

# EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato segunda época, año 2 número 5 ene-mar 2008 \$30.00

# 1 año

Olar Fuentes Molinar • José de Jesús Bazán Loy • José Eduardo Robles Uribe • Ramiro González Avila • Angelica Pérez Ordaz • Carlos Esquivel • Juan Carlos Yañez Velasco • Joel Ortega • Federico Arana • José Blanco • Camilo Ayala • Ángel Díaz Barriga • Trinidad García Carrascho • Felipe Carrido • Rollin Kent Serra • Lorenza Villa Leiva • Eduardo Weiss • Aurora Ramírez Serrano • Raul Núñez Reyes • Alejandra Lira Vázquez • José Antonio Coccaliz Trivino • Ubaldo Ortiz Martínez • Ana Karen Márquez • Arturo Argueta Villamar • Manuel de Jesús Corral Corral • Evelin Tapia Ramírez • Arturo Fuentes • José Antonio Serrano Castañeda • Guillermo Hurtado • Manuel Ramírez Arézu • Diego Robles Barrios • Carlos Anibal Banda Rubio • Camilo Ayala • Carlota Guzmán • Olga Victoria Serrano Sánchez • Dinorah Miller Flores Rosalia Gámez Díaz • María Elena Virela Fregoso • Humberto Domínguez Chávez • Rafael Alfonso Camillo Aguilera • Laura Suárez y López Guazo • Josué Vázquez Soldana • Eduardo Weiss • Aurora Ramírez Serrano • Raul Núñez Reyes • Alejandra Lira Vázquez • José Antonio González Trivino • Ubaldo Ortiz Martínez • Ana Karen Márquez • Arturo Argueta Villamar • Manuel de Jesús Corral Corral • Ramiro Go

Texto de  
**Roberto Rodríguez  
Gómez Guerra**

Trabajos ganadores del concurso  
de ensayo sobre el bachillerato

Nuestro invitado  
**Estado de México**



9 771870 813700

# EUTOPIA

revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato

## Contenido

### **Presentación**

*Rito Terán Olguín* 3

### **Epicentro**

- 6 La educación media obligatoria  
El caso de España (1990-2006). Primera parte  
*Roberto Rodríguez Gómez Guerra*

19

### **GANADORES CONCURSO DE ENSAYO CATEGORÍA PROFESORES**

- 20 Tutorías: ortodoxia  
y alternativas  
*Alfredo Enriquez Gutiérrez*
- 25 Mi Diario de reflexión  
*Flor de María Guerrero Herrera*
- 30 La novela como instrumento  
de enseñanza-aprendizaje  
*Martha Ortiz Álvarez*
- 34 Habilidades matemáticas  
y razonamiento estadístico  
*Juan de Dios Hernández Garza*
- 38 Sugerencias para mejorar  
el aprendizaje  
*Emilia Toledo Escobedo*

### **Travesías**

- Esponaneidad provocadora 41  
*Guillermo Rubio*

## Otras voces: ESTADO DE MÉXICO

Universidad Autónoma  
del Estado de México  
y su escuela Preparatoria  
*Secretaría de Docencia*  
*Dirección de Estudios del Nivel Medio Superior*

- En el aula**
- 49 ¡Experimental!  
Para que los estudiantes del bachillerato  
vivan la ciencia desde adentro  
*Francisco Rafael Fernández de Miguel*

54

## ¿Y los estudiantes, qué?

59

### GANADORES! CONCURSO DE ENSAYO CATEGORÍA ALUMNOS!

- 60 Escuela donde rompo  
y escribo una poesía  
*Maximiliano Vallejo Reyna*
- 64 Caminos de oro y marfil,  
caminos de piedra y espinas  
*Moisés López Olea*
- 68 Pensamiento estudiantil  
*Berenice Rodríguez Da Silveira*
- 73 ¿Cómo quieren  
que México crezca?  
*Melissa Cristel Cruz Torres*
- 76 El estudio de la Historia  
*Nancy Yadira Patiño Tapia*

## REDocumenta

Reunión ordinaria de la RED  
Pachuca, Hidalgo  
*Arturo Ramírez Serrano*

80

# Presentación

## Primer aniversario de *Eutopía*, segunda época

Con el presente número cumplimos el primer aniversario de la publicación de nuestra revista, circunstancia propicia para un breve recuento de lo realizado.

En el número inaugural de esta segunda época de *Eutopía* señalamos que “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”.

Fue así como ante la multiplicidad de modelos y planes de estudio de la EMS y el permanente cuestionamiento de especialistas e involucrados, respecto de la pertinencia y desempeño de esas instituciones, en el número uno *Eutopía* abordó la temática sobre El bachillerato en México, de tal suerte que se incluyeron colaboraciones cuyos títulos denotan ya sus contenidos: “Los que llegan”, Olac Fuentes Molinar; “¿Qué hacemos con el bachillerato?”, José de Jesús Bazán Levy; “El bachillerato mexicano, más allá de las diferencias”, José Eduardo Robles Uribe y “Necesitamos hacer nuestro el bachillerato” de David Pantoja.

A lo referido anteriormente agreguemos que los gobiernos federal y de la ciudad de México, que iniciaron sus funciones prácticamente a principios de 2007, presentaron de inmediato diagnósticos, medidas y programas dirigidos a la EMS que atraieron la atención de especialistas y medios, reactivándose y actualizándose así el análisis de este nivel educativo en la opinión pública.

Ante esta situación y en congruencia con los propósitos enunciados, nuestra revista incluyó, en el número dos, textos de José Blanco, Ángel Díaz Barriga, Trinidad García Camacho, Felipe Garrido, Rollin Kent Serna, Lorenza Villa Lever y Eduardo Weiss en los que se trataron entre otros temas los siguientes: medidas para el avance del bachillerato, eficiencia terminal, formación de profesores, dispersión del bachillerato, medidas que preserven elementos comunes y respeten las diferencias necesarias entre los modelos y cobertura y equidad en el ingreso.

En el número tres, abordamos uno de los factores centrales del proceso educativo que es la docencia, con un ensayo y testimonios de profesores de múltiples instituciones de la EMS.

Finalmente, por lo relativo a esta línea temática, en el número cuatro nuestro tema central fue Las becas de la EMS, con colaboraciones que contenían amplia información sobre las coberturas, montos y condiciones extraordinarias de los programas de becas de los gobiernos federal y de la ciudad de México. Asimismo, incluimos colaboraciones que hacen consideraciones sobre estos programas de becas y propuestas para avanzar y obtener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Por otra parte, podemos decir que en los cinco números hasta la fecha publicados, se han incluido colaboraciones de docentes de la EMS en las que se comunican experiencias y aportaciones de su actividad académica y reflexiones sobre las mismas y acerca de temas relacionados. Sobre este particular, señalamos que es de nuestro especial interés obtener cada vez más colaboraciones de esta naturaleza; los profesores de las instituciones del Nivel Medio Superior, en tanto protagonistas de los procesos educativos ahí desarrollados, son quienes tienen el conocimiento de los mismos y son poseedores de una veta de creatividad que puede ser benéfica para un amplio número de sus pares, lo cual finalmente redundará en mejor aprendizaje de los alumnos.

Como los lectores lo han comprobado, los estudiantes también tienen la palabra en *Eutopía*, tanto los que han destacado por su desempeño académico y se han hecho merecedores de algún reconocimiento, como quienes hacen juicios críticos y quienes han tenido experiencias escolares desafortunadas.

En tanto que aspiramos a que nuestra revista sea no sólo del CCH, sino de la EMS en su conjunto, siempre hemos incorporado colaboraciones de instituciones de diferentes entidades federativas (Colima, Nuevo León, Puebla, Guanajuato y Estado de México) en las que se dieron a conocer características de esas instituciones y de su bachillerato en particular, así como anuncios y documentos que informan o se generan en actividades en que participa la Red Nacional de Instituciones del Nivel Medio Superior Universitario.

Con el ánimo de que la lectura de *Eutopía* sea, además de aleccionadora, placentera, contamos con una sección que presenta la obra artística producida por las comunidades de la EMS o que forma parte de su patrimonio.

Pero nuestra publicación aspira no sólo a ser vehículo, sino generadora de información y reflexiones, y con ese propósito organizamos para el mes de septiembre de 2007 el Coloquio Nacional Cambio en



el Bachillerato. Con beneplácito podemos decir que la totalidad de los conferencistas magistrales y participantes en las mesas redondas anunciados en el programa correspondiente, nos confirmaron su asistencia a las mismas. También es satisfactorio informar que la inscripción inicialmente calculada para tal actividad fue cubierta ampliamente. Aunque en su momento informamos que tendríamos que suspender el coloquio por razones ajenas a nuestra voluntad y responsabilidad, hoy aprovechamos la ocasión para reiterar a nuestros lectores en general las disculpas del caso.

Para nuestra edición de aniversario, hemos retomado este espíritu de promover la reflexión y el análisis mediante iniciativas donde éstas se generen, y en este caso, en las que se cumpla otro de nuestros propósitos centrales: que los profesores y estudiantes hagan cada vez más suya esta publicación; con ese fin, tal como fue difundido en su momento, organizamos un concurso de ensayo para profesores y otro para alumnos.

El contenido central de este número son los cinco ensayos de profesores, e igual número de alumnos, que obtuvieron los primeros lugares en cada uno de estos sectores, con lo cual damos cumplimiento a una de las bases de la convocatoria.

Más allá del juicio y la opinión que los lectores tengan sobre estos materiales, por nuestra parte agradecemos a los participantes su respuesta a esta iniciativa, que alcanzó la suma de 89 trabajos de profesores y 49 de estudiantes.

Especialmente grata para *Eutopía* es la amplia respuesta de estudiantes de diferentes instituciones del Nivel Medio Superior del país, en particular de la Universidad Autónoma del Carmen, Campeche. Así mismo, se agradece la colaboración de quienes en respuesta luego de la invitación abierta nuestras comunidades enviaron fotografías de obras plásticas; una de cuyas colecciones se incluye en este número conmemorativo.

Nuestro reconocimiento a los integrantes del Consejo Editorial por su permanente orientación y asesoría, y en esta ocasión, a Roberto Rodríguez Gómez Guerra, miembro del mismo, por su trabajo sobre la obligatoriedad de la EMS con el que abrimos la discusión de este asunto en nuestra publicación, así como a la Universidad del Estado de México, por su aportación como entidad invitada y a Francisco Fernández de Miguel por su colaboración “¡Experimenta!” para nuestra sección “En el Aula”.

M. en C. Rito Terán Olguín

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM



# La educación media obligatoria

El caso de España (1990-2006). Primera parte

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ GUERRA



El sistema de educación superior en México, tal como permanece estructurado hasta el presente, muestra inequívocos síntomas de agotamiento según diversos diagnósticos e indicadores tanto cuantitativos como cualitativos

Aún dejando de lado la discusión al respecto de la eficacia, la calidad o la pertinencia de la secundaria y el bachillerato en México, es clara la existencia de un clima de insatisfacción al respecto y la oportunidad de un debate conducente a la transformación de este nivel educativo. Una de las vertientes de cambio que ha sido colocada en el tapete de discusión remite a la posibilidad de la educación media superior con carácter obligatorio. Aunque el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, publicado en noviembre del año pasado, omite un pronunciamiento al respecto, es sabido que el tema ha sido ventilado en la Comisión de Educación Pública de la Cámara de Diputados y es, asimismo, uno de los acuerdos plasmados en los resolutivos del IV Congreso Nacional de Educación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).<sup>1</sup>

¿Es viable y representa una solución a la problemática de la educación media en México la obligatoriedad del bachillerato? Las posibilidades de abordar seriamente esta cuestión son múltiples, porque hay aspectos educativos, sociales, financieros y políticos involucrados e imbricados. Pero, seguramente, en los próximos meses y años, el tema concentrará una parte importante en la discusión de las opciones de renovación de la educación media en México. En el contexto de este debate parece oportuno acercarse a la experiencia internacional, al menos la desarrollada en el área Iberoamericana. Con tal pretensión, el presente artículo se ofrece como una primera contribución al análisis comparativo de sistemas que han adoptado la fórmula de la obligatoriedad de la educación media. Nos referimos esta vez al caso de España.

Cabe la aclaración preliminar de que en España la obligatoriedad de la enseñanza media no comprende todos los años de los que en México denominamos Educación Media Superior. Se trata, conforme al modelo español, de una Educación

Secundaria Obligatoria de cuatro años posteriores a los seis de educación primaria. No obstante, la experiencia es sin duda interesante en su forma y contenido porque anticipa problemas cruciales en la discusión de una eventual educación media de carácter general y obligatorio.

### La obligatoriedad de la educación media a partir de la LOGSE-1990

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) fue aprobada el 3 de octubre de 1990,<sup>2</sup> al promediar el gobierno socialista de Felipe González (1982-1996). Los propósitos de la nueva disposición radicaban, según se explica en su exposición de motivos, en sistematizar el conjunto de reformas parciales y nuevas prácticas académicas desarrolladas en el periodo democrático abierto en los años setenta; concre-





tar las garantías educativas incorporadas en la Constitución de 1978;<sup>3</sup> y acercar la estructura y funcionamiento del sistema educativo español a los de otros países de la región en el marco de la conformación de la Unión Europea.

Una de las reformas sancionadas en la LOGSE consiste en la ampliación del periodo de enseñanza básica obligatoria de ocho a diez años. Antes de la ley de 1990, la denominada Educación General Básica (EGB) se distribuía en ocho años escolares organizados en tres ciclos, el primero de dos años, y el segundo y tercero de tres. Al concluir la EGB los estudiantes podían optar ya fuera por el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), o bien por alguna de las opciones de formación profesional (FP) instauradas a partir de 1970. La enseñanza en el BUP se proponía dos objetivos formativos: el primero, culminar la formación básica por medio de la enseñanza-aprendizaje de conocimientos generales en disciplinas científicas y humanísticas; el segundo, de carácter propedéutico, encauzar la demanda de estudios superiores a través una preparación inicial enfocada a los estudios universitarios.

En el BUP la formación general abarcaba los primeros tres años del ciclo e incluía asignaturas

de matemáticas, lengua y literatura, ciencias experimentales, idiomas, humanidades, artes, educación cívica, deportes, y ética o religión. En el cuarto año, mediante el denominado Curso de Orientación Universitaria, se abrían posibilidades de preparación diferenciadas para carreras científicas o técnicas.

La reforma LOGSE reestructuró el ciclo básico-obligatorio para comprender seis años de educación primaria, segmentados en tres periodos bianuales, así como cuatro años de educación secundaria obligatoria (ESO), previstos para el periodo de doce a dieciséis años de edad. La adición de dos años más a la educación obligatoria implicó una serie de cambios que abarcaron el campo del currículum, el de la organización y la cultura escolar, y a la postre el de los resultados y desempeños educativos.

La norma estableció que la educación secundaria comprendería: *a)* la etapa de educación secundaria obligatoria “que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos”, *b)* el bachillerato “con dos cursos académicos”, y *c)* la “formación profesional específica de grado medio” (LOGSE, Art. 17). La nueva ESO se divide en dos ciclos de dos años de duración cada





uno y se transforma la estructura curricular de asignaturas en áreas de conocimiento. La docencia por áreas se fijó como obligatoria en los dos primeros años de secundaria y se abrió la posibilidad de que algunas de éstas fueran optativas en el tercero y cuarto año. Asimismo, la reforma contempló cierto margen para que las escuelas pudieran participar en el diseño curricular al determinar que “las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.” (LOGSE, Art. 21).

Uno de los cambios más significativos provino de la modificación del perfil profesional exigido a los profesores de la ESO. La norma determinó que “la educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos

de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario.” (LOGSE, Art. 24). Además de ello, el profesor quedaba sujeto a la obligación de acreditar un mínimo de calificación docente certificada por al menos un curso anual de calificación pedagógica.

Así establecida, la ESO absorbió dos años del anterior ciclo de bachillerato. En consecuencia, el nuevo ciclo de bachillerato quedó limitado a dos años en vez de cuatro. De acuerdo a la LOGSE, “el bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Tendrá modalidades diferentes que permitirán una preparación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa” (LOGSE, Art. 25). En lugar de la figura de “bachillerato unificado polivalente” se establecieron cuatro “modalidades” de bachillerato: Artes, Ciencias de la Naturaleza y Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Tecnología, y fue eliminado del currículo el antiguo Curso de Orientación Universitaria. Para el nuevo bachillerato se establecieron las mismas condiciones de preparación y habilitación del profesorado que las finadas como requisito en la ESO.

Por último, se incluyó la regla de que los egresados del bachillerato que quisieran proseguir estudios universitarios deberían “superar una prueba de acceso” (LOGSE, Art. 29), cuyo contenido sería definido en cada caso por las universidades.

Una implicación práctica inmediata, en el nivel de la organización institucional, consistió en que los primeros dos años de ESO permanecieron en las escuelas secundarias del sistema anterior, mientras que los dos restantes fueron adscritos a los centros de bachillerato existentes, transformados en Institutos de Bachillerato. Para hacer viables los



cambios propuestos, la reforma normativa contempló la aplicación gradual de las nuevas medidas.

La implantación y desarrollo de la reforma de la educación media española enfrentó diversos problemas. Uno de ellos, de primera importancia, aquel que Antonio Bolívar define como “crisis de identidad” de la enseñanza secundaria. Según este autor, la reforma generó inestabilidades al tensionar la formación secundaria entre dos polos: “si bien en objetivos (la secundaria) expresa una identidad más cercana a la Educación Básica o Primaria, como educación obligatoria, luego, en el diseño del currículo, en organización de los centros y en profesorado, responde a un carácter cercano al Bachillerato, acrecentado al impartirse en antiguos Institutos de Bachillerato” (Bolívar, 2004).

A diez años de iniciada la reforma, una primera evaluación integral de la ESO, gestionada por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, comparó los resultados obtenidos por jóvenes de 16 años en pruebas administradas en 1997 y 2000. La prueba de 1997 incluía a estudiantes formados en el BUP y estudiantes formados en la ESO. La de 2000 concentraba exclusivamente a la primera generación que había iniciado y concluido la ESO. En el contraste

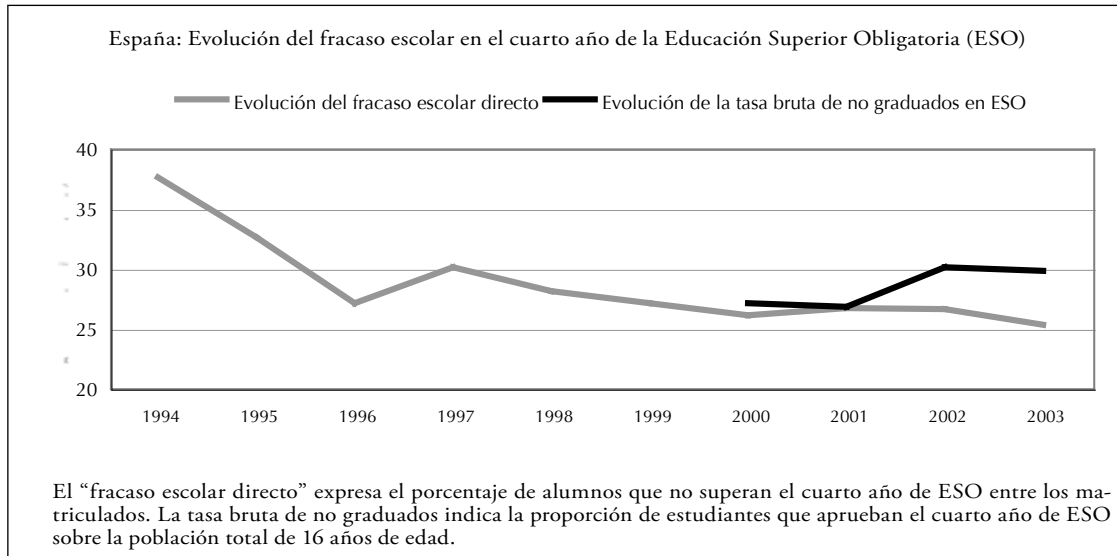
los alumnos que habían concluido el segundo año de BUP eran consistentemente superiores a los de los egresados del cuarto año de ESO. En el área de matemáticas, los del BUP obtuvieron (en 1997) 273 puntos, mientras que los de ESO sólo 252. En lengua y literatura, los primeros 277 y los de ESO 249 puntos. Aunque el informe explica que los resultados debían tomarse con cautela, porque ni las pruebas ni las muestras escolares eran estrictamente comparables, aparecían indicios de problemas en el desempeño académico de los alumnos formados en el nuevo esquema.

