

01070

2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DESARROLLO Y CONTRADICCIONES DEL MODELO
DEL HACER DOCENTE
(EL CASO DEL COLEGIO DE BACHILLERES)



TESIS PROFESIONAL

Que para obtener el grado
de MAESTRA EN PEDAGOGIA,
presenta la licenciada:

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

MIRTHA LUCIA ABRAHAM NAZIF

México, D.F.

1990.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	<u>Pág.</u>
Introducción.....	7
I. Condiciones de creación del Colegio de Bachilleres	25
1.1 Situación política y social.....	26
1.1.1 Introducción.....	26
1.1.2 Crisis económica y política por la que atraviesa el país a finales de la década de los sesenta.....	27
1.1.3 El programa del gobierno de Echeverría ante la crisis.....	30
1.2 Política educativa impulsada por el sexenio 70-76. La Reforma Educativa.....	35
1.3 Situación de la Enseñanza Media Superior.....	46
1.3.1 La necesidad de reformar este nivel..	46
1.3.2 Atención a la demanda educativa.....	51
1.3.3 Otras explicaciones que dieron origen a la fundación de nuevos centros de educación media superior.....	56
1.3.4 Situación de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	61
1.3.5 La creación de un modelo alternativo a las instituciones existentes. El Colegio de Bachilleres.....	66
II. Creación del Colegio de Bachilleres	69
2.1 Objetivos, estructura y organización de la nueva institución.....	70
2.2 Modalidades curriculares.....	78
2.2.1 Propuesta original y reformas posteriores al plan de estudios.....	78
2.2.2 Modelo curricular adoptado a partir del Congreso Nacional del Bachillerato.....	85
2.3 Organización del Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP)..	96

	<u>Pág.</u>
III. El docente visto por la institución	104
3.1 Las funciones otorgadas al profesor a través de las disposiciones oficiales del Colegio.....	105
3.1.1 Las funciones establecidas y su significación.....	106
3.1.2 El sujeto docente y las funciones conferidas.....	114
3.2 La tarea asignada al maestro mediante el planteamiento curricular.....	120
3.2.1 Primer Plan de Estudios.....	121
3.2.2 La nueva propuesta curricular.....	127
3.3 El quehacer docente contemplado por los programas de formación de profesores.....	134
3.3.1 Los primeros programas (1974-1982)...	134
3.3.2 Otras propuestas de formación.....	138
IV. El modelo de Formación de Profesores	142
4.1 Concepción del modelo.....	143
4.1.1 El proyecto tecnocrático.....	143
4.1.2 La aplicación de la Tecnología Educativa como expresión del modelo tecnocrático.....	149
4.2 Enfoque general de los cursos.....	153
4.2.1 Primera etapa (1974-1982).....	153
4.2.2 Segunda etapa (1982-1985).....	160
4.3 Problemática del modelo de Formación Docente.....	163
4.3.1 La visión instrumental en la concepción de la Formación de Profesores.....	166
4.3.2 La reducción de la Formación Docente a la impartición de cursos.....	167
4.3.3 La relación docente-propuestas de formación.....	170
4.3.4 La dicotomía entre los aspectos disciplinarios y los elementos pedagógico-didácticos.....	172
V. Reflexiones sobre una propuesta de Formación Docente	177
5.1 Hacia una reconceptualización de la Formación Docente.....	179

	<u>Pág.</u>
5.1.1 La revalorización de la profesión docente tanto por parte de los profesores, de la institución y de la sociedad en general.....	180
5.1.2 El mejoramiento de las condiciones de vida del profesor.....	181
5.1.3 La redefinición del trabajo docente..	182
5.1.4 El replanteamiento de la formación docente.....	184
5.2 Elementos conceptuales y metodológicos a considerar en una propuesta de formación de profesores.....	186
5.2.1 El contexto social.....	187
5.2.2 La institución escolar.....	189
5.2.3 La problemática de las instituciones de educación media superior.....	195
5.3 Una propuesta de Formación Docente en la institución: El Colegio de Bachilleres.....	196
5.3.1 Supuestos generales.....	196
5.3.2 Modificaciones estructurales.....	197
5.3.3 Líneas específicas a considerar en una propuesta de Formación Docente en el Colegio.....	199
Anexos.....	206
Bibliografía.....	216

INTRODUCCION

INTRODUCCION

El hacer docente constituye una preocupación fundamental en el ámbito educativo, su estudio y análisis resultan complejos en la actualidad dadas las combinaciones de elementos y procesos que en él están imbricados, tanto en lo que se refiere a su carácter teórico-metodológico, como a sus implicaciones en la propia práctica educativa.

Referirse al hacer docente implica pensar en el quehacer institucional, en el espacio concreto donde tienen