Los resultados de la prueba PISA 2003, administrada por la OCDE, colocaban a los estudiantes de secundaria españoles por debajo del promedio de los países afiliados a ese organismo, aunque también mostraban que una menor brecha social en los resultados a la observada en países con mejor desempeño. En conclusión, si bien la reforma no parecía haber resuelto hasta entonces el reto educativo de mejora cualitativa, sí parecía avanzar en sus propósitos de mejorar la inclusión social en el conocimiento.

Otros estudios, como el desarrollado por Manuel Lacasa del Instituto FORMA, hicieron notar que la ampliación del periodo de educación obligatoria generaba el efecto paradójico de dismi-

nir la proporción de jóvenes con una formación básica completa y certificada, dado que el “fracaso escolar”, definido en términos de abandono del sistema educativo, tendía a concentrarse en los

últimos años de la ESO. Según datos elaborados por el autor, la proporción de estudiantes que no concluyen la educación obligatoria se aproxima al 30 por ciento (véase la siguiente grafica).



Por su parte, las consideraciones críticas sobre el bachillerato de dos años instaurado por la LOGSE se concentraron, por un lado, en la insuficiente preparación de los egresados para acceder a las formaciones de tipo universitarios y, por otro, en los problemas de eficiencia terminal del ciclo.

### De la LOGSE a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

Sucesivas reformas normativas (2002 y 2006) buscaron enfrentar algunos de los problemas identificados. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, aprobada durante la presidencia del Partido Popular (José María Aznar, 1996-2004), incluyó varios cambios tanto en la ESO como en el ciclo de Bachillerato. Con respecto a la primera, se enfatiza el carácter propedéutico del segundo ciclo (tercero y cuarto años de ESO) con la inclusión de los denominados “itinerarios”.

En el tercer año de ESO se establecen dos itinerarios, el Tecnológico y el Científico-Humanístico y, en el cuarto año, tres itinerarios: Tecnológico, Científico y Humanístico. En principio, los estudiantes pueden optar por los itinerarios de su preferencia, siendo incluso posible combinarlos entre años. Sin embargo, la ley establece que “al finalizar el segundo curso, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno” (LOCE, Art. 26). Además, en la práctica, los estudiantes con mejor desempeño son los primeros en elegir el itinerario de su preferencia (Digón, 2003).

Otra modalidad incluida en la LOCE son los denominados Programas de Iniciación Profesional (PIP), que se presentan como una alternativa a la formación por itinerarios. Los PIP, que al igual que los itinerarios se ubican en tercero y cuarto de la

ESO, combinan contenidos educativos generales con módulos de capacitación técnica o profesional. Ambas modalidades (itinerarios y PIP) conducen a un mismo título (Graduado en Educación Secundaria Obligatoria), sin embargo tanto la orientación formativa de las modalidades descritas, como también el “informe de orientación escolar” que las autoridades entregan a los alumnos al final de la ESO (LOCE, Art. 31), dan pie a diferentes destinos escolares o profesionales al término de la educación obligatoria: el bachillerato, la formación profesional o el mundo laboral.

La norma de 2002 introdujo en el ciclo de bachillerato varios cambios, siendo el más significativo, pero también más discutido, la instauración de una Prueba General de Bachillerato (PGB) como requisito para acreditar el ciclo. Dicha prueba sería considerada como una evaluación externa, “cuyas condiciones básicas serán fijadas por el Gobierno,



previa consulta a las Comunidades Autónomas” (LOCE, Art. 37).

El capítulo sobre “formación profesional” de la LOCE estableció incentivos adicionales para atraer demanda escolar sobre los programas de orientación técnica y tecnológica. En este sentido, se determinó la posibilidad de acceder a las modalidades de formación profesional de grado medio o de grado superior a aquellos “aspirantes, que careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso” (LOCE, Art. 38).

Los críticos de las reformas del 2002 objetaron fundamentalmente dos aspectos. En primer lugar, la temprana inducción de destinos escolares o profesionales mediante la implantación, en la práctica, de “carriles” para trayectos universitarios, tecnológicos o destinados al sector laboral. Aunque en teoría todos los alumnos de la ESO podrían optar por acceder a las universidades, por vía del bachillerato, el diseño de “itinerarios”, los PIP y los incentivos para orientar demanda a las disciplinas técnicas y a la formación profesional media de carácter terminal, actuarían como instrumentos para segmentar la demanda en el sentido apuntado. En segundo lugar, se reitera la crítica a la pérdida de identidad de la educación secundaria al reforzar su carácter propedéutico en desmedro de la formación académica de tipo general, común a todos los estudiantes.<sup>4</sup>

### De la LOCE a la Ley Orgánica de Educación (LOE)

La vuelta de los socialistas al gobierno de España, tras la victoria del Partido Socialista Obrero Español en las elecciones generales de 2004, reabrió la agenda social española en varios frentes de las políticas públicas. Desde su discurso de toma de posesión, el presidente José Luis Rodríguez Zapatero anticipó: “el empleo, la vivienda, la atención



a las personas dependientes, la educación, el poder adquisitivo de salarios y pensiones, no serán sólo competencias de uno u otro Ministerio; serán preocupaciones del conjunto del Gobierno y constituirán materia preferente de la atención política de su Presidente.”

En 2006 se aprobó una nueva reforma educativa a través de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 3 de mayo de 2006. El nuevo ordenamiento sustituye a la anterior LOGSE y como ésta se plantea como una transformación general del sistema educativo español a partir de las experiencias de implementación de cambios en el periodo 1990-2005, es decir durante la vigencia de la anterior Ley Orgánica y de la LOCE. Asimismo, la LOE es justificada a partir de las más recientes orientaciones de política educativa de la UNESCO (educación de calidad para todos, fomento a la interculturalidad, educación para la ciudadanía y los derechos humanos), así como a los imperativos de mejora de calidad sugeridos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En el ámbito de la educación secundaria, la exposición de motivos de la LOE hace notar que, pese a los avances logrados desde la emisión de

la LOGSE, “desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes. La realización de diversas evaluaciones acerca de la reforma experimental de las enseñanzas medias que se desarrolló en los años ochenta y la participación española en algunos estudios internacionales a comienzos de los noventa evidenciaron unos niveles insuficientes de rendimiento (...)”. En el mismo sentido, se indica que “Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación de abandono temprano de los estudios.”

A partir de tal diagnóstico, la LOE propone el siguiente marco general de propósitos, objetivos y líneas de acción: “La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr



estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios post-obligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos. El último curso se concibe con una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses.” (LOE, Exposición de Motivos).

En esta reforma la noción de “flexibilidad” es el eje de las propuestas de cambio para la edu-

cación media y se propone como una solución a los problemas de segmentación cuestionados con respecto a la LOCE. En el plano curricular y de organización de estudios, la nueva legislación introduce los siguientes cambios:

- a) En materia de formación en valores, se incorporan objetivos y contenidos educativos en las áreas de ciudadanía y derechos humanos. Se añade la formación artística como un elemento básico de la cultura y se incluye, a nivel de propósito general, el fomento a la equidad de género (LOE, Art. 22).
- b) Se cancela como tal la organización por “itinerarios” sancionada en la LOCE. En su lugar se retoma el modelo LOGSE de tres años con materias comunes y un cuarto año enfocado a la preparación vocacional. Además, para el cuarto año, se postulan opciones de flexibilidad mediante la oferta de materias optativas cuyo conjunto puede ser articulado por los estudiantes con el apoyo de tutores.
- c) En los tres primeros años se conservan la mayoría de las materias del programa vigente. Se añade, sin embargo, la materia de “educación para la ciudadanía” a ser impartida en cada uno de los tres primeros años de ESO. Para el área de educación artística se proponen las materias de música, educación plástica y educación visual y el anterior curso de “tecnología” cambia su denominación a “procesos tecnológicos e informáticos”, con la opción (para los centros escolares) de dividir esa materia en dos: tecnología e informática. Por último, se deja la opción a los centros escolares, de organizar los cursos de ciencias del tercer año ya sea de modo integrado o bien en forma desglosada. Quedan como asignaturas comunes y obligatorias para todos los estudiantes de primero a

tercero de ESO las siguientes: Ciencias de la naturaleza, Educación física, Ciencias sociales; geografía e historia; Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura; Lengua extranjera; Matemáticas. Además, “en uno de los tres primeros cursos todos los alumnos cursarán la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” Por último, se señala que los estudiantes, en el conjunto de los tres primeros cursos, podrán cursar una materia optativa, para lo cual la norma establece que “la oferta (...) deberá incluir una segunda lengua extranjera y cultura clásica.” (LOE, Art. 24).

*d)* Para el cuarto año de ESO se conservan las materias comunes, aunque la anterior asignatura de ética se transforma en la nueva materia de “educación para la ciudadanía”. Las materias obligatorias de cuarto año son: Educación física; Educación ético-cívica; Ciencias sociales, geografía e historia; Lengua castellana y literatura, y si la hubiere, lengua cooficial y literatura; Matemáticas; y Primera lengua extranjera. En calidad de

materias optativas, de las cuales los estudiantes pueden escoger un mínimo de tres, quedan: Biología y geología; Educación plástica y visual; Física y química; Informática; Latín; Música; Segunda lengua extranjera; y Tecnología (LOE, Art. 25).

*e)* La orientación vocacional del cuarto año, con la opción de “flexibilidad” ya apuntada, se busca cumplir a través de las materias optativas, de modo tal que “el cuarto curso tendrá carácter orientador, tanto para los estudios post-obligatorios como para la incorporación a la vida laboral. A fin de orientar la elección de los alumnos, se podrán establecer agrupaciones de estas materias en diferentes opciones.” (LOE, Art. 25).

*f)* En vez de la propuesta de Programas de Iniciación Profesional contenida en la LOCE, la LOE enuncia que “corresponde a las Administraciones educativas organizar programas de cualificación inicial destinados al alumnado mayor de dieciséis años (...) que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial anticipados en la LOE recogen elementos





de los anteriores Programas de Garantía Social (PGS) contemplados en la LOGSE, así como elementos de los PIP diseñados en la LOCE, en particular la opción de cursar módulos de formación general y capacitación profesional como vía alternativa para la obtención del título de Graduado en ESO (LOE, Art. 30).

En el ámbito del bachillerato, los cambios que introduce la nueva legislación son de menor profundidad. En éstos cabe destacar los siguientes. En primer lugar, se añade a los objetivos del ciclo el desarrollo de dos capacidades adicionales: por un lado, “ejercer la ciudadanía democrática y adquirir conciencia cívica responsable”, y por otro “fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos” (LOE, Art. 33). Se preservan las mo-



dalidades de Bachillerato según la propuesta de la LOCE, es decir Ciencias de la Naturaleza y Salud, Ciencias y Tecnología, y Ciencias Sociales y Humanidades (LOE, Art. 34).

Los cambios en el currículo por materias son: se añade como materia común para todos los bachilleratos la de “educación para la ciudadanía”. Para el bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades se añade como materia común la de “ciencias para el mundo contemporáneo”, y para el bachillerato en Ciencias y Tecnología la materia de “filosofía”.

Un cambio importante consiste en la supresión de la Prueba General de Bachillerato prevista en la LOCE. De tal manera, el título de Bachiller, que certifica la conclusión de las materias del ciclo, habilita para el acceso a cualquiera de las modalidades y carreras del nivel superior. No obstante, se preserva la selectividad en las universidades al estipularse una Prueba de Acceso a la Universidad, cuyo diseño y administración queda bajo la responsabilidad gubernamental, aunque con participación de otras entidades: “El Gobierno establecerá las características básicas de la prueba de acceso a la universidad, previa consulta a las Comunidades Autónomas, e informe previo del Consejo de Coordinación Universitaria. Esta prueba tendrá en cuenta las modalidades de bachillerato y las vías que pueden seguir los alumnos y versará sobre las materias de segundo de bachillerato.” (LOE, Art. 38).

Siendo como tal un requisito, la “prueba de acceso” no asegura, de modo directo, el ingreso a la universidad que el estudiante prefiera, sólo lo hace elegible. Al respecto, la norma dicta: “el Gobierno establecerá, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, la normativa básica que permita a las universidades fijar los procedimientos de solicitud de plaza de los alumnos que hayan superado la prueba de acceso” (LOE, Art. 38). Así, en



términos prácticos, la medida retorna a las reglas y prácticas de evaluación de la LOGSE.

La nueva LOE deroga las anteriores LOGSE y LOCE, así como también la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1998), aunque mantiene en vigencia la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985).

### Perspectivas

A partir del curso 2007-2008 los cambios previstos en la LOE iniciarán su proceso de implantación. Por lo pronto, los estudiantes que para ese ciclo se inscriban en la ESO cursarán la materia de educación en derechos humanos contemplada en la reforma, así como los cursos de idiomas previstos. También se prevé que, a corto plazo los institutos y centros del Bachillerato adopten las transformaciones curriculares definidas, previa revisión y aprobación en su caso por los órganos legislativos de las Comunidades Autónomas, así como por la decisión, en los aspectos que competen, de los Centros Escolares.

Entre los retos identificados para una adecuada implementación de la reforma están los

de concretar en contenidos de enseñanza-aprendizaje el enfoque de competencias que se busca impulsar; desarrollar medios y procedimientos de evaluación congruentes con la orientación de la reforma; impulsar y concretar los objetivos de interculturalidad enunciados; mejorar la habilitación docente en las nuevas propuestas y contenidos de la reforma; así como instrumentar procesos y ámbitos de coordinación que aseguren un adecuado balance entre las atribuciones del gobierno, las autonomías y los centros escolares.

A mediano plazo, los principales desafíos consisten en superar los niveles de desempeño de la educación media conforme a las evaluaciones comparativas en el ámbito de la Unión Europea, así como en mejorar el nivel de retención escolar en la trayectoria a fin de elevar la escolaridad de la población en su conjunto. De no menor importancia, los retos cualitativos, es decir la contribución de la educación media (secundaria y bachillerato) en la formación de un perfil ciudadano acorde a las aspiraciones para el siglo XXI, y la contribución de la educación media en la formación de capacidades intelectuales que permitan al país participar en las condiciones de competencia requeridas por la sociedad del conocimiento.

ROBERTO RODRÍGUEZ  
GÓMEZ GUERRA

Doctor en Sociología por El Colegio de México. Miembro del SNI, nivel tres. Actualmente labora en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, es profesor y tutor del posgrado en Ciencias Sociales y Políticas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pertenece a la Academia Mexicana de Ciencias, además de ser Presidente del Observatorio Ciudadano de la Educación A.C.

Dirige la *Revista de la educación superior* (México, ANUIES), es editor asociado de Education Policy Analysis Archives (EUA, Arizona), coordinador asociado de la Red de Investigadores sobre la Educación Superior (RISEU) e integrante del Seminario de Educación Superior de la UNAM, así como articulista en el periódico *Milenio* (suplemento Campus Milenio).

#### Notas

1. La recomendación sindical es: “se propone una transformación en la estructura del sistema de calificación de los niveles educativos en el país, con una estructura de formación obligatoria de 15 años, cuya currícula sea avalada por una norma oficial mexicana de calidad educativa. IV CNE, Resumen Ejecutivo, p. 8.
2. El antecedente inmediato de la LOGSE es la Ley General de Educación (LGE) de 1970. En ésta se estableció la Educación General Obligatoria hasta los 14 años, así como el Bachillerato Unificado Polivalente.
3. En julio de 1985 se aprobó la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Esta norma, aún en vigencia, establece regulaciones de orden general sobre los derechos y obligaciones de las personas en el campo educativo, fija las condiciones y reglas de operación de los centros escolares públicos y particulares, y define las modalidades de participación social en el campo educativo. La LODE, en cambio, no establece regulaciones específicas sobre la estructura curricular y los contenidos programáticos de los ciclos y niveles educativos.
4. Un recuento sistemático de las críticas a la LOCE-2002 puede consultarse en Digón (2003).

#### Bibliografía

- BOLÍVAR, Antonio. “La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad” en *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 2, núm. 1 (2004). <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55120105.pdf>
- FERNÁNDEZ ENGUIA, Mariano. “La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar” en *Educación y sociedad*. Núm. 1 (1983), pp. 55-85.
- LACASA, José Manuel. “El efecto LOGSE y otros cuentos”. Madrid: Instituto FORMA de investigación educativa, 2006. <http://www.magisnet.com/pdfs/efectoLogse.pdf>
- MARTÍN MUÑOZ, Joaquín. *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000. Informe final*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2003.
- DIGÓN REGUEIRO, Patricia. “La Ley orgánica de calidad de la educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española” en *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 5, núm. 1 (2003). <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-digon.html>
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La escuela obligatoria*. Madrid: Morata, 1999.

# GANADORES CONCURSO DE ENSAYO CATEGORÍA PROFESORES

La publicación de los ensayos ganadores del concurso convocado por *Eutopía* para celebrar su primer aniversario, pero sobre todo para realizar su aspiración de ser un espacio para compartir experiencias, visiones, críticas y propuestas en torno al bachillerato mexicano, es motivo de satisfacción y gratitud:

Satisfacción por los 89 ensayos recibidos y por los cinco premiados, por el interés en la tarea docente y el compromiso con la formación de los jóvenes que los respalda y que se asoman en las reflexiones, las inquietudes, las propuestas e, incluso, las preocupaciones que compartimos con otros tantos compañeros.

Gratitud por la participación de profesores de muy diversas instituciones educativas, y por la generosidad, la seriedad y el esfuerzo implicados en la elaboración de los trabajos presentados, tanto en el ámbito de los aspectos generales del bachillerato, como en el tratamiento de los contenidos y las estrategias didácticas de las diferentes disciplinas integrantes de la currícula.

En los términos de la convocatoria, el jurado eligió los que a su juicio fueron los cinco mejores trabajos:

PRIMER LUGAR: "Tutorías: ortodoxia y alternativas", Alfredo Enríquez Gutiérrez

SEGUNDO LUGAR: "Mi Diario de reflexión", Flor de María Guerrero Herrera

TERCER LUGAR: "La novela como instrumento de enseñanza-aprendizaje", Martha Ortiz Álvarez

CUARTO LUGAR: "Habilidades matemáticas y razonamiento estadístico", Juan de Dios Hernández Garza

QUINTO LUGAR: "Sugerencias para mejorar el aprendizaje", Emilia Toledo Escobedo

Hubo, sin embargo, calidad y profundidad en muchos otros trabajos, que si bien no tienen el reconocimiento de un premio en este concurso, sí poseen el valor de reflejar una docencia crítica y responsable, que quisiéramos alentar en cada número de nuestra publicación para contribuir a una educación situada a la altura de nuestras necesidades y de los retos que nos plantea nuestro tiempo.

PRIMER  
LUGAR

## Tutorías: ortodoxia y

ALFREDO ENRÍQUEZ  
GUTIÉRREZ

Egresado de la licenciatura en Periodismo y comunicación colectiva y estudios de maestría en Ciencias de la Comunicación. Profesor de Carrera Asociado "C" de Tiempo Completo en el CCH en las asignaturas de TLRIID I-IV. Ha colaborado en programas institucionales y en cuerpos colegiados como consejero académico, coordinador del área de talleres y en una comisión dictaminadora en el Colegio.

**N**umerosas experiencias promovidas en los últimos años desde el interior del Colegio de Ciencias y Humanidades y desde programas centralizados han demostrado que la estructuración de la función de la tutoría resulta ser no sólo una necesidad sino una posibilidad real. Sin embargo, y ahora que comienzan a promoverse políticas basadas en la creación de cargos de tutores en las escuelas de nivel medio superior, parece oportuno realizar algunas reflexiones encaminadas a aportar al debate que, lejos de cerrarse por lo que las resoluciones oficiales intentan resolver, precisamente ahora necesita ser extendido.

Proponemos pensar en los siguientes riesgos de las experiencias que hemos estudiado, porque a la hora de instrumentar proyectos de tutoría quedan al descubierto: el riesgo del agotamiento, de la reducción y la organización escolar. Los señalamos aquí con el fin de ponerlos en relación con nuevos modos de comprender el modelo educativo del CCH, en este caso nos centramos en la función de tutoría.

## I. El riesgo del agotamiento

Al escuchar y estudiar diversas experiencias de tutoría dentro del CCH un elemento llama la atención en general: el cansancio de los tutores. Después de un tiempo de desempeñar el cargo, los profesores dicen sentirse agotados.

El cansancio, dice Peter Hanke<sup>1</sup> es un tipo especial de sufrimiento. Para intentar comprenderlo transcribimos algo de lo que fuimos escuchando de algunos tutores en cursos, encuentros y salas de profesores, entre otros espacios:

# alternativas



“Este año terminé extenuada, fui tutora. Lo mejor que me pasó es que pude ver mi trabajo de otra manera. Aprendí a ver a los alumnos de otro modo, conocer sus historias personales, entender lo mal que lo pasan algunos en sus casas. Entendí por qué algunos no tienen ganas de estudiar... Pero la verdad es que además de escucharlos yo no podía hacer nada con eso... Varios días me fui de la escuela llena de angustia”.

“Mi mayor problema fue relacionarme con los profesores del mismo grupo para transmitirles conflictos que tienen los muchachos. En el momento de la tutoría los alumnos planteaban sus problemas con los profesores, en especial con el de matemáticas. Se supone que debo encarar al profesor y decirle todo esto. Pero es mi colega, es mi par, con qué derecho me voy a meter en eso, además soy profesor de historia, no sé de matemáticas. Por eso decidí ya no ser tutor, no quiero terminar peleado con mis compañeros”.

Contención del conflicto familiar, social y escolar, encuentros y desencuentros con colegas, prevención del embarazo adolescente, cambios físicos y psicológicos, difieren de ver el mundo. Éstas y otras tareas están en la base del papel

imaginario que juegan, a falta de otro, los profesores de grupo, ahora devenidos en tutores. Con las mejores intenciones, sin encuadre claro, muchos profesores “padecen” la tutoría. Y, en consecuencia, muchos alumnos también.

La figura del tutor en la Enseñanza Media Superior cumple una clara función de orientación en las escuelas que cuentan con un currículo diversificado, flexible, donde los alumnos arman su propio recorrido y el grupo-clase no existe como referencia. Pero en diseños como el del CCH, y sin opciones por parte de los estudiantes, el papel del tutor necesita ser replanteado. Habitualmente, y como se ilustra en las expresiones que citamos, el papel queda reservado a la tramitación del conflicto, desde una perspectiva socioafectiva y vincular, siendo en realidad una valla de contención para los posibles desbordamientos. Y eso es lo que genera la angustia, la impotencia y el cansancio de los tutores que, en ocasiones, llevan sobre sus espaldas la carga de ser depositarios del conflicto, cuando no los responsables de resolverlo o, al menos, de contenerlo. Entonces inevitablemente sobreviene el cansancio, ese especie de cansancio que acompaña a la frustración.



## II. El riesgo de la reducción

El papel del tutor es algo nuevo que se acopla a una estructura vieja. Y, como es de esperar, esto entraña no pocos problemas. Uno de ellos es la reducción de la función a la creación de un puesto de trabajo. El CCH es un ejemplo paradigmático de lo que ha sido la forma predominante de gestionar el cambio educativo. Al analizar su estructura funcional vemos que en su evolución se han multiplicado cargos diversos que en la práctica se encubren. Las decisiones para resolver los problemas que se presentaban en el Colegio llevaron con frecuencia, más que a desarrollar nuevas funciones, a la fórmula “cuasi mágica” de crear un cargo para que “cargue” con el problema. Así, por ejemplo, no logramos en general desarrollar la función de orientación y asesoramiento en el interior del CCH, aunque tengamos asesores, especialmente

profesores, pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales. Desafortunadamente, no resulta nada sencillo organizar nuevas y tan necesarias funciones en el Colegio, como en este caso deben ser las tutorías, donde la designación de profesores tutores podría ser una acción más entre otras, pero no la única.

Existe otro problema de reducción: la tutoría se ha convertido en una nueva profesión, de las más blandas por cierto, sin plan curricular. El horario normal de clase debe reducirse si la tutoría se ejercita en ella. El tutor, se supone, debe acompañar al alumno a lo largo del año académico. El modelo del Colegio al establecer la tutoría como campo de actividades para el Área complementaria puede tornarla en un fragmento más.

En virtud de este modo particular de plantear la tutoría, se desdoblán las funciones docentes: de un lado los profesores que continúan con las mismas estrategias de enseñanza, del otro lado las



instancias de apoyo, orientación, tutoría, asesoría, cursos para alumnos, exámenes extraordinarios, Centro de Orientación Educativa (COE), psicopedagogía, etcétera.

Otro problema que conviene anticipar es la reducción del papel al perfil profesional de quien ocasionalmente lo desempeña, dicho de otro modo, la tutoría se ajusta como un traje al cuerpo de quien lo lleva: ¿Qué conocimientos y habilidades esperamos que un tutor ponga en juego en su tarea? ¿Cómo y cuándo se forma un tutor? ¿Cómo garantizamos que el atajo burocrático de acumular información no colonice la práctica y sólo sirva para cubrir informes anuales por la dirección de cada plantel? ¿Cómo salirse del imaginario de que el tutor “se ocupa de los problemas”? ¿Qué dimensiones de la vida de los estudiantes resultan prioritarias para trabajar desde la tutoría?

### III. Dentro de la organización escolar

Dentro de ésta existen diversos dogmas, prejuicios y premisas fundadas o no que encarnan mecanismos, estructuras, elementos y dinámicas con carácter difuso, que habitualmente se presentan en la acción tutorial dentro del CCH y hacen que sea difícil o fácil su detección y su correspondiente eliminación:

- a) Los alumnos que acuden a las tutorías, en contraste con quienes no tienen la posibilidad o derecho de acudir a ellas, personifican una instancia de discriminación y selección.
- b) Como es necesario un ritmo de aprendizaje que no se puede atender en el salón de clase, cuando no se cuenta con el espacio para ejercitar la tutoría, los más desfavorecidos quedan abandonados a su suerte.
- c) Los profesores de asignatura que entran a la tutoría no disponen de ayuda material ni son favorecidos con estímulos.
- d) La descoordinación entre departamentos, secretarías y dirección, niveles y etapas necesarias para la buena acción tutorial, convierte en víctimas a quienes han de pasar por ellas, llámense alumnos, profesores o padres de familia, acomodándose a criterios y exigencias peculiares, algunas veces contradictorios.
- e) Enfrentamiento entre profesores que atienden al mismo grupo por la acción explícita o implícita ejercida por la tutoría.
- f) El sentido gremial impide que prospere la crítica (propuesta, reclamación, denuncia) de los alumnos o de los padres de familia.
- g) La atención en el aula a los alumnos más avanzados o brillantes, abandonando a su suerte a quienes necesitan ayuda especial que compense sus carencias.
- h) La colocación de las tutorías en horarios poco adecuados para la asistencia de los padres de familia.
- i) La ocultación de la ignorancia de los alumnos a través de buenas calificaciones que comprarían el silencio de éstos.
- j) La elección de un cuerpo de encargados de departamentos o secretarías con falta de formación profesional para ejercer la acción tutorial.
- k) La actitud de los estudiantes que para trabajar poco sostienen y justifican a malos profesores quienes, a su vez, protegen esa situación y se escudan detrás de ellos.
- l) La exigencia de que el alumno diga la verdad de lo sucedido, aunque hacerlo suponga la delación de un compañero que sufrirá el correspondiente castigo.
- m) Hay interacciones entre profesor-tutor y tutorado que tienen un efecto destructivo. La posición del tutor que busca y decide el bien del alumno encierra un riesgo de ma-



nipulación. Puede llegar a pensar por él, a sustituirle, a degradarle, sobre todo cuando el tutor no es consciente de su papel y no cuenta con las herramientas mínimas para este ejercicio. La relación tutorial está llena de trampas porque en sí misma es contradictoria y compleja. Se trata de influir en otro para que pueda ser él mismo y prescindir de quien le educa.

n) La delegación es un modo de relación en el que los vínculos se mantienen a través de la separación. Los padres hacen depositarios a los profesores, éstos a los tutores, éstos a las autoridades, y así en una espiral que poco nos compromete con nuestra práctica docente.

#### IV. La orientación y la tutoría como proyecto institucional

Desde nuestra perspectiva, y apuntando a la construcción de un papel docente polivalente, la función de orientación de los aprendizajes no puede ser ajena a cada profesor. Cada uno de nosotros necesita desarrollar la capacidad de tutelar los aprendizajes de sus alumnos. Se dirá que en un currículum como el del CCH, la visión del profesor es una visión parcial, que es necesario contar con alguien que tenga la visión íntegra del desempeño del alumno y se supone que ésa es la función del tutor. Este argumento, aunque acierta en el diagnóstico, resulta falaz en la solución. La introducción de nuevos cargos, que se suman a estructuras que permanecen idénticas en sus lógicas fragmentadas y atomizadas, no hace sino aumen-

tar los riesgos de fragmentación, desdoblamientos, superposiciones, simulaciones y empobrecimiento del papel del profesor.

Por el contrario, un proyecto institucional de tutoría debe considerar la necesidad de trabajar con todos los profesores del Colegio, generando visiones compartidas y prácticas comunes de apoyo a los aprendizajes, junto a estrategias de prevención de conflictos en la convivencia y obstáculos en el aprendizaje. Para lograrlo, el espacio y el tiempo institucionales para trabajar entre todos los profesores, y no sólo para el tutor, es un requisito indispensable. Lo mismo ocurre con la necesidad de articular todos los recursos necesarios para la formación profesional de los tutores.

#### Nota

1. Citado por Claudia Romero en: "Tutoría e innovación responsable" en *Novedades educativas*. Año 17, núm. 173 (2005) p. 26.

#### Bibliografía

- Informes de Área complementaria*. México: CCH, 2002-3, 2003-4, 2004-5, 2005-6.
- PICK, Susan y Martha Givaun. *Deja volar a tu adolescente*. México: Editorial Ideame, 1998.
- ROMERO, Claudia. "Tutoría e innovación responsable" en *Novedades educativas*. Año 17, núm. 173 (2005) p. 26.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Entre bastidores*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.
- SERRATOS GARCÍA, Gabriel de y Ángel Olivas Bravo. *Acción tutorial en grupo*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1989.



## SEGUNDO LUGAR

FLOR DE MARÍA  
GUERRERO HERRERA

Egresada de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán en la licenciatura en Periodismo y comunicación colectiva. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Ha sido profesora en Acatlán, en la Universidad Salesiana y la UNITEC Atizapán. En el plantel Azcapotzalco del CCH ha impartido TLRIID y Comunicación. Asistente de producción en el programa de televisión *México de mis amores* en Los Ángeles, California.

# Mi Diario de reflexión

“Reflexionar es meditar”, MIRIAM RODRÍGUEZ  
 “Razonamiento lógico sobre algo”, ADRIÁN ALICIA  
 “Es un pensamiento contigo mismo que quieres resolver”, ERIC ÉREZ MACIAS

Alumnos del Taller de Comunicación, grupo 556

**G**ómo encontrar un mecanismo, canal, forma, modo, vínculo –sí, este último término me agrada– enlace, comunicación entre alumnos y maestro, más allá del tiempo que interactuamos en el aula? ¿Cómo saber qué sentimientos, emociones y pensamientos existen en cada uno de los jóvenes? Un mundo de jóvenes frente a nuestros ojos; fruto de la masificación que se da en los Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). ¿Cómo hago para conocer, retroalimentar lo que se va aprendiendo en el taller? ¿Cómo encuentro una tarea que no resulte aburrida, sin sentido, pero que al mismo tiempo cumpla con los propósitos del área de Talleres? Pienso y pienso, reflexiono, leo los propósitos del área y encuentro: “el proceso de conocimientos de los estudiantes requiere del lenguaje externo, la lengua como medio de comunicación, y el lenguaje interno, como medio de representación y de conceptualización. El área de talleres de lenguaje y comunicación debe ofrecer el instrumento para el intercambio social, de la misma forma que para la construcción del pensamiento y para la interpretación de la realidad”.<sup>1</sup>

Bajo estas exigencias, observo que no bastan las participaciones en clase, no basta calificar la tarea: cuestionarios, resúmenes, informes, ensayos, reportes de libros o de obras de teatro, trabajo en equipo, exposiciones, exámenes (orales, escritos o de *confusión*

múltiple); exámenes y más exámenes o cualquier otra forma de evaluación: todas, conservan cierto grado de frialdad entre los alumnos, los aprendizajes y el profesor.

¿Cómo cumplir con el propósito del enfoque comunicativo? Cómo lograr en los usuarios de la lengua una competencia comunicativa, derivada de “una suma de competencias lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico verbales”<sup>2</sup> las cuales “contribuyen a mejorar las capacidades de comprensión y producción textual de los estudiantes del Colegio y a poner en juego sus capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación. Prestar atención a los usos lingüísticos, a la textura y la contextura de lo que leen, escuchan, escriben o hablan los estudiantes, ha hecho posible que poco a poco adquieran un capital comunicativo y lo pongan en práctica, de acuerdo con el manejo de diversas estructuras, propósitos de comunicación, temas, posibles enunciatarios y contextos”.<sup>3</sup>

Medito nuevamente lo anterior y recuerdo una estrategia que, John Barell en su libro *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*, sugiere no sólo para aplicarla en la modalidad educativa (ABP) sino que hace uso de ella para que el lector vaya reflexionando conforme avanzan en la lectura. Dicha estrategia se llama Diario de reflexión.

Manos a la obra, me dije, y durante un semestre con jóvenes de licenciatura apliqué los diarios con muy buenos resultados. Ahora con los flamantes bachilleres, instrumenté los diarios de reflexión. Al principio, sus entregas se reducían a meros reportes de clase o breves resúmenes, sin embargo, con ello uno se da cuenta de que ésa es una de las ventajas pedagógicas inherentes a los diarios. Cada lunes los alumnos entregaban sus diarios –ahora que lo medito, fueron *semanarios* reflexivos, en

fin– los cuales se estructuraron bajo tres puntos: 1) reflexiones, 2) comentarios y 3) preguntas sobre lo aprendido en las últimas tres clases.

En teoría, cada alumno debía escribir no sólo sobre aprendizajes académicos, sino acerca de las experiencias en el trabajo colaborativo con los compañeros. Redactar si los textos revisados en clase los remitieron a alguna experiencia personal; si aplicaron ciertos valores en el aula o fuera de la escuela; si les gustó o no lo leído; si les agradó o no la clase o cómo la guió el profesor y si no, sugerir alguna estrategia; en fin, que escriban cuanto quieran siempre y cuando se relacione con lo visto en las clases de la semana; este ejercicio implicaba a la vez una recapitulación de lo visto. Los alumnos suelen consultar sus apuntes, pero sobre todo comentan con compañeros antes de empezar individualmente su relato. Con ello repasan una vez más lo aprendido y así lo fortalecen. No es raro que inicien su escritura con el típico “Querido Diario, esta semana...”

En honor a la verdad, en la práctica, la experiencia arroja que los diarios de reflexión también sirven como ejercicio terapéutico por las aventuras ajenas a la academia que narran, pero que deben aceptarse porque lo importante es que ejerzan la expresión escrita y le den al estudiante un sentido comunicativo.

Por las características narrativas del diario como género literario con contenido más personal y emotivo, da las posibilidades para que se vacíen en él sentimientos y reflexiones no sólo respecto a lo vivido en la clase o en el resto de las asignaturas, sino también a lo de otros entornos. La personalidad narrativa del joven se refleja y en muchos casos se va construyendo. El diario implica más libertad de escritura, de pensamiento. A lo largo del semestre este ejercicio les ayuda mucho a los redactores para soltar la prosa lo cual les dará mayor habilidad para el ensayo en los semestres restantes.



El *Diccionario de la lengua española* define reflexión como “acción y efecto de reflexionar”. Reflexionar “es considerar nueva o detenidamente una cosa”; en otra acepción, según la física, reflexión es “acción y efecto de reflejar o reflejarse”.<sup>4</sup> Hasta aquí, parece que los diarios de reflexión cumplen con tales definiciones y sus expectativas, sin embargo, John Barell, autor de esta estrategia, no previene al profesor para todo aquello que lee, ¿de verdad se está preparado para cuanto uno encuentra en dichos diarios?

Corazones rotos, rotos por amores no correspondidos; corazones enamorados del amor que aún no ha llegado a sus vidas; corazones en conflicto familiar y laboral (sustento económico); corazones confundidos con su propia identidad y estudiantes en desacuerdo con la didáctica del maestro: todo ello encuentra en el Diario la vía ideal para externarlo. Los bachilleres son muy sinceros, con frecuencia pasan de comentarios inicia-

les como “maestra, sus clases me gustan mucho porque las hace muy didácticas, sólo que no me gusta que nos deje salir tan tarde” a otros como “ya no me gustan sus clases, se han hecho aburridas y poco didácticas, y le sugiero que nos saque más temprano”.

Este ejercicio lo complementé, para darle continuidad, con un texto que denominé Macrodiario de reflexión, el cual contiene la suma de las experiencias vividas en el semestre –todos los diarios–, no sólo en cuanto a los conocimientos adquiridos, sino acerca de cómo los estudiantes fueron viviendo la relación con sus compañeros en las diferentes fases del curso; sobre los aprendizajes obtenidos, lo que no aprendieron y cuánto pusieron de su parte, sin olvidar el lado disciplinario. Se puede aseverar que el tema común de ese escrito son las experiencias académicas en el TLRIID.

Para que el Macrodiario cumpla su propósito, se realiza una guía de preguntas que orientan



la redacción del texto en forma y contenido. Sólo como ejemplo citamos algunas:

- Ordena cronológicamente todos tus diarios de reflexión.
- ¿Cuántos errores tuviste? súmalos y divídelos entre el total de los diarios que tengas ¿Cuál fue el promedio? ¿Los entregaste todos? ¿Cuántos tienes?
- ¿Mejoraste?, es decir, ¿en cada Diario fallaste menos? Sí o no y por qué. ¿Puedes identificar esos errores por ti mismo y por qué fue error lo que se te marcó?
- Lee cada uno de los diarios y observa qué aprendiste en cuanto al temario. Descríbelo brevemente.
- Cuál de las actividades de exposición de tus compañeros te agradó más y de cuál aprendiste más, ¿por qué?
- Con relación a la lectura del libro “X” al reporte y al examen ¿cómo fue tu desempeño? Bueno o malo y por qué. ¿qué aprendiste de esa experiencia académica?
- En cuanto a la relación con tus compañeros cómo fue en su inicio y cómo está terminando.
- Qué te parecieron las actividades del libro de texto.

- De las obras de teatro, qué aprendiste. ¿Cuál te gustó más y por qué?
- En el transcurso del TLRIID ¿practicaste valores como: respeto, solidaridad, tolerancia, prudencia, honestidad, responsabilidad... con tus compañeros y con la profesora? Sí o no, según tu respuesta, dime cuáles fueron las consecuencias de tus actos.
- Las clases del profesor, ¿cómo las consideras, se aclararon tus dudas, las estrategias fueron suficientes y amenas o por el contrario inútiles y aburridas? Sugieres algo para mejorar el desempeño de la profesora.
- Qué puedes hacer para mejorar como estudiante, como compañero de grupo y como alumno.

El Diario es un vínculo, una unión común; indudablemente un recurso comunicativo entre profesor y alumno sobre el cual hay mucho que profundizar porque cuando te conviertes en el confesionario de vivencias tan delicadas como: “Maestra, directamente me dirijo a usted para pedirle un consejo. ¿qué puedo hacer? No encuentro algo que me estimule a seguir adelante, ayúdeme por favor. Tengo muchos amigos que me dan consejos y aun así me siento sola y sin ganas de vivir. Tal vez piense que estoy loca o algo así, pero por favor le pido un consejo y gracias por poner atención a mi pequeño recado”.<sup>5</sup> Me pregunto, ¿qué hacer? En otro caso, cuando en una clase las cosas se tornaron difíciles en el control de la disciplina, en la entrega posterior del Diario otra chica reflexionaba lo siguiente: “¡Pues bien! Entramos. A primera hora todo estuvo más o menos chido, pero justo dieron las 8:00 pm y comenzó la clase de TLRIID, todo dio un giro de 180°, pues sí, la maestra ‘explotó’, lo cual me hizo pensar: ¿en

verdad somos tan estresantes que ni una profesora con años de experiencia nos soporta? Y la maestra nos dio la oportunidad de vivirlo en carne propia y llegué a la conclusión de que... sí”.<sup>6</sup>

Escribir sobre lo que los jóvenes viven, expresarse, unir en una estrategia distintos propósitos me ha gustado y a los *cecehacheros* también al grado que lo consideran mejor y más significativo que los exámenes. Jorge, alumno del 141, concluye su Macrodiario de reflexión –y yo con él– lo siguiente: “siento que es mejor realizar este trabajo porque así recordamos un poco de lo que vivimos y aprendimos en el semestre. A lo mejor el examen también hubiera ayudado, pero en él no reflexionas y no puedes expresar tus sentimientos ni opiniones. Además no te das cuenta de lo que hiciste mal o bien dentro del salón”.

Hoy, fin de semestre, último día de clases, concluí que este era el mejor día para escribir esta reflexión.

#### Notas

1. *Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*. México: CCH, 2006, pp. 76-81.
2. *Idem*, p. 80.
3. *Idem*.
4. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española, 1970, p. 1119.
5. Omito el nombre por la delicadeza del caso.
6. Kenia Sierra Monroy, estudiante del plantel Azcapotzalco.

#### Bibliografía

BARELL, John. *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial, 1999.  
*Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española, 1970.  
*Orientación y sentido de las áreas del plan de estudios actualizado*. México: CCH, 2006.

TERCER  
LUGARLa novela como instrumento  
de enseñanza-aprendizajeMARTHA ORTIZ  
ÁLVAREZ

Egresada de la licenciatura en Historia y pasante de la Maestría en Historia de México en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Ha impartido en el Plantel Vallejo del CCH las asignaturas de Historia Universal I y II.



El docente que adopta como suya la idea de que el conocimiento histórico es vital, busca apoyo en otras disciplinas para comunicar su reflexión sobre el pasado. La literatura es, sin duda, el instrumento idóneo para facilitar al profesor su tarea; un buen texto permite “dejar hablar” a los personajes del pasado e imaginar sus vivencias.

Esto es relevante si consideramos que nuestros alumnos pertenecen a una generación más acostumbrada a la imagen que a las letras. Así, vemos que las editoriales han buscado subsanar el problema insertando en sus textos imágenes y recuadros con datos anecdóticos sobre el periodo analizado, pero el esfuerzo ha sido insuficiente, debido a que los alumnos prefieren sustituir el texto con videos o información aparecida en internet, siendo esta última poco confiable.

Aquí me gustaría unir dos prioridades que enfrenta el historiador: el lenguaje y la difusión. Intentaré mostrar que con el uso de un buen texto podemos lograr los dos propósitos antes señalados; para ello es importante la reflexión realizada por Antonio Rubial:

el problema, sin embargo, no es imputable al contenido de los textos históricos sino, más bien, a la forma en que son presentados. (...) Para el historiador actual constituye un reto, por tanto, el adecuar su forma de escribir a las necesidades de estos nuevos receptores que, sin ser profesionales de la historia, tienen sin embargo el gusto por conocer los hechos del pasado. Los viejos contenidos deberán así tomar nuevas formas, para lo cual la historia tendrá que acercarse forzosamente a la literatura.<sup>1</sup>

Así, un paradigma del maestro es interesar al alumno sobre el tema, buscando hacerle ver que la Historia está viva, y que la imaginación nos permite comprender los acontecimientos estudiados,

# Instrumento de Evaluación



recreando una época, su lenguaje, los escenarios, las modas y las actitudes.

Elegir un texto literario para recrear el contexto de un momento histórico debe hacerse con sumo cuidado, para que su lectura no se quede en la superficialidad, ni falsee la época histórica. Nuestra finalidad, es recrear e imaginar una época, no fantasear y llegar así a falsas conclusiones:

muchas de estas novelas, siendo históricas, de alguna manera juegan muy libremente con la historia, pero en otros casos, como los de *Yo el Supremo*, *El general en su laberinto*, *Noticias del imperio*, poseen un alto nivel de historicidad; los autores se proponen romper con el discurso oficial de estatua de mármol en torno a los héroes o a los personajes, sobre todo con el discurso de la historia oficial, para posibilitar al lector otra manera de acceder al conocimiento de la historia, y de tales personajes.<sup>2</sup>

Así pues, propongo cuatro requisitos para la elección de un texto literario:

1. El docente tiene que conocer el periodo histórico por analizar.

2. La exposición del tema debe ser clara y estar fundamentada en una sólida investigación.
3. La lectura de la novela debe recrearse en clase (a menos que se pueda garantizar que el alumno la realice en su casa) y dividirla tomando en cuenta los cortes donde se irán insertando comentarios relacionándolos con el contexto histórico.
4. Se le pedirá al alumno hacer un comentario por escrito, describiendo lo que más le impresionó de la lectura.

Como ejemplo es recomendable la utilización de *Tropa vieja*, de Francisco L. Urquiza. Con ella puede analizarse la “Decena Trágica” basándose en los siguientes criterios:

El autor formó parte del ejército leal al presidente Madero:

con un grupo de peones de la hacienda familiar se unió al movimiento armado contra Díaz, a finales de 1910; luchó como soldado raso dentro de las tropas de Emilio Madero, pero empezó a sobresalir en el desempeño de algunas comisiones de confianza y





alcanzó el grado de capitán primero [...] Durante el periodo presidencial de Madero formó parte de su guardia personal. En esa época se inició en el estudio de textos militares. En 1912 permaneció en su puesto, sin participar en la campaña contra los orozquistas. [...] Durante los hechos de febrero de 1913 cayó prisionero de las fuerzas de la usurpación.<sup>3</sup>

Así, Urquiza fue testigo de los hechos, pero además, por su cercanía con los soldados rasos, bien pudo conocer los temores y pensamientos, que en esos momentos de incertidumbre emergían en el mando. La obra plasma el sentir de la tropa sometida a órdenes incomprensibles para muchos de sus miembros.

El fragmento elegido corresponde al relato donde los principales protagonistas del hecho histórico están presentes: Bernardo Reyes, Félix Díaz, Gral. Manuel Mondragón, Gral. Gabriel Ruiz, Francisco I. Madero y Victoriano Huerta,

entre otros. El autor presenta a los personajes importantes dejándolos en un segundo plano, siendo la tropa el protagonista de la obra:

... nosotros, la 'juanada', a exponer la barriga, a tirar casas, a echar balazos o dar o recibir la muerte de manos de otros 'juanes' iguales a uno, a quienes no odiábamos y de quien sabíamos que tampoco nos habían de querer mal. Semos los soldados como esos aros con que juegan los chiquillos, que se van por donde los avientan: a veces ruedan por las banquetas, por los caminos, por los jardines y, otras veces, van a dar contra los carros que pasan por la calle o contra los otros aros que manejan enfrente otros muchachos. Por donde les dé la gana echarnos, por allí nos vamos los de tropa, como borregos, a matar a quien nos dicen. Semos carne de cañón de todos los tiempos; de los presentes, de los que han pasado y de los que vengan también; matando o muriendo, sólo servimos para ser escalón de los que nos echaron por delante. ¿Hasta cuándo dejaremos de ser bueyes y embestiremos a los que nos arrean?<sup>4</sup>

Lo más importante es que rescata a la soldadesca, no importa si es del bando aliado a Madero o de los subordinados a Huerta, ya que al fin de cuentas era un ejército popular e incluso de leva...

la mera verdad era que a nosotros, los de tropa, nos daba igual un lado que otro; en una y otra parte había jefes, oficiales, sargentos y cabos; en las dos partes habíamos forzados, que por nuestra propia voluntad jamás hubiéramos peleado contra nadie. ¿Qué culpa teníamos nosotros de las diferencias o dificultades de los de arriba?; ¿por qué no se agarraban ellos, unos con otros, y nos dejaban a nosotros en entera libertad? Pero, no; Madero, por un lado, mandando desde el Palacio Nacional, y Félix Díaz, por el otro, escondido en la Ciudadela, mandando desde allí también a su gente.<sup>5</sup>

Relata paso a paso los días vividos en la Ciudadela, haciéndonos partícipes del acontecimiento. Nuestra imaginación se traslada al momento, gracias a la descripción de la plaza, lo que decían los soldados y por supuesto el resultado de la traición de Huerta, consumada con el asesinato del Presidente Madero y del Vicepresidente Pino Suárez:

- ¿Ganaron los nuestros?
- Ganaron unos y otros. Tenía razón el Tlacuache.
- Entonces...
- Lo que tenía que suceder: mataron a Madero y ya hay nuevo Presidente.
- ¿Félix Díaz o Huerta?
- Huerta.
- Lo mismo da uno que otro. Pobre chaparro Madero; tenía que suceder.<sup>6</sup>

En conclusión, *Tropa vieja* nos permite recrear la cotidianidad del momento histórico, un momento trágico para nuestro país por la traición de un grupo militar contra su jefe. Además el conocimiento de la historiografía de la época nos permite dilucidar qué papel jugaron los personajes. La novela, en cambio, nos permite recrear el acontecimiento.

La utilización de novelas en el salón de clases siempre es un recurso que agradecen nuestros alumnos. El discurso propio en la obra literaria permite recrear circunstancias que la obra histórica no produce. Sin embargo, me gustaría decir que no por ello debemos abusar del recurso, porque correríamos el peligro de “imaginar demasiado el pasado”.

#### Notas

1. Antonio Rubial García. ¿Historia ‘Literaria’ versus Historia ‘Académica’? en *El historiador frente a la historia*. México: UNAM, IIH, 2000, p. 41.
2. Eugenia Revueltas. *Las relaciones entre historia y literatura*, *Idem*, p. 160.
3. *Así fue la Revolución Mexicana*. México: CONAFE, 1985. pp. 1717-1718.
4. Francisco L. Urquizo. *Tropa vieja*, pp. 482-483.
5. *Idem*, p. 482.
6. *Idem*, p. 485.

#### Bibliografía

- Así fue la Revolución Mexicana*. México: CONAFE, 1985.
- GILLY, Adolfo. “La Revolución Mexicana” en Enrique Semo. *Un pueblo en la historia*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1981.
- REVUELTAS, Eugenia, “Las relaciones entre historia y literatura en *El historiador frente a la historia*. *Historia y Literatura* ; comp. Virginia Guedea México: UNAM, 2000. Serie Divulgación/3.
- RUBIAL GARCÍA, Antonio, “¿Historia ‘Literaria’ vs. Historia ‘Académica’?” en *El historiador frente a la historia*. *Historia y Literatura* ; comp. Virginia Guedea México: UNAM, 2000. Serie Divulgación/3.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea, “El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia”, en *La enseñanza de Clto. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: UNAM/ CISE/ Instituto Mora, 1990.
- URQUIZO, Francisco Luis. *Tropa vieja*. México: La Prensa Populibros, 1955.
- VILAR, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* ; tr. M. Dolores Folch. Barcelona: Critica, 1981.

CUARTO  
LUGARHabilidades matemáticas  
y razonamiento estadístico

JUAN DE DIOS  
HERNÁNDEZ GARZA

Ingeniero agrónomo por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestro en Educación en Matemáticas por la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del CCH. UNAM, cursó el Diplomado en Estadística Aplicada en el IIMAS, UNAM. Profesor de asignatura "B" Definitivo en las asignaturas de Estadística y Probabilidad I y II en el CCH.

## Introducción

**L**as habilidades matemáticas se han desarrollado en el contexto matemático y existen trabajos que han seguido esta dirección, en particular el trabajo del psicólogo soviético V.A. Krutetskii (1976) muestra cómo hacerlo, pero en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la Estadística y de la Probabilidad estas capacidades han sido poco exploradas. Se han reportado algunos trabajos teóricos referentes al desarrollo del pensamiento y razonamiento estadísticos. A continuación se plantean algunos comentarios de educadores en Estadística sobre estas ideas.

## Razonamiento y pensamiento estadístico

En los últimos años se han realizado fuertes críticas a la enseñanza de la Estadística centrada en la realización de cálculos, descuidando valiosos elementos de tipo conceptual. Se indica que esa forma de enseñar estadística poco colabora en la comprensión de las grandes ideas estadísticas y que la estadística debe ser utilizada para comprender algunos fenómenos del mundo actual. Lo adecuado es desarrollar el Pensamiento Estadístico (*Statistical Thinking*).

Del Mas menciona que el razonamiento estadístico es la manera como las personas argumentan sobre las ideas estadísticas y el sentido que le dan a la información estadística. El razonamiento estadístico implica conectar un concepto con otro (por ejemplo, centro de la distribución y la variabilidad) o combinar ideas acerca de los datos y la probabilidad. Razonar estadísticamente significa

# icas ístico



entender y tener la capacidad de explicar los procesos estadísticos e interpretar completamente los resultados estadísticos.

El Pensamiento Estadístico (PE) es definido por Ronald Snee (citado por Wild y Pfannkuch) como el proceso del pensamiento que permite identificar, caracterizar, cuantificar y controlar la variación omnipresente en el mundo actual. Para Garfield y Chance el PE es la manera como las personas discurren frente a las ideas estadísticas y dan sentido a la información estadística.

## Habilidades matemáticas en estadística y probabilidad

En lo concerniente al desarrollo de habilidades matemáticas en Estadística existen menciones referidas a la relación entre la capacidad matemática y la capacidad en Estadística, por ejemplo Waring reporta que trabajando con alumnos de alto desempeño en Matemáticas (59 de octavo grado y 43 de décimo grado), tuvo la oportunidad de plantear y probar la hipótesis: “los alumnos matemáticamente capaces necesariamente tienen buen desempeño en Estadística”, encontrando los siguientes resultados: existen bajos niveles de correlación

entre habilidades matemáticas y capacidad para los conceptos estadísticos. Esta baja correlación probablemente puede explicarse por un factor común de inteligencia general, y en consecuencia, la suposición de que los alumnos matemáticamente capaces, también deben ser hábiles en Estadística, continúa abierta.

La Comisión para la Revisión y Ajuste de los Programas de Estadística y Probabilidad I y II, plantea que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se tengan presentes los Principios Educativos del CCH, explícitamente señala: “poner énfasis en el significado de conceptos y procedimientos, en el manejo de estrategias, en la integración de conocimientos y en el desarrollo de habilidades matemáticas *como la generalización, tránsito de un registro a otro, flexibilidad y reversibilidad de pensamiento, más que la memorización o la práctica irreflexiva de algoritmos* (el subrayado es mio)”.

## Definiciones operativas de las habilidades

Con la intención de acortar la distancia entre el discurso y la práctica, a continuación se presentan

las definiciones operativas, según J.D. Hernández, de las habilidades: flexibilidad de pensamiento, reversibilidad de los procesos mentales y generalización. Consideraremos que la flexibilidad de pensamiento se manifiesta en conductas como:

- Capacidad para liberarse de argumentos y algoritmos matemáticos comunes
- Capacidad para dar varias interpretaciones a un dato numérico, estadístico o probabilístico, en el contexto de las relaciones en una información numérica, estadística o probabilística.
- Capacidad para cambiar la estrategia de solución de un problema, cuando la que se sigue resulta insuficiente.

- Capacidad para encontrar varias soluciones a un problema (pensamiento divergente).
- Capacidad para dar más de una solución a un problema usando métodos alternativos o no rutinarios.

La reversibilidad de los procesos mentales se manifiesta en conductas como:

- La capacidad para darse cuenta por sí mismo del carácter inverso de ciertos procesos de operación.
- La capacidad de obtener algoritmos por sí mismo, conociendo el que se sigue en un proceso operativo que es inverso del otro.

**Problema 1.** Con este ejemplo se puede explorar el pensamiento reversible.

- Problema directo: En los casos típicos, el alumno debe conocer el número de datos, realizar la suma de los valores de la variable y dividir entre el total de datos para obtener el promedio.
- Problema inverso: La media de 4 números es 4.6; la media de otros 6 números diferentes es 4.3.

Encuentre: b.1) la suma de los primeros 4 números, b.2) la suma de los otros 6 números, b.3) la media de los 10 números juntos.

La suma de los 4 primeros números es:  $(4)(4.6)=18.4$ ; la suma de los otros seis números es  $(6)(4.3)=25.8$ ; la media de los 10 números es  $(18.4+25.8)/10=4.42$

**Problema 2.** Este problema ayuda a la manifestación del pensamiento flexible.

Cada estudiante de un grupo de 20 estudiantes pesa 86 kgs. en promedio. Se sabe que 9 personas del grupo pesan en promedio 75 kgs. cada una. Del grupo de los 11 estudiantes restantes, ¿cuánto pesa en promedio cada uno?

**Problema 3.** Para promover la habilidad de generalizar, se puede solicitar a los alumnos que encuentren la fórmula o regla (en palabras o en símbolos) para la media aritmética de series de números enteros positivos, por ejemplo: Encontrar la regla para calcular la media aritmética de 2, 4, 6, 8, ..., hasta  $n$  números pares consecutivos, como se observa en la siguiente tabla:

Series	Número de términos	Suma	
2	1	2	2
2+4+	2	6	3
2+4+6	3	12	4
2+4+6+ +2n	n		n+1



- La capacidad para discriminar en dos problemas inversos con contextos semejantes, las operaciones adecuadas para resolverlos

La generalización se manifiesta en conductas como:

- Reconocer patrones y semejanzas.
- Relacionar subetapas en la solución de un problema con problemas ya vistos.
- Inventar o usar símbolos para expresar ideas o fórmulas matemáticas.
- Deducir una ley general a partir del análisis de casos particulares

### Problemas propuestos

*Propósito:* Estos problemas van dirigidos a los profesores de Estadística y Probabilidad I, con el propósito de que tengan ejemplos concretos de cómo se puede cambiar el enfoque de los problemas estándar para “forzar” a los estudiantes a ser innovadores, fomentando su creatividad, para ayudarlos a desarrollar estas habilidades cognitivas.

- En el problema sobre flexibilidad (2), se proponen dos soluciones como manifestación del pensamiento divergente.
- En el ejemplo de reversibilidad (1), se pre-

senta por parejas: directo (o rutinario) e inverso. Se comenta el problema directo (a) y se plantea el procedimiento para resolver el problema inverso (b).

- En el reactivo sobre generalización se proporciona la regla en símbolos.

### Conclusión

Es posible desarrollar habilidades matemáticas en Estadística y Probabilidad, si ello se plantea como un propósito educativo por lograr. Con este fin se debe empezar por cambiar el enfoque de los problemas estandarizados para estimular la creatividad de los alumnos y ayudarlos a desarrollar estas habilidades cognitivas.

#### Bibliografía

Comisión de Revisión y Ajuste. *Programas de Estadística y Probabilidad I y II*. México: CCH, Área de Matemáticas, 2004.

DELMAS, Robert “Statistical Literacy, Reasoning and Learning: a Commentary” in *Journal of Statistics Education*. Vol. 10, núm. 3 (2002) en [http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/delmas\\_intro.html](http://www.amstat.org/publications/jse/v10n3/delmas_intro.html)

GARFIELD, Joan y Beth Chance. “Assessment in Statistics Education: Issues and Challenges” in *Mathematics Thinking and Learning*. Vol. 2, (2000), pp. 99-125.

HERNÁNDEZ, J.D. *Habilidades matemáticas en la comprensión de la estadística y de la probabilidad en alumnos del CCH*. México: IIMAS-UNAM, 2006. Tesis de Especialización en Estadística Aplicada.

KRUTETSKII, V.A. *The Psychology of Mathematical Abilities in School Children*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

WARING, S. “¿Are mathematically able pupils necessarily good at statistics?” in *Mathematics Teaching*. 1994.

WILD, C.J. y M. Pfannkuch. “What is statistical thinking?” en L. Pereira-Mendoza, et al. *Proceedings of the 5th International Conference*. 1998.


**QUINTO  
LUGAR**

# Sugerencias para mejorar el aprendizaje

EMILIA TOLEDO  
ESCOBEDO

Cursó la licenciatura y maestría en Biología en la Facultad de Ciencias de la UNAM y fue colaboradora en el Jardín Botánico de la misma institución. Profesora fundadora del CCH en el plantel Vallejo con la categoría de Prof. Titular "B" de Tiempo Completo. Ha elaborado videos, paquetes didácticos, libros. Asesora de alumnos para diferentes concursos y organizadora de actividades académicas en su plantel.



El aprendizaje comprensivo y reflexivo de los estudiantes mejora mediante la inducción de las ondas cerebrales alfa, propiciando un ambiente libre de estrés, usando una diversidad de técnicas que atienden sus diferencias y con ejemplos de trabajos excelentes.

Los doctores Royer Sperry, premio Nobel (1981) y Robert Ornstein cambiaron la concepción del cerebro humano. Descubrieron que los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro están vinculados por una red compleja de fibras nerviosas llamada cuerpo caloso y que cada hemisferio realiza actividades mentales diferentes. Así, en el hemisferio izquierdo se incluyen los procesos crítico-lógicos, lineales, secuenciales, racionales, analíticos y el pensamiento digital; en cambio el hemisferio derecho activa la imaginación, el sentido espacial, la apreciación musical, la habilidad artística, la intuición-creación e induce procesos no verbales.

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
Crítico-lógico	Imaginación
Lineal	Sentido espacial
Secuencial	Apreciación musical
Racional	Habilidad artística
Analítico	Intuitivo creativo
Pensamiento digital	Procesos no verbales

Orar



Para lograr metas de aprendizaje, el cerebro utiliza la mente crítico-lógica y la intuitiva-creativa, por lo es preciso involucrar ambos hemisferios cerebrales. Los métodos de enseñanza holística o de aprendizaje acelerado pretenden que el alumno utilice ambos lados del cerebro y aproveche de manera simultánea ambas capacidades.

La escuela tradicional ha desarrollado más el hemisferio izquierdo de los estudiantes que el derecho. Cuando se logra que un estudiante desarrolle un campo mental que ha usado poco, se ejerce un efecto sinérgico que mejora el rendimiento de todos los demás.

El científico búlgaro Georgi Lozanov, ha estudiado que la música capaz de bajar la frecuencia eléctrica del cerebro produciendo ondas alfa (8 a 13 hertz) activa el flujo de materiales de la memoria a través de las fibras que conectan el hemisferio derecho con el izquierdo. Esto provoca que ambos hemisferios actúen de manera integrada y armónica y por ello se crearán y recordarán asociaciones. También se estimularán nuevas conexiones.

La música barroca propicia la formación de relajantes naturales como las betaendorfinas, segregadas por el hipotálamo que forma parte del sistema límbico. Estas sustancias inducen estados

de tranquilidad, calma y armonía. Se recomienda la música barroca porque su frecuencia oscila entre 40 y 60 ciclos o compases por minuto. Equivale a los movimientos largo y largueto instrumental y sin muchos contrastes. Promueve la producción de las ondas cerebrales eléctricas alfa, que inducen estados simultáneos de relajación y atención.

Los principales exponentes de la música barroca son: Johann Sebastián Bach, Antonio Vivaldi, Domenico y Alessandro Scarlatti, Arcangelo Corelli, Georg Friedrich Händel y Georg Philipp Telemann.

Asimismo la acción educativa requiere un clima de relajación y facilitación. Los estudiantes que no se relajan, pueden tener dificultad en el aprendizaje. Los estados de relajación y atención son ideales porque facilitan la asimilación rápida y asimismo promueven la creatividad porque despiertan la inspiración y la imaginación. Importa crear un ambiente libre de estrés y miedo a enfrentar actividades nuevas, para que fluya la curiosidad del estudiante como fuerza motivacional de su desarrollo. Esto puede lograrse además del fondo musical sobre todo del período barroco, por medio de ejercicios cortos de relajación y respiración profunda.





El lenguaje natural del cuerpo es sensorial por lo que cuanto más sentidos hacemos intervenir en el proceso de aprendizaje, más fácil es recuperar recuerdos, de ahí que se recomienda la utilización de colores. Asimismo conviene utilizar imágenes, símbolos y diagramas porque estimulan el hemisferio derecho y permiten la conexión con el hemisferio izquierdo.

Dentro de las diferentes técnicas pueden utilizarse: mapas mentales, mapas conceptuales, mapas semánticos, supernotas y redes conceptuales, entre otras. El mapa mental es una expresión del pensamiento irradiante como las neuronas. Aprovecha las funciones de los dos hemisferios cerebrales interrelacionados y combina imágenes, palabras, formas, colores y dibujos. En el centro se representa la idea central y sus ramificaciones establecen relación con dicha idea.

Los mapas conceptuales representan un resumen esquemático de lo aprendido. Se organiza de manera jerárquica a partir de los conceptos más generales e inclusivos situados en la parte superior, hasta los menos inclusivos, ubicados en la parte inferior.

Los mapas semánticos sirven para mejorar la comprensión de la lectura y enriquecimiento de vo-

cabulario. Los lectores interpretan lo que leen de acuerdo con lo que ya saben sobre el tema y construyen puentes entre lo nuevo y lo ya conocido. Tienen además, una estructura gráfica que ayuda a esquematizar, resumir o seleccionar la información. El estudiante da un significado a los nuevos conceptos o palabras, revelando la importancia del vocabulario en la construcción de estructuras mentales. Según Pozo “comprender es traducir algo a las propias ideas o palabras”.

Respecto a los modelos o ejemplos, puedo enseñarles los mejores trabajos y pedir a los estudiantes que los superen. Por ejemplo: si pido una reseña crítica, un ensayo o un cartel, les muestro los excelentes e invito a que los superen. Esto ahorra mucho tiempo en explicaciones y malos entendidos.

Para concluir, y además de las sugerencias aquí expuestas, considero importante propiciar en nuestros estudiantes un concepto positivo de ellos mismos que les permita sentirse capaces de aprender; aún más, hacerlos partícipes de que el aprendizaje genera satisfacción y entusiasmo.

#### Bibliografía

- DILTS, R.B. *Creación de modelos con PNL*. S.L: Ediciones Urano, 1999.  
 KASUGA, Linda *Aprendizaje acelerado*. México: Tomo, 1999.  
 O'CONNOR, Seymour. *Introducción a la PNL*. S.L: Ed. Urano, 1990.  
 ONTORIA PEÑA, Antonio y Juan Pedro Gómez, A. Molina Rubio. *Aprender a aprender*. México: Alfaomega, 2003.  
 ZAMBRANO, Jazmín *Superaprendizaje*. México: Alfaomega, 1999.

*Esponaneidad  
provocadora*

# TRAVESÍAS



Rubio/07

Mis cuadros tienen como peculiaridad la pasión. Acompañante mía durante décadas, -aún sin pintar- y que ahora ha explotado como un cataclismo interno que trata de expresarse de manera espontánea e irracional, sometiéndose de alguna manera a los designios de Eros, golpeando impunemente, con osadía, al Tánatos a veces tan presente ya en nuestra vida cotidiana.





GUILLERMO RUBIO CAMACHO

Maestro y Doctor en Ciencias con especialidad en matemática educativa por el Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional. Premio Universidad Nacional 2006 en Docencia en Educación Media Superior (Ciencias Exactas y Naturales). Ha impartido diversos cursos para profesores, coordinador y organizador de grupos de trabajo institucionales así como programas de estudio y ha participado en cursos y seminarios en la UNAM y en otras instituciones. Autor de varios libros (uno de ellos seleccionado en el año de 1986 por una Comisión de la Rectoría de la UNAM). Conferencista y ponente sobre la enseñanza y aprendizaje del álgebra y el cálculo diferencial e integral.

*Pasión por la pintura, tantos años atemperada por otras actividades, las obligaciones personales, las responsabilidades, y, afortunadamente, también por el gusto artístico contemplativo ya que he tenido la oportunidad de mirar en vivo cientos de cuadros de importantes maestros en diversos museos y galerías de México y Europa que influyeron, inconscientemente aunque con una pequeña dosis de racionalidad, en mi producción artística.*





*Sin embargo, la corriente que siempre me atrapa y que ha influido en mi trabajo plástico: el expresionismo (Munch, Nolde, Ensor, Heckel, Kirchner, Schmidt-Rottluff, Strinberg, Kokoschka, Kandisky, Soutine, Chagall, Weber y, especialmente, Modigliani).*



*Percibo en esta corriente una especie de espontaneidad provocadora; así como Sigueiros quien con su fuerza y dinámica en sus cuadros y en la actualidad mi amiga y pintora Aurora Gallardo, han hecho mella en mi obra plástica.*





*Creo que los tiempos de crisis política y social, influyen explícita o veladamente en los hombres y los creadores artísticos no son la excepción, ya que por mi parte he sido participante de movimientos sociales importantes en los últimos 35 años. El cine, el teatro, la danza, y la música dan cuenta, tal vez no explícitamente, de la angustia de los seres humanos, y seguramente también de mi propias reflexiones internas, pero en donde se expresa no sólo lo*





*apasionadamente vivo que me siento, sabiendo al mismo tiempo que se camina irremediamente hacia al fin, protestando como Fausto y buscando a Mefistófeles en todo momento sin hallarlo, y al mismo tiempo haciendo eco del hartazgo de nuestro pueblo que grita en forma sorda: ¡ya basta! -como la campesina de uno de mis pinturas, inspirada en el extraordinario pintor y escultor catalán Julio González.*

*Guillermo Rubio*





# ¡Experimenta!

Para que los estudiantes del bachillerato vivan la ciencia desde adentro

FRANCISCO RAFAEL FERNÁNDEZ DE MIGUEL



Para bien y para mal la vida cotidiana en todo el mundo está cada vez más dominada por las ciencias y sus productos. Por ejemplo, en los países industrializados, los adelantos en materia de clonación, genómica y productos transgénicos están generando un crecimiento explosivo en el número de empresas biotecnológicas, de posibilidades comerciales y de desarrollo económico. Sin embargo, también tienen impacto ambiental intenso y han aumentado las asimetrías entre diferentes regiones del planeta. Este desarrollo científico y tecnológico está creando nuevos perfiles y especializaciones profesionales, pero también requiere que la población civil adopte nuevos estándares de vida, fuentes de empleo y

## En el aula

desafíos que incluyen la toma de decisiones y posturas éticas acerca de temas que ya afectan seriamente a la sociedad. Esto implica necesariamente la incorporación de educación y cultura científicas que permitan a la población enfrentar los nuevos retos y obtener los beneficios del desarrollo científico y tecnológico nacional. Entretanto, el nivel de la educación científica de los jóvenes mexicanos se deteriora y como resultado la población joven de nuestro país se aleja de las posibilidades de desarrollo que ofrecen las ciencias y no está capacitada para aplicarlas en aspectos cotidianos o para comprender las posibilidades de desarrollo social y personal que ofrecen.

El bachillerato es la última etapa de educación formal general de nuestros jóvenes. En él, muchos estudiantes definen o redefinen sus perfiles profesionales y las ciencias son causa de deserción o de discriminación en la selección de profesiones. Además, en él los estudiantes adquieren muchas de las herramientas que definen sus valores ciudadanos y que les permiten insertarse en el mercado laboral o seguir adelante en carreras universitarias o técnicas. Asimismo coincide también con una etapa de incertidumbres y dudas en la que los alumnos requieren de un gran reforzamiento, mucho del cual debe provenir de sus propios logros. ¿Qué podemos hacer los científicos para contribuir a la formación de nuestros jóvenes y de nuestra población en general?

Una de las múltiples respuestas, y más aún, una enorme responsabilidad de los científicos es asumir nuestras responsabilidades ciudadanas y contribuir con la educación científica de los jóvenes para que, a partir de la experiencia de vivir el quehacer científico desde dentro, adquieran herramientas útiles para su vida cotidiana. Pensando en ello, en la UNAM hemos creado el proyecto Experimenta, cuyo propósito es introducir a la investigación científica a los estudiantes del Nivel

Medio Superior, con énfasis en los que no serán científicos, mediante la experimentación directa durante una semana en laboratorios de biología, física, química, matemáticas, ciencias de la computación y tecnología.

Para nuestra propuesta usamos elementos originales de los Laboratorios Belmonte, desarrollados por el Profesor Itzhak Parnas en Israel, y de la experiencia docente en cursos intensivos de verano en los Laboratorios de Biología Marina de Woods Hole, EU. Estas experiencias han mostrado que la exposición intensa a un ambiente de trabajo científico rico y creativo redefine las actitudes de los estudiantes, quienes en un periodo corto asimilan gran cantidad de experiencias e información, y en muchos casos redefinen sus intereses con base en el desarrollo de sus propias capacidades

Un grupo de académicos de la UNAM, con el apoyo de varias instituciones universitarias, desarrollamos la propuesta de Experimenta enfocada a los jóvenes mexicanos. A diferencia de los laboratorios Belmonte, nuestro propósito no es profundizar en



aspectos conceptuales de las ciencias, sino generar a partir de ellas una experiencia cultural intensa, perdurable y útil para la población en general. Buscamos entonces confrontar a la población del bachillerato al pensamiento científico como herramienta universal para la solución de problemas.

En Experimenta los estudiantes son los sujetos activos, ya que día tras día a lo largo de una semana, proponen y llevan a cabo sus propios experimentos de Biología, Física, Matemáticas, Química y un taller de Tecnología, con la guía de un grupo de científicos e instructores entrenados y comprometidos con el proyecto.

Al inducir que los jóvenes planteen problemas científicos de su propio interés y les den solución experimental mediante la investigación científica, se demuestran a sí mismos sus capacidades, refuerzan sus valores y visualicen los alcances de la investigación científica como herramienta para generar conocimiento y aplicarlo a la vida cotidiana.

Experimenta tiene laboratorios de biología, física, matemáticas, química y tecnología que



reciben estudiantes de lunes a viernes, en dos turnos de cuatro horas cada uno durante una semana, un día en cada laboratorio y voluntariamente en un taller de tecnología. Durante su estancia realizan experimentación directa acerca de un tema común a todos los laboratorios.

En cada laboratorio los estudiantes proponen sus experimentos e incursionan en cada una de las etapas del quehacer científico, con énfasis en el control de variables y en la cuantificación. Así, a lo largo de la semana conciben que el pensamiento científico es común a todas las áreas. La experiencia es acumulativa, ya que los éxitos y las fallas de su propia experimentación en un laboratorio son útiles para su desempeño en el siguiente. Además, perciben que un mismo problema se puede abordar desde diferentes disciplinas.

Los temas de estudio son de interés general y comunes a todos los laboratorios. El equipo de los laboratorios es fácil de usar y robusto, y en su mayor parte ha sido diseñado y construido por un grupo de becarios de diferentes disciplinas que forman parte de nuestro equipo de trabajo.

En nuestra vida cotidiana, grupos hasta de 24 alumnos asisten diariamente a un laboratorio y rotan, sin importar el orden, por los demás en los siguientes días. En cada laboratorio, los grupos se dividen en equipos de tres alumnos, lo que permite que cada estudiante participe en todas las etapas del trabajo. Al inicio de la sesión hay en cada laboratorio una demostración de un fenómeno general y una discusión breve dirigida por nuestros instructores para promover la curiosidad de los estudiantes y buscar un rompimiento epistemológico. A partir de ello, los equipos definen sus propias preguntas, y bajo la guía de instructores bien calificados, plantean posibles métodos para encontrar una respuesta. A continuación, los alumnos diseñan sus propios experimentos y los desarrollan con equipos y materiales provistos por

## En el aula



cada laboratorio. Hacemos énfasis en la importancia del control de variables y en la manera de obtener y expresar resultados cuantitativos. Los estudiantes conservan un registro de su experiencia en los laboratorios, usando bitácoras personales que les son obsequiadas por Experimenta. En la última parte de la sesión, los equipos discuten sus resultados y los presentan al resto del grupo con la finalidad de encontrar posibles principios generales y fuentes de error.

Los primeros laboratorios de Experimenta en el Edificio Tlahuizcalpan de la Facultad de Ciencias se abrieron en un proyecto piloto a los estudiantes del CCH Sur en septiembre de 2005. Para mayo de 2007 habíamos logrado recibir a cerca de 4,500 alumnos, de los cuales, entre enero y mayo, se atendió a más de mil 800, con resultados muy positivos y alentadores, de acuerdo con los comentarios de los propios alumnos y de muchos de sus profesores.

Experimenta se ha expandido a varios planteles del CCH, incluidos Sur, Naucalpan y Vallejo. Para mediados del 2008 se abrirá también el proyecto en el plantel Azcapotzalco, gracias a la participación decidida de las autoridades y los profesores de cada uno de los planteles. Adicionalmente, estamos iniciando colaboración con el Bachillerato Tecnológico de la SEP, que a nivel nacional atiende a un millón 200 mil estudiantes.

También hemos impartido cursos y conferencias para profesores de la UNAM y de la SEP, hemos entrenado a instructores para cada laboratorio, hemos impartido cursos para estudiantes y profesores del bachillerato de la misma UNAM, de la Universidad Autónoma de Nuevo León y de la IEMS de la ciudad de México y para el posgrado Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. De parti-

FRANCISCO RAFAEL  
FERNÁNDEZ DE MIGUEL

Investigador en el Instituto de Fisiología Celular desde 1992. Director de nueve tesis de Doctorado y 18 de licenciatura. Autor de artículos científicos y cuatro libros.

Estudios: Biología, ENEP Iztacala, UNAM (1979-82). Maestría y Doctorado (1984-89), CINVESTAV.

Profesor Asistente, Biocentro de la Universidad de Basilea, Suiza. Experiencia profesional: Profesor visitante en las universidades de Basilea, Oxford, Buenos Aires y Stanford. Instructor en los Laboratorios de Biología Marina de Woods Hole, EU (1993-2000). Ha impartido cursos de bachillerato, licenciatura y posgrado en México, Brasil, Colombia, España y Perú.

Es creador y director desde 2005, del proyecto Experimenta para la enseñanza de las ciencias en el bachillerato, UNAM.



cular interés fue un curso para niños de primaria y secundaria, en el que quedó claro que en esta edad los niños están plenamente capacitados para la experimentación, para proponer ideas y experimentos y para manejar el equipo y cuantificar sus resultados.

El trabajo desarrollado en Experimenta también está dando lugar a la formación de recursos humanos mediante tesis de posgrado en Educación Media Superior y en diversas licenciaturas, además de servicios sociales. Algunos de nuestros colaboradores han obtenido su licenciatura con tesis desarrolladas en Experimenta, combinando investigación, docencia y desarrollo tecnológico.

La publicación de los resultados de la investigación científica es la conclusión de un proceso y permite difundir el conocimiento. Por ello, a partir de 2007 los alumnos terminan sus activida-

des en Experimenta con la escritura y envío de su propio artículo científico, acerca del experimento que más les haya interesado. Esto exige reflexionar e integrar la información que ellos mismos producen y permite evaluar su estancia en el proyecto. Los artículos pasan por un proceso de revisión y edición similares a los de los artículos científicos profesionales. Para cumplir con esta meta instrumentamos la revista *¡EXPERIMENTA!*, cuyo formato electrónico permite un sistema de envío de artículos de mil palabras.

Experimenta está aún en su fase inicial. Esperamos que con el apoyo institucional de la UNAM y de la SEP, el proyecto crezca dentro y fuera de la UNAM. Sin embargo, no hay que perder de vista que la educación científica debe ser universal, iniciarse en etapas mucho más tempranas y tener un seguimiento continuo a lo largo de toda la educación de la población. Es justo mencionar los esfuerzos de algunos estados y fundaciones como Innovación en la Enseñanza de la Ciencia (INNOVEC), para desarrollar proyectos de educación científica en primarias, sobre todo en el norte del País.

Debemos también estar conscientes de que la puesta en marcha de este tipo de proyectos no obedece a una moda sino a una necesidad imperiosa, sobre todo en países como México, con una enorme necesidad de desarrollo, y en el que el nivel educativo se ha deteriorado de manera tan notable. Por ello, esperamos que en un futuro próximo contemos con proyectos a todos los niveles que ayuden a garantizar una sociedad más educada y culta que habrá de transformarse en una nación próspera y viable.

# Universidad Autónoma del Estado de México

y su Escuela Preparatoria

SECRETARÍA DE DOCENCIA  
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR



## Antecedentes

El origen de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) se remonta a 1827, cuando la primera constitución del Estado de México decretó la creación del Instituto Literario, mismo que se estableció en la casa ubicada en San Agustín de las Cuevas, hoy Tlalpan (Delegación del Distrito Federal que en aquel entonces fue la capital de la entidad).

En 1834, el Instituto se instaló en el edificio del antiguo Beaterio que ocupa actualmente la Rectoría de la Universidad, impartándose entonces las cátedras de Matemáticas, Gramática latina, Gramática castellana, Derecho natural y de gente, Inglés, Francés y Dibujo.

El 9 de enero de 1871, siendo gobernador del Estado de México el Mariano Riva Palacio, se establecen en el Instituto Literario los estudios de preparatoria.

En octubre de 1872, el Congreso del Estado expidió la Ley Orgánica del Instituto Literario en la que se puntualizan las diferencias entre los estudios de preparatoria y los profesionales.

En 1943 el instituto obtuvo su autonomía del estado, pero no entró en vigor hasta el 15 de enero de 1944. El 21 de marzo de 1956 se fundó la Universidad Autónoma del Estado de México integrándose con la escuela preparatoria, las escuelas de Enfermería, Pedagogía superior, Medicina, Ingeniería, Comercio y administración y Jurisprudencia.



La Universidad Autónoma del Estado de México ha visto pasar por sus aulas a figuras de la talla de Ignacio Ramírez, Felipe Berriozábal, Ignacio Manuel Altamirano, José Vasconcelos y Adolfo López Mateos, entre otros. Por ello, es la institución educativa por excelencia del Nivel Medio Superior y Superior del Estado de México.

La Escuela Preparatoria de nuestra Universidad está conformada por Planteles dependientes, Regionales incorporados, Particulares incorporados y Bachillerato universitario en la modalidad a distancia.

Los Planteles Dependientes de la Escuela Preparatoria de la UAEM son ocho, cinco ubicados en la ciudad de Toluca: “Lic. Adolfo López Mateos”, “Nezahualcóyotl”, “Cuauhtémoc”, “Ignacio Ramírez Calzada”, y “Dr. Ángel María Garibay Kintana”, y tres foráneos: “Dr. Pablo González Casanova” ubicado en el municipio de Tenancingo, “Sor Juana Inés de la Cruz” en Amecameca, y “Texcoco” en el municipio del mismo nombre.

El currículum del Bachillerato universitario está conformado por un total de 53 asignaturas que se cubren en tres años lectivos, divididos en seis semestres. Como características principales, este currículum es integral, formativo, holista y

propedéutico, basado en los principios de aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a emprender. En cada semestre de este modelo curricular se cuenta con un eje integrador, a saber: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno y de los procesos sociales, construcción de conocimientos básicos generales y su vinculación con la realidad, profundización de conocimientos

específicos, comprensión de la realidad nacional e internacional, y teorías y temas contemporáneos.

El sistema de enseñanza cuenta con tres modalidades de asignaturas: obligatorias, optativas y de tratamiento especial. Cada semestre tiene un eje integrador y ambos están agrupados en tres etapas: Introdutoria, Básica y Propedéutica. Como elemento adicional, y con la intención de enfatizar el carácter integrador del bachillerato, en las diferentes asignaturas se abordan los siguientes ejes transversales: educación en valores, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, educación para la paz, educación para la democracia y educación del consumidor.

De manera adicional, se ha considerado que el bachillerato ofrezca espacios para el desarrollo de actividades que complementen la formación integral a través de talleres y grupos artísticos, talleres recreativos, la práctica formal de deportes individuales o de conjunto, o la participación en actividades de servicio comunitario. Estas actividades no tienen valor crediticio, y se puede participar en ellas de manera voluntaria, en función de los intereses, aptitudes y tiempo disponible de los alumnos.

En los Planteles dependientes se ofrecen diferentes talleres entre los que podemos mencionar



## Otras voces: ESTADO DE MÉXICO

danza folclórica, música, artes plásticas, oratoria, coro, creación literaria, guitarra, baile de salón, jazz, pintura, grabado, atletismo, fútbol, fútbol americano, teatro, idioma francés, y *tae kwon do*, entre otros.

Cada uno de los Planteles de la Escuela Preparatoria cuenta con su propia biblioteca, laboratorios y talleres, salas de cómputo, centro de autoacceso para el apoyo de la enseñanza de una segunda lengua a fin de complementar los programas de estudio.

### Sistema de becas

El propósito fundamental de las becas es apoyar a los estudiantes que tengan un alto desempeño académico y a aquellos que no cuentan con los medios económicos suficientes para sustentar sus estudios, que han demostrado interés y aptitud en su desarrollo académico, fortaleciendo así la formación de los recursos humanos que requiere la sociedad y en particular nuestro estado y el país en los distintos campos de la ciencia, la tecnología y el humanismo. De entre las más de 20 tipos de becas con que los alumnos de la UAEM cuentan podemos citar las siguientes:

- Beca económica
- Beca escolaridad
- Bonos alimenticios
- Beca deportiva
- Beca jóvenes ecologistas
- Beca jóvenes con capacidades diferentes
- Beca pueblos y comunidades indígenas
- Beca del conocimiento y el futuro
- Beca divulgadores de la cultura y la ciencia "José Antonio Alzate".

### Matrícula

La matrícula en el ciclo escolar 2007-2008 en los planteles dependientes de la Escuela Preparatoria es de 15,235 alumnos de los cuales 47% son varones y 53%, mujeres.

Entre las asignaturas con más alto índice de reprobación se encuentran las del área de matemáticas, física y química, para revertir esta situación se han desarrollado diversos programas de apoyo académico.

### Apoyo académico

#### I. Tutoría académica

Una acción importante para el desarrollo integral de los alumnos es la Tutoría Académica ya que otorga el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual y grupal, como una actividad más del currículo formativo; permite el esclarecimiento de dudas en el área disciplinar, el desarrollo de métodos y hábitos de estudio, así como la orientación personalizada que todo estudiante requiere para mejorar su desempeño académico.



Entre las actividades desempeñadas por un tutor académico se encuentran:

- Analiza las trayectorias escolares de sus tutorados.
- Atiende en forma grupal o individual a los estudiantes.
- Informa al estudiante acerca de la estructura académica del currículum del bachillerato.
- Diseña estrategias para atender las necesidades académicas del alumno.
- Detecta y canaliza los casos que requieran atención académica disciplinaria especializada.
- Informa y asesora al estudiante acerca de la elección de materias optativas.

Hoy en día, la UAEM cuenta con un vanguardista apoyo para la Tutoría: el “Sistema Inteligente para la Tutoría Académica” (SITA), que se ha constituido como una importante herramienta informática que concentra datos relevantes sobre factores socioeconómicos, resultados del examen de selección (EXANI-I), así como información de la trayectoria escolar de los alumnos.

El SITA integra diferentes fuentes de información que permiten:

- El acceso a la identificación institucional a través de la fotografía del alumno y su trayectoria escolar.
- Conocer los datos socioeconómicos y los resultados del examen de ingreso (EXANI I).
- Identificar datos relevantes del espacio académico sobre los tutores y sus tutorados en cada semestre, las asignaturas que cursarán los créditos cubiertos hasta el momento.

Todos los elementos de análisis están basados en la normatividad universitaria sobre ingreso, permanencia y promoción.

El Sistema cuenta con tres niveles de usuarios:

- Coordinador de Claustro
- Tutor
- Tutorado

Cada uno de ellos tiene acceso a la información pertinente para su nivel de trabajo particular, además de permitir la comunicación entre los tres niveles a través de un sistema interno de correspondencia.

El enfoque del SITA está basado en la identificación del perfil del tutorado, y se constituye como un sistema de alerta temprana para atender a los alumnos de bajo rendimiento o que están en riesgo de reprobación, permite la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias para abordar los problemas académicos que presentan en su formación preparatoria, promover la canalización disciplinaria oportuna, dar seguimiento y apoyo para el mejoramiento académico. Este enfoque promueve además el trabajo colegiado, la sistematización de las variables sobre calidad académica y de la evolución del Programa Institucional de Tutoría Académica, cuyas metas más importantes son contribuir al abatimiento de los índices de rezago y deserción así como elevar la permanencia y la eficiencia terminal de los alumnos del Nivel Medio Superior.

El Sistema Inteligente para la Tutoría Académica funciona a través de la Internet, lo que abre nuevas posibilidades de acercamiento e interacción entre los tutores y los tutorados.

## II. Asesor disciplinario

El alumnado cuenta con su apoyo para reforzar o comprender los conocimientos de las distintas asignaturas curriculares a través de programas de asesorías dirigidos a alumnos con desventajas académicas, guiándolos en la temática de estudio en la que presentan deficiencias.

### III. Orientación educativa

La Orientación Educativa es el proceso que promueve el desarrollo integral del individuo y lo atiende en su calidad de estudiante y miembro de una sociedad, a fin de que logre su incorporación activa y permanezca en la institución. Igualmente, aborda la clarificación y planeación de sus metas profesionales y ocupacionales, así como su ajuste personal, familiar, social y cultural que le sirven de base para la construcción de su proyecto de vida.

Los alumnos que requieran de un apoyo u orientación especializada se canalizarán a las instancias adecuadas para su atención, si el problema se relaciona con su rendimiento académico, integración al ámbito escolar, debilidades en estrategias de estudio, autoconocimiento, autoestima, elección vocacional y toma de decisiones entre otros, el orientador trabajará de manera individualizada, o bien de forma colegiada con el tutor del grupo.

Para la Institución es fundamental la permanencia de los estudiantes en la Escuela Preparatoria y es de suma importancia que culminen sus estudios de bachillerato en tiempo y forma, por lo que el apoyo del orientador, el tutor, y el asesor disciplinario juegan un papel muy importante para la adaptación, promoción y desarrollo académico en los estudios de bachillerato.

#### Composición de la planta docente del Nivel Medio Superior de la UAEM

La planta docente del Nivel Medio Superior está compuesta por 775 profesores. La mayoría de ellos (587) se encuentran bajo la categoría de Profesores



de Asignatura, 142 Profesores de Tiempo Completo y 26 de Medio Tiempo.

#### Formación, profesionalización y capacitación docente

La UAEM cuenta con un personal docente altamente comprometido con su superación, por lo que constantemente se somete a cursos de formación y profesionalización que le permiten estar a la vanguardia en las teorías educativas y en lo más actual de la disciplina que imparte y comparte. Razones por las que cuenta con programas permanentes de formación docente mediante los que se imparten múltiples cursos, talleres y seminarios exclusivamente para docentes de la UAEM y en muchos casos, específicamente para el NMS.

Los Programas de formación y actualización docente se subdividen en Cursos didácticos, Disciplinarios, De la enseñanza de una segunda lengua (Inglés), Evaluación educativa, y Tutoría académica.

A todo ello se añade el valor agregado de que la mayoría de los docentes está cursando actualmente estudios de posgrado, tanto de maestrías como de doctorados.

# GANADORES CONCURSO DE ENSAYO CATEGORÍA ALUMNOS

Los estudiantes tomaron la palabra y el resultado fue poesía, reflexión, crítica, rebeldía, expresiones de un espíritu rebosante de fuerza y cuestionamientos ante el mundo que descubren cada día en las aulas y los pasillos, en la amistad y el compañerismo, en el cumplimiento de tareas, en la desilusión producida por el entorno, en el impulso o el reclamo que buenos y malos maestros les despiertan.

Los estudiantes tomaron la palabra y el resultado fue asombroso, y no lo fue. Sí, porque la vida que se renueva no deja de ser novedad, reto, interpelación, descubrimiento de que vale la pena lo que construimos en un aula, aunque pocas veces podemos visualizar sus frutos completos. No, porque la voz de los jóvenes así ha de ser, crítica, honesta, irreverente, agresiva, inconforme; pero también optimista, agradecida y esperanzada, porque es portadora de confianza en los maestros que lo son en verdad y en la posibilidad de un futuro ajeno al conformismo, la corrupción, la injusticia.

Los textos que ofrecemos a nuestros lectores nos enorgullecen y nos comprometen. Si en nuestras aulas encontramos estos jóvenes, vale la pena el esfuerzo de estar a la altura de la guía que nos reclaman. Leerlos con el espíritu abierto es acercarnos a la exigencia de cambiar lo que nos aleja de nuestra misión, es descubrir que la docencia no es un recital de conocimientos, sino una relación que nos humaniza cuando nos exige y nos ayuda a ser mejores.

PRIMER LUGAR: "Escuela donde rompo y escribo una poesía", Maximiliano Vallejo Reyna

SEGUNDO LUGAR: "Caminos de oro y marfil, caminos de piedras y espinas", Moisés López Olea

TERCER LUGAR: "Pensamiento estudiantil" Berenice Rodríguez Da Silveira

CUARTO LUGAR: "¿Cómo quieren que México crezca?", Melissa Cristel Cruz Torres

QUINTO LUGAR: "El estudio de la Historia", Nancy Yadira Patiño Tapia.

¿Y los estudiantes, qué?

PRIMER  
LUGAR

MAXIMILIANO VALLEJO REYNA

Colegio de Ciencias  
y Humanidades, UNAM  
Plantel Naucalpan  
Quinto semestre

## Escuela donde rompo y escribo una poesía

La urgencia de sed me hizo temerario.  
Estaba a unos treinta pies de la arena;  
me tiré, cerrados los ojos,  
atadas a la espalda las manos,  
montaña abajo.  
Hundí la cara ensangrentada  
en el agua oscura.  
Bebí como se abrevan los animales.

*El inmortal*, Jorge Luis Borges.

Q

uise comprimir a todos en un número limitado de palabras. Que cada una poseyera fiestas, páginas, parejas, cigarrillos, dibujos, fragancias, deseos, momentos...

Sentía que me desplomaba sobre las líneas de los libros, pero fueron más las palabras de mi grupo que el caer por no ser parte de ninguna acumulación de almas. Supuse que no era parte de una de estas personas, pero mi grupo me jaló hacia ellas. Creí que caía, pero sólo fue el hecho de enterarme aquí, en quinto semestre, de que somos como un poema consumado hace quién sabe cuántos años, quién sabe cuántos autores.

He de aclarar lo que para mí y nadie más es la poesía: la síntesis de las pasiones y vaivenes de aquellas imágenes y sonidos que encontramos en los alrededores de nuestras vidas; retórica subordinada. Las palabras, a veces son triviales, aunque resultan un mal necesario para sobrevivir y comunicarnos. Son insuficientes pues con frecuencia no expresan lo que vemos ni lo que somos.

Veo pasar a un compañero de negro, con vista sin vista, con lentes que por lo tanto parecen anticuados, de adorno. Veo que este hombre lleva entre las manos un libro. Dicen, y varios hemos oído, que el pensamiento de estas personas está dominado por la tristeza, la falta de interés. Van vestidos de negro, seguramente tratan de

## ¿Y los estudiantes, qué?

semejarse a sombras, emplear el mimetismo como escudo y salida a otras realidades. Querer que sus lágrimas, al absorber tanto calor sus prendas negras, se esfumen cuanto antes, se evaporen, se limiten a ser sólo recuerdos, propiciando la lectura de libros escritos por ellos.

No sé si lo que digo es cierto, pero esta escuela está que explota debido a los destellos que transitan por sus aulas. Veo rostros. Camino despacio. Me imagino que escarbo sus cabezas para llegar hasta donde ni ellos llegan y leerlos mientras ellos se escriben. *Hippies, darks*, qué importan estos

nombres cuando al fin todos hacen lo mismo, sin querer, sin pensar, sólo sintiendo se buscan. Buscan ser y construirse al tiempo que perecen como lo que no quieren ser, y dibujan sobre sus cuerpos lo que tal vez saben que algún día serán.

Los pasillos no limitan lo que veo. Se cruzan, se ignoran mientras pienso que todos estos dramas son poesía. Pasarela de vidas e ignorancias, frialdades y felicidades, besos, manoseos, juventudes...

Hace días vi llorar a una joven sentada sobre una silla, recargada en una mesa de la biblioteca. Sus cabellos bastante peculiares, con rastas más



¿Y los estudiantes, qué?



abajo de los hombros, piel blanca, rosada. Yo y tal vez los demás pensamos que fue exiliada por su novio a otra nación dentro de esta. Sus ropas nos remiten cuarenta años atrás. ¿Por qué llora? La observo a cuatro mesas de distancia simulando leer mis apuntes. ¿quizá la naturaleza que tanto ama ahora es insuficiente para limpiar lo que la absorbe? Pasaron más de 20 minutos para que su rostro cambiara. Pensativa, comienza a escribir, ¿qué habrá sido esa palabra dibujada que de pronto le arrebató una leve sonrisa? A veces la tristeza nos conduce a nuevas formas, ahora inciertas, luego hermosas, de ver lo que antes nos parecía absurdo y triste.

Aquí, en la escuela, a diario aprendo. No es que cierre la vista para no ver. Ni que obstruya

mis oídos para no escuchar. Pero a veces sólo aquí, en el colegio, me siento parte de este mundo. En la primaria no pensaba, jugaba. En la secundaria no jugaba, sentía. Ahora medito sobre esto y lo otro, sobre aulas llenas de personas que sienten y piensan y juegan. Trato de no ver los errores, solamente de transformarnos en las palabras apropiadas. Vernos, desde afuera, desde adentro; tomar algo de este sitio, quizá palabras o rumores, quizá edades y tiempos que ya no están o que vienen, generaciones de antaño. Sólo aquí.

Me creo y me complemento, me desprendo de lo externo entre estas rejas doradas, entre pasillos azules me desgajo. No es que lo de afuera no me importe, sino que en este momento y con estas personas configuro lo que deambula en mi cabeza.

Me desgajo como una serpiente cuya piel es anticuada porque viene otra capa más hermosa y compleja.

A veces, casi siempre, repito el ejercicio de observar. Cuando el turno acaba, la noche ensombrece a los alumnos y termino por subir a la combi con la esperanza de poder terminar este poema al día siguiente. Siempre llego antes de las dos y me siento en una pequeña barda buscando las palabras necesarias, las correctas para escribir esta poesía. Cómo combinar a los negros, a los de patineta, a los fresas, a mí mismo en este pequeño trozo de papel. La preparatoria es eso: nos preparamos para seguir buscándonos y buscándonos y buscándonos... Cómo encontrar esa letra exacta, ese ritmo propio, esa frase útil, esta etapa de la vida que, como todas, no es renovable.

Es urgente escribirlo todo. Antes de caer ante los semestres; todos nos vamos, nadie permanece. No sé qué es ser poeta, únicamente quisiera escribir sobre ellos, nada más.

La escuela es donde entro, no conozco otra entrada. La escuela me habla, me susurra, me alimenta. Es como si existiera para mí, para no perderme, para no olvidarme. Más allá de las clases o de lo que pudiera aprender, más allá de todo esto, la escuela es donde quepo, al pasar la puerta principal no quiero salir, soy alguien promedio, ni mejor ni peor, quisiera no salir para estar con los otros, para entenderlos, para escucharlos, para que me escuchen.

Aquél día, antes de las ocho de la tarde, me dispuse a escribir este poema. Presenciaba el paso tenue de las distintas formas de compañeros. Tomé uno y lo encerré. Otro más. Otro. Otra. Tantos que no hubo espacio para mí. Es aquí donde cuestiono a la poesía. ¿Qué palabras son las que me dicen que pertenezco al bachillerato, cuáles las

que me aseguran que esto es una etapa, cuáles las que ya borré mientras jugaba y cuáles las que no he mencionado?

Sólo aquí, en la escuela, me pertenezco. No desdeño a los de afuera. Es que aquí, entre fórmulas, células, historias, batallas de hace siglos y con esta gente me construyo. Ellos son los materiales de mí ser.

No odio. No olvido. He tirado este papel. Me tengo prohibido establecer contacto alguno con lo vacío. Hemos de rellenar lo que se fue. Lo que no vemos. Lo que se llevaron. Lo que no podemos escribir; incluso, quizá, lo que no somos: en tres años aprenderemos a remplazar palabras, a transitar y descansar sobre bultos de papeles embotronados. Ellos me dirán, mientras escarbo, sus palabras. Yo tocaré cabezas preguntando qué no han escrito, qué olvidaron, por qué no soporto la impostura ante la ausencia, ante lo frágil del papel a la intemperie, sin tinta, sin nada.

Tiré el poema de hace días porque estas letras son insuficientes. No es locura ni desplante, cambio de piel quizá. No es tristeza, no es imposición de los recuerdos, es que estoy en otro semestre y la tinta y el papel no son los mismos. Hasta esto cambiamos. Rompí la hoja porque no puedo contener con las vocales y sus cómplices tanta efervescencia. Los gritos y susurros así como las ropas, los perfumes de adolescentes, los rostros pintados cuando apenas crecen, crecemos, todo es tan indisoluble, tan imponente, nada cabe, todo se esparce.

...pero esto es la poesía, la preparación, bachiller: estas pieles, estos momentos, estos dibujos y deseos, la irrevocabilidad de las plumas con que trazamos con aromas y momentos cuanto no entró en una poesía. Sin llorar, sigamos escribiendo. Pronto he de salir.



¿Y los estudiantes, qué?

SEGUNDO  
LUGAR

MOISÉS LÓPEZ OLEA

Universidad Autónoma  
de Querétaro  
Escuela de Bachilleres  
"Salvador Allende"  
Quinto semestreCaminos de oro  
y marfil, caminos  
de piedras y espinas

**C**onsternado y preocupado, miré por la ventana; vi la noche con una oscuridad más profunda que de costumbre y pensé que el negro imponente de esa noche era el mismo color que el de la incertidumbre de mi futuro; entonces, le pregunté a la luna llena:

*Luna, soy inexperto en el arte de vivir, ¿podrías tú, con tu luz, guiarme en mi existencia?*

*Y la Luna sonrió, me miró con sus ojos dulces y me contestó:*

*Querido solitario observador, yo sé, por la experiencia de siempre mirar al mundo, que la vida te ofrece dos caminos, tú has de elegir uno de ellos; pero cuidado, porque cada uno tiene su propio destino y sólo tú puedes hacer la elección por alguno de ellos...*

Somos jóvenes, somos bachilleres. A nosotros nos han estigmatizado con innumerables adjetivos calificativos: vagos, irresponsables, ordinarios, destructores, drogadictos, delincuentes, inmaduros; sólo unos cuantos se libran de tan frías palabras, a veces ciertas y otras tantas sin fundamento ni razón de existir.

La adolescencia se vive en el bachillerato. Desde una perspectiva de la ciencia, en esta etapa de la vida del ser humano se logra la madurez biológica, psicológica y social.

Tantos cambios en nuestra anatomía y fisiología, transformaciones grandes en nuestra personalidad intelectual y también emocional

## ¿Y los estudiantes, qué?

y además, por si fuera poco, la necesidad de buscar y luchar por un lugar dentro de nuestra sociedad.

Demasiadas decisiones, tanto que aprender y mucho en qué pensar. Aprender a decidir y saber que somos responsables de todas las consecuencias de nuestras elecciones personales.

Ser adolescente es ser bachiller, sin experiencia en la materia del cómo vivir.

Con los ojos cerrados por la inexperiencia y el pensamiento ocupado en encontrar la mejor decisión, ¿qué camino debemos elegir para nuestra vida, sin temor a equivocarnos?

Primera opción: un camino sencillo, sin complicaciones y factible, donde todo cueste nada; o sea, decir no al compromiso escolar, cerrarle las puertas a aquellos que nos quieren ver crecer sin ser nuestros progenitores, creer que el conocimiento de nada sirve, sentir que nuestra vida no vale nada, caer sin resistencia en esas tentaciones llamadas alcohol y drogas, restarle importancia a la principal tarea de esta etapa: el bachillerato. Caminar sobre oro y marfil.

Segunda opción: un camino difícil, doloroso e imposible, donde sólo un poco cueste todo; es decir,



¿Y los estudiantes, qué?



pensar en el futuro y luchar por él, aprender de quienes conocen mucho y saben cómo transmitirnos sus experiencias, hambre de aprendizaje, amarnos y aceptarnos tal como somos, decir no a los vicios y centrarnos en el requisito de entrada a la universidad: el bachillerato. Caminar sobre piedras y espinas.

Es difícil, porque el temor siempre estará presente. Nadie puede descifrar el futuro, nadie sabe qué hacer para no errar. Todas las decisiones pueden ser correctas o no. Todas las decisiones pueden traer cosas buenas o no. Por eso hay miedo, porque el futuro es incierto. Todas las decisiones son un riesgo inevitable. Ser ordinario o extraordinario. Ser inteligente o flojo mental. Ser exitoso o fracasado. Aprender o sólo estudiar. Conocer o sólo saber.

Lo único cierto, es que si todo cuesta nada, entonces no es nada; y si sólo un poco cuesta todo, entonces, sólo un poco es todo. Caminar sobre piedras y espinas duele, cuesta mucho avanzar sólo un poco, se requiere esfuerzo, constancia, disciplina, lucha, sacrificios, estudiar, prepararse, leer, conocer, aprender, leer más, estudiar más; pero al final está todo. Caminar sobre oro y marfil es bueno para los pies descalzos, pero al final, no hay nada, no hay aprendizaje ni crecimiento, no hay fortaleza ni seguridad, nada encuentras cuando llegas a tu destino.

Es difícil quedarse en casa a estudiar un tema que no nos interesa por órdenes del maestro más antipático. Es más fácil asistir a la fiesta organizada por motivos superfluos. Es complicado levantarse

muy temprano para llegar y acostarse muy tarde para cumplir con las tareas. Nos horroriza que cada fin de semana haya mil trabajos que hacer. Y cada uno de nosotros toma la decisión sobre qué hacer y cuál de los dos caminos tomar.

En nuestros estudios como bachilleres nos encontramos con algunos maestros duros, otros flexibles; algunos estrictos y unos extraordinarios capaces de volver su materia muy fácil o muy difícil. Odiamos a algunos profesores y a otros los amamos, otros tantos simplemente nos resultan indiferentes. A fin de cuentas, de todos nos llevamos algo, porque ya todos han vivido bastante, ya todos saben mucho y nos transmiten esa sabiduría que han adquirido al paso del tiempo, al caminar por el sendero que eligieron. Nuestra decisión es fundamental y apremiante: aprovechar o no sus conocimientos.

La desesperanza y la esperanza son factores importantes en esta compleja decisión. La desesperanza nos dice que en nuestro país no hay empleos, ¿para qué estudiar tanto entonces? Nos dice que hay violencia y delincuencia, que no hay lugar para nosotros en el mundo porque está globalizado, contaminado y destruido por la guerra, que hay monopolios, corrupción y pobreza extremas, que hay adolescentes privados de la oportunidad de ser bachilleres, que quienes sí tienen la oportunidad de estar en un bachillerato no tienen por qué soportar a los maestros; caminemos entonces sobre oro y marfil.

La esperanza nos dice que luchemos, que soñemos y materialicemos esos sueños, que tratemos de aprender cuanto puedan contener nuestras neuronas, que nuestro poder es máximo para cambiar los males de la sociedad, porque alcanzar nuestra estatura máxima al final de la adolescencia no es dejar de crecer, nuestro alcance puede

llegar hasta donde queramos; al final, quienes más luchan y no se dejan vencer por las adversidades son los más grandes, los que más trascienden y los que quedan en el recuerdo de las personas. Pero para todo eso hay que recorrer caminos de piedras y espinas. Lo que más cuesta trae mejores cosas.

Ser adolescente es ser bachiller. Ser joven es tener energía, para seguir caminando, para continuar luchando; cualquier adulto puede ser joven, pero no cualquier adolescente logra ser adulto. Por eso esta etapa es difícil, dejar de ser niño para ser adulto, dejar de jugar para atender las responsabilidades. Sin embargo, debemos aceptarla, superarla y continuar caminando.

Como adolescentes, podemos aceptar aquellos calificativos que se nos imponen o rechazarlos. Yo me rebelo, no con palabras, sino con hechos.

Así que ser bachiller implica aprender a decidir, porque este es el último paso para llegar a otro camino más difícil, más grande: la universidad, nuestra carrera, nuestro futuro.

Y a pesar de las adversidades, de la desesperanza y del oro y el marfil, el hambre de lograr cosas grandes, de cumplir sueños, de ser quien quiero ser continuará en mi corazón, por tanto, decido luchar, ser constante, tener disciplina, aprender de los buenos y no tan buenos maestros, y dejar que crezca mi espíritu. Por eso camino sobre piedras y espinas, duele, me tropiezo pero me levanto, porque al final veo la luz de la esperanza que permite encontrarlo todo.

*Después de escuchar su armónica voz le dije:*

*Luna, agradezco tu sabio consejo; me despido una noche más de ti, que ya amanece y viene el Sol.*

*Y cuando el Sol se posó sobre la ventana, le hice la misma pregunta, pero él nunca me habló, el consejo fue su silencio.*

¿Y los estudiantes, qué?

TERCER  
LUGARBERENICE RODRÍGUEZ  
DA SILVEIRAUniversidad Autónoma  
del Carmen  
Preparatoria Campus II  
Quinto semestrePensamiento  
estudiantil

**L**unes 12 de Noviembre del año en curso. Son las siete y veinticinco de la mañana y me preparo para un día normal. Como siempre, mi padre me deja en la entrada del polideportivo de la escuela. Tengo que caminar casi una cuadra más para llegar al plantel educativo. Al llegar a la puerta principal, los vigilantes me detienen: “señorita, los zapatos son negros, no rosados”. Sí, es verdad; aquella mañana se me olvidó poner la cinta de aislar negra en la parte trasera de mis tenis, pues llevan el logotipo de la marca en color rosa. “Por favor escriba su nombre, grado y grupo en la lista”. Desde el momento en que te dicen eso, estás fichado y vas a recibir una nota del preceptor para tus padres. Así que yo, muy astutamente, escribí el primer nombre de mujer que me vino a la cabeza y el grupo 5 “A”, cuando sabía que pertenecía al que estaba 11 letras detrás del que anoté en la lista.

La disciplina en las preparatorias de hoy en día es un poco escasa, al menos en las de gobierno de mi ciudad. Puedes entrar con tenis de cualquier color, (no así en mi escuela) lo cual me parece bien, pues estar de ocho de la mañana a cinco de la tarde con zapatos escolares no es muy cómodo que digamos. Seguí caminando por el largo pasillo que conduce al aula donde tomaría la primera clase del día. Como de costumbre el pasillo estaba prácticamente lleno de alumnos de todos los grados. Normalmente se encontraban sen-

## ¿Y los estudiantes, qué?

tados en diferentes bancas. Generalmente eran grupos de cinco o más personas. El pasillo es largo y estrecho, y mientras pasaba por cada una de las bancas podía escuchar fragmentos de conversación. Las primeras tres bancas de mi lado izquierdo se encontraban vacías. En la cuarta banca, un grupo de jóvenes de segundo semestre estudiaban como locos para el examen de la primera hora, se quejaban: “¿A quién se le ocurre estudiar en fin de semana? Ojalá pospongan el examen para mañana”. En la siguiente banca, siempre se instala el quinto semestre, grupo D. Los lunes como

siempre, sus caras eran de desvelo, haciendo evidentes sus fiestas de todo el sábado y supongo que parte del domingo. Después de recorrer alguna bancas y de escuchar una variedad de impresionantes temas en cada uno de los grupos sociales, recordé que, al fin y al cabo no era tan pesado estar nueve horas seguidas en la escuela pues los amigos, los compañeros de clase y algunos conocidos de otros grupos, hacían que el prolongado día no fuese tan aburrido.

Llegué al salón y mis compañeros se encontraban en sus sillas, muy callados, trabajando. Con la



## ¿Y los estudiantes, qué?



mirada busqué al profesor, y extrañamente él no se encontraba en el aula... seguí caminando para tomar una silla y llevarla desde el fondo del aula hasta la parte delantera, pues en ocasiones no veo bien el pizarrón. Nadie me mira. Arrastro la silla haciendo el mayor ruido posible. Todos siguen concentrados. Cuando por fin llego el frente, me percató de que mis compañeros escriben algunas cosas sobre su libreta. “¿Hiciste lo de Derecho?” se oye una voz al fondo. “No”, respondo, y entonces entiendo que todos copian la tarea. Dejemos algo en claro, para algunos alumnos (en su caso, la mayoría) la tarea es un dilema. Y más si se deja el viernes para entregarla el lunes, pues al iniciarse el fin de semana las reuniones sociales, las salas de *chat*, los celulares sin crédito, los telé-

fonos de casa, los bares y restaurantes, los lugares públicos, etcétera, están saturados de jóvenes de preparatoria que nada quieren saber de tareas. Cuando se está en preparatoria, lo más mínimo puede convertirse en una distracción y la tarea puede copiarse mañana, una hora, o hasta 20 minutos antes de clase.

Las escuelas, considero, se han hecho, más que para adquirir alguna habilidad en ciencias o literatura; para convivir con personas diferentes a nosotros. Es ahí donde adquirimos el verdadero conocimiento de la vida. Todos los que integramos un grupo, (que por lo general, en las escuelas de gobierno son 40 personas), venimos de ambientes distintos, con ideologías variadas y costumbres diversas. Yo creo que la intención de que la educación

se hiciera laica era que el mismo estudiante conociera por sus propios medios las diferentes ideologías, costumbres y experiencias que constituyen su ambiente. Lo más interesante de todo es que, a pesar de que hay gordos y flacos; chaparros y altos; feos y guapos; morenos y güeros; cristianos, católicos, testigos de Jehová, adventistas, ateos, mormones, y hasta masones, todos se tratan por igual.

El estilo. Así es como lo llaman los populares. En una escuela tan grande, y con tantos alumnos asistiendo a clases de lunes a viernes, no es raro que para algunos resulte importante sobresalir, ya sea formando parte de algún concurso de conocimientos o imponiendo “estilos”. Desde un principio, los jóvenes tienden a sobresalir ante todos. Eso impone un orden de liderazgo.

Hace dos años, cuando yo estaba en primer semestre y apenas comenzábamos a conocernos los que hoy conformamos el quinto “L”, nuestra primera preceptora, la profesora Chabelita, nos comentó lo importante que era la unidad del grupo, al menos en esta preparatoria. Al principio nosotros no tomamos muy en cuenta el comentario, es decir, “¡por favor!, ¿de qué me sirve llevarme con los ñoños y equis de mi salón, si

yo ya tengo mi *grupito* de amistades?”, después de un par de meses, por fin comprendimos. La escuela organiza todos los años una actividad cultural de tres días (miércoles, jueves y viernes; por lo general en el mes de abril) a la que denominan Semana de la preparatoria, en ésta, se hacen competencias entre los grupos, ya sea de un solo semestre o de los tres semestres (segundo, cuarto y sexto).

Nos encontrábamos ya en segundo semestre cuando nuestra primera Semana de la preparatoria comenzó. Dimos todo, todo lo que pudimos para

sobresalir ante el resto de la escuela. El viernes, último día de actividades, a las cinco de la tarde se pegan los resultados en la puerta de la dirección y desesperados corremos a leer el lugar en el que hemos quedado... “¿primer lugar? Quinto G ¿segundo lugar? Quinto A ¿Tercer Lugar? Segundo L ¿Cuarto lugar? Cuarto M..., esperen... ¿segundo L tercer lugar?” Sí, el único segundo semestre entre los cinco primeros lugares, era el nuestro. No quedamos muy contentos con el resultado, “sólo se premia al primer lugar” nos dijeron; pero aún así, nos sentimos muy bien por el esfuerzo. Desde ese momento comenzamos a colaborar todos como un equipo, y me he podido percatar de que si se trabaja en equipo se sale adelante. Dos semestres después alcanzamos nuestra meta: ganar la Semana de la preparatoria. No sobresalía nombre alguno, no sobresalía nadie. Todos como

grupo éramos ganadores de la semana cultural. Considero que estos puntos de “la unión en grupo” son muy importantes, puesto que más adelante, en empresas o instituciones, tendremos que actuar así y debemos aprender a aceptarnos todos tal como somos, y que, por el bien de la empresa o la institución nos concierne

trabajar todos unidos.

Algo que me agrada de la escuela son los intercambios. Considero que con ellos se aprende muchísimo de otros países, culturas, personas y hasta formas de vivir. Es interesante ver cómo los jóvenes de nuestra edad tratan de adaptarse a un ambiente, que posiblemente es nuevo para ellos. Me gusta saber que se interesan por nuestra cultura y nuestras ideas, y que después de un año de conocer las raíces del país, forman parte de México, aunque su lugar de origen esté al otro lado del mundo.

Algo que me agrada de la escuela son los intercambios. Considero que con ellos se aprende muchísimo de otros países, culturas, personas y hasta formas de vivir



## ¿Y los estudiantes, qué?

Este último año lo considero de suma importancia pues las materias que cursamos son parte importante para nuestro futuro, para lo que seremos mañana, para lo que podemos llegar a ser. A estas alturas los profesores corruptos no nos ayudan en nada. Hoy como siempre, una clase con un profesor corrupto es pérdida absoluta de tiempo, y el tiempo en bachillerato es oro. Mi futuro depende de los profesores que imparten las materias. Los padres de familia han depositado en ellos toda su confianza han puesto nuestro futuro en sus manos, pero son pocos los profesores que afortunadamente sí están decididos a orientarnos para alcanzar nuestras metas. Sin embargo, nunca faltan los profesores déspotas y egoístas “yo lo sé todo y tu no aprenderás nada”. En ocasiones, cuando adoptan dicha actitud, están incapacitados para ayudar en lo más mínimo al alumno. Generalmente, cuando un estudiante no comprende algo, la primera vez pregunta al maestro y si no es aclarada su pregunta busca el apoyo de sus compañeros, y si aún así la duda no es aclarada se cierra por completo y entonces se crea el verdadero problema. Y no es por echarles toda la culpa a los profesores porque, la verdad a ellos corresponde un 50 por ciento de la responsabilidad, pero el otro 50 por ciento es el alumno quien debe procurar superarse y, si es posible, retroalimentar al profesor.

Aprendemos mucho en el día a día. Convi-  
vir tanto tiempo con personalidades diferentes

Muchas veces me lo han dicho “esta es la mejor etapa de tu vida”, pero somos estudiantes de bachillerato y no nos importa

puede significar un lazo de hermandad. Muchas veces me lo han dicho “esta es la mejor etapa de tu vida”, pero somos estudiantes de bachillerato y no nos importa, no lo tomamos en cuenta hasta que comenzamos a sentir ese lazo tan especial hacia nuestros compañeros de clase de todos los años.

Algunos se quedan en el camino, otros caen pero vuelven a levantarse, somos unos cuantos los que seguimos estables. Una vez más surge la pregunta del primer día: “¿cuántos llegarán hasta el final?”. Una vez más respondemos: todo depende de ti y del entusiasmo que le pongas.

Comienzas a ver las cosas diferentes cuando te das cuenta de que el tiempo es muy valioso, y que cada momento con tus compañeros es digno de recordarse, que cada instante alguien, quien menos imaginas, te necesita; que todos a fin de cuentas salimos del bachillerato siendo distintos; porque cada persona que convivió contigo durante esos seis semestres formó parte de ti tan solo por el simple hecho de sentarse a tu lado en clase de cálculo y ayudarte con el examen; porque en el bachillerato no sólo debemos estudiar, sino conocer a nuestros amigos y con ellos exigir la educación para el futuro.

Soy estudiante de bachillerato y en los últimos meses que me quedan para graduarme estoy segura de que no cambiaría nada de lo que he vivido al lado de mis compañeros.

CUARTO  
LUGARMELISSA CRISTEL  
CRUZ TORRESCiudad de Carmen, Campeche  
Centro de Estudios  
Tecnológicos y de Servicios  
Número 20  
Primer semestre¿Cómo quieren  
que México crezca?

Y

o y mi mundo paralelo, siempre cambiando de escuelas, por culpa de mi inconformidad con los maestros holgazanes, pero hoy he aprendido que no importa en qué escuela esté, grande, chica, particular o normal, siempre voy a toparme con ellos. Todos los maestros son diferentes, cada uno con su método de enseñanza, pero jamás había conocido a uno tan cínico como este maestro. ¡Este sí es la devastación total de la educación!

Echado en la silla, con su enorme panza, con ojos enrojecidos como si se hubiera emborrachado o drogado por una semana. Y cómo dudarlo, si sólo ha ido tres veces en todo un semestre, pasando gratuitamente a sus víctimas, gracias a sus tontos trabajos de “investigación”, que nadie se preocupa por leerlos y cualquiera los baja del Internet. Que le entreguen las hojas y con eso baste, sólo copiar y pegar, de suerte que hasta el más flojo puede pasar con diez. ¡Vaya maestro!, se gana la vida fácilmente sin hacer nada y cobrando descaradamente, sin importarles la educación. Aburrida de escuchar la misma cosa en esas tres asistencias a clase, pienso si no será lo único que sabe ese maestro. Mejor me quedo afuera, pues no lleva la lista y si la llevara no la pasaría. Con un solo plumón hace como que enseña. Si entro o no carece de importancia ya que no afecta la calificación. ¡Cómo quieren estos maestros que nos interese en sus

### ¿Y los estudiantes, qué?

clases y nos gusten, si ni a ellos les gusta enseñar! La verdad no sé por qué en las escuelas contratan a personas con tan poca ética profesional. Y no me parece justo que los estudiantes aprueben sólo porque el maestro está construyendo su casa nueva, o porque tiene ganas de embriagarse o sólo porque al coscolino le dieron ganas de tener sexo con la alumna inconsciente. Es injusto que ahora cualquiera pueda pasar gracias a un maestro pelele, sólo por hacerle favores o comprarlos, mientras, que a él sólo le interesa pasarla bien y no se preocupa por los alumnos. La verdad, yo no sé cómo

pueden contratar a gente tan baja ¿Qué futuro le espera a México? Acaso el que puedan construir personas flojas, irresponsables y mediocres.

Resulta terrible que un alumno tenga ganas de estudiar y le toque alguien así, desparramado, perezoso y sin ganas de hacer nada. Todo tu mundo de excelencia se derrumba como por arte de magia, te decepcionas y preguntas qué caso tiene estudiar si al maestro no le importa si aprendes o no. También siento gran desilusión cuando le sugiero al maestro una actividad, ya que me resulta mas fácil aprender cuando practico, y él



sólo lo toma como un chiste: mis ganas de trabajar se van a la basura. Así que reflexiono y pregunto: ¿En realidad quiero quedarme con la duda? Entonces recurro a mis libros para no sumirme en la ignorancia de la materia. Y es verdad que quien está interesado estudia por su propia cuenta, pero no a todos les gusta aprender ni estudiar y muy pocos tienen el hábito de hacerlo siempre. Me da lástima porque mis compañeros simplemente se quedan con la mente en blanco, sin saber absolutamente nada. Pero cómo quieren que México crezca teniendo maestros tan flojos. Los maestros deben preocuparse por el futuro de México, hacer que los alumnos nos interese en sus clases, llevando a cabo dinámicas, prácticas, etcétera.

No sé cómo desperdician los espacios que les dan a esos maestros tan perezosos que nos les importa la superación, el aprendizaje ni la cultura, habiendo una fila muy larga de maestros desempleados con preparación y muchas ganas de trabajar. Pero claro, también hay alumnos que les gusta no tener clases y quieren todo fácil, ¿Acaso no se dan cuenta de su ignorancia? De que aprender nunca está de más, esto es por la superación personal. El día de mañana, cuando me enferme, no quiero que me cure un médico que terminó su carrera sólo porque compró al maestro.

Por eso como alumnos y jóvenes interesados por el futuro de México, nos debemos de dar cuenta de lo que se está formando al no cumplir con la educación, que será la base de nuestra carrera y del trabajo al que vamos a dedicarnos cuando seamos profesionistas. No veas al maestro faltista como el mejor maestro del mundo, porque es el peor, el que te está perjudicando para que el día de mañana, cuando quieras trabajar, no sepas nada.

Si seguimos así este país empeorará, México no crecerá y todo será un mundo fácil donde no importará si lo que haces está bien o mal, y las personas serán todas mediocres, sin escrúpulos, sin educación. Y sólo puedo concluir con una cosa, no importa tanto si el maestro te da clases o no, o si le interesa mucho o poco que aprendas, lo que cuenta es tratar de estudiar, investigar, no quedarse con la duda y siempre tratar de ser el mejor, no por tus padres, maestros o familiares, sino por amor propio. ¿Quieres ser un profesionista ignorante que no sabe hacer bien su trabajo o uno culto capaz de manejarse adecuadamente y llevar a cabo sus planes con mucha responsabilidad?

Por maestros irresponsables el país se vuelve más ignorante, inculto, sin ganas de trabajar. ¿Acaso eso esperamos de México? Hay que pensar cuidadosamente lo que queremos para nuestro futuro y hacer bien las cosas estudiando, para que así el país crezca y sea mucho más preparado con cultura, esfuerzo, conocimiento y responsabilidad. Todos podemos contribuir a lograr un país competente, con nuevas ideas e innovaciones. Pero las cosas no vienen gratuitamente, uno tiene que esforzarse y luchar por lo que vale la pena. Así que si quieres un país culto, debes de ganarle la batalla a esos maestros flojos que no les importa si aprendes o no. Ellos ya tienen su presente asegurado, pero tú no, tú sólo eres un estudiante más que se debe preocupar por aprender para no ser un mediocre, como estos maestros que destruyen la educación haciendo flojos a los estudiantes. Indudablemente debes preocuparte por tu futuro y el de México.

Estudia, investiga, lee y aprende, parece difícil, pero si ves al estudio con otros ojos es más fácil de lo que piensas.

¿Y los estudiantes, qué?

## QUINTO LUGAR

NANCY YADIRA PATIÑO TAPIA

Colegio de Ciencias  
y Humanidades  
Plantel Azcapotzalco  
Quinto semestre

## El estudio de la Historia



En la actualidad la ciencia histórica es sumamente importante, sin embargo, el valor que nuestra sociedad le atribuye, aunado a un sinnúmero de prejuicios comunes entre personas de escasa cultura, tales como la idea de que el historiador se morirá de hambre o que no tiene sentido “vivir en el pasado”, han provocado un menosprecio galopante que implica una serie de vagos conceptos sobre su función, sentido y trascendencia.

El peso mostrado por la falsa idea de que el estudio de la Historia se reduce al mero ordenamiento y conocimiento de documentos antiguos, es decir, la compilación, ha generado un desinterés social exagerado que pone en evidencia el desconocimiento generalizado en cuanto al valor y uso que el historiador le da a dichos documentos y que la sociedad, como conjunto cultural y representante de una inmensa gama de valores, creencias, lenguaje, tradiciones, instituciones, etcétera, debe reconocer.

¿Pero, a qué se refiere entonces el estudio de esta ciencia? La confianza que existía en el ordenamiento de documentos se ha convertido en un estudio basado en la Historia que se investiga y se escribe, ya que el historiador trata de ser cada vez más objetivo en su interpretación, duda de dichos documentos, de su total veracidad, y entonces, “la función del historiador no es ni amar

el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente”, tal como lo señala Carlos Pereyra en *Historia ¿para qué?*

El historiador no siempre puede actuar con una plena objetividad pues la fuerza que lo impulsa a indagar en el pasado se deriva de una pregunta que lo incita en el presente, algún fenómeno actual puede explicarse basándose en el que lo precedió, o en otro similar pues los acontecimientos jamás son iguales, las circunstancias que lo rodean son ajenas a éste y difícilmente podrán igualarse,

de ahí que no recurra al pasado como un mero afán de curiosidades, sino como una necesidad emanada de una realidad que resulta imprescindible para toda investigación histórica. La suposición, en cambio, es algo que el historiador bajo ninguna circunstancia debe permitirse (aunque hay quienes abusan de ella), pues lo único que hace es desvirtuarlo todo.

La Historia nace como la necesidad de comprender desde el origen y modo de vida de los antepasados de una población hasta la interpretación de un suceso actual tomando en cuenta su origen.



¿Y los estudiantes, qué?



Responde al cuestionamiento que formulamos sobre nuestra situación. En la antigüedad, cuando los hombres comenzaban a vivir en comunidad y a comunicarse mediante un lenguaje tuvieron la necesidad de conocer sus orígenes, lo cual dio inicio a la creación de mitos y leyendas siempre empeñadas en explicar su pasado. Remitirse a un pasado ayuda a comprender el estado actual, por tanto, proporciona un sentido, porque el hecho deja de ser incomprensible y gratuito.

Ahora bien, la legitimidad y utilidad del discurso histórico, conceptos recíprocos pero que no dependen uno del otro, constituyen la mayor parte del estudio de la Historia. La legitimidad representa el valor científico y cognoscitivo de su estudio e interpretación, la utilidad corres-

ponde más bien a la verdad suponiendo que el conocimiento de ciertos fenómenos sirve como guía para comportarse cuando vuelvan a ocurrir cosas semejantes, pero el provecho extraído del discurso es independiente de la validez de éste, por lo tanto, señala Carlos Pereyra: “utilidad y legitimidad no son, en consecuencia, magnitudes equivalentes”.

Los primeros testimonios que el hombre dejó a la posteridad son memorias que comprueban la legitimación del poder mediante la dominación social, historias sobre genealogías de reyes, de familias gobernantes, del absolutismo en diversas naciones, la imposición de un gobierno e ideología que tendría repercusiones en las futuras generaciones, son acontecimientos que el historiador trata

de desmitificar para conocer lo que realmente sucedió, sus causas, las circunstancias que favorecieron tales acontecimientos, etcétera.

La Historia ni debe ni puede estudiarse desde una perspectiva ideológico-política, ya que desligarla del ámbito social sería mutilarla.

Los fenómenos y movimientos sociales son causa o consecuencia de un hecho histórico motivado, por ejemplo, por cuestiones políticas que van relacionadas directa o indirectamente con intereses ideológico-sociales. Por su parte, los políticos hacen uso de la Historia como una de sus mejores armas, al utilizar la memoria de actores que anteceden a la generación en pugna, maquillan los verdaderos intereses del que los convoca, sin embargo, por lo anteriormente dicho, la legitimidad del discurso histórico permanece intacta.

Por otra parte, la praxis que, ocasionada por ideologías y creencias, conduce a toda una masa de individuos a protestar como muestra de inconformidad hacia el régimen establecido, puede ser generalizada mediante un interés común, pero ocasionalmente las masas se mueven a través de los intereses de un solo individuo; las masas son amorfas, los individuos, sin voluntad, desprotegidos, solitarios, no podrían asirse en forma particular. La necesidad que el ser humano tiene de pertenecer a algo (o alguien), el miedo al libre albedrío es una de las probables causas que

lo impulsan a confiar sus necesidades, en este caso necesidades colectivas, a una sola persona.

El historiador no es ningún juez, su finalidad radica en comprender y hacer comprender. Tomar esta actitud de juez provoca que se pierda el análisis, que debería hacerse sobre determinado fenómeno histórico y sus futuras repercusiones se encuentran en los textos de contenido pobre causado por la glorificación o satanización de algún personaje.

La difícil tarea del historiador es encontrar cuál fue realmente el suceso. Se enfrenta al ocultamiento de archivos protegidos por el Estado, la imposición de versiones alteradas que favorecen al poder, en algunos casos, destrucción de los materiales que pongan en duda su legitimidad. Así pues, el debido uso de la Historia implica lograr la mayor objetividad posible para la obtención de una interpretación veraz, de utilidad para futuras generaciones.

El concepto de la importancia de la Historia tanto en su sentido cognoscitivo como utilitario debe ser reivindicado dentro de nuestra sociedad, principalmente entre los jóvenes, con la finalidad de difundir su estudio mediante la importancia que tiene para el progreso de las naciones, lo cual no significa que la ciencia histórica sea superior a cualquier otra sino simplemente que es importante, cuando menos, saber que para muchos, como dijo Carlos Marx: “ el estudio de la Historia no es indispensable, sino al servicio del presente”.

**El historiador no es ningún juez, su finalidad radica en comprender y hacer comprender**



# Reunión ordinaria de la RED

Pachuca, Hidalgo

ARTURO RAMÍREZ SERRANO

En la máxima casa de estudios del estado de Hidalgo los representantes de 35 universidades públicas y privadas afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que cuentan entre su oferta educativa con el bachillerato, participaron en la Reunión Ordinaria de la Red del Nivel Medio Superior.

En el marco de las actividades se presentaron los avances obtenidos por los programas de trabajo desarrollados en el año 2007 en los rubros de bibliotecas, comunicación, cooperación académica, educación abierta y a distancia, extensión de la cultura, investigación y posgrado, seguridad en cómputo, servicio social, vinculación, así como del Observatorio Mexicano de la Innovación en la Educación Superior.

Conferencias magistrales y talleres, además de sesiones de trabajo en torno a las tutorías y atención especializada, desarrollo de la planta docente, evaluación, tránsito entre subsistemas y planteles y certificación nacional fueron actividades enca-

minadas a establecer criterios que favorezcan la movilidad de los alumnos y fundar acuerdos que coincidan con los programas de estudios, a fin de apoyar al alumno en cualquier estado del país, pues existen un promedio de 300 programas distintos en este mismo nivel.

La ceremonia de inauguración estuvo encabezada por Marco Antonio Alfaro Morales, secretario general y Enrique Espinosa Aquino, coordinador de la División de Docencia de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo (UAEH); Ezequiel Jaimes Figueroa, director general de Estudios y Proyectos y representante personal de Rafael López Castañares, secretario general ejecutivo de la ANUIES; Maricruz Moreno, directora general académica y Luz María Solís Segura, Directora de la Educación Media Superior de la ANUIES, e Idolina Leal Lozano, coordinadora de la Red del Nivel Medio Superior Universitario del mismo organismo.

De igual manera se trataron temáticas relacionadas con las actividades realizadas en la XXIV Reunión de la RED realizada en Toluca en febrero del 2007; la valoración sobre el Coloquio de Formación Docente en Aguascalientes; el informe de la Comisión Coordinadora de la RED, particularmente sobre la reunión del 21 de octubre del mismo año, en la cual fue designada Idolina Leal Lozano como Coordinadora y se aprobó el Reglamento Interno de la RED.

Aspectos fundamentales fueron la organización del IX Coloquio de Formación Docente, el cual tendrá lugar los días 17 y 18 de abril de 2008 en Mérida, Yucatán, en donde el CCH, junto con otros bachilleratos universitarios, se comprometió a ser co-organizador; y la aprobación en el pleno el documento de trabajo "Propuesta del perfil del egresado de Educación Media Superior", elaborado por una comisión de la RED en las oficinas generales de la ANUIES, en noviembre de 2007.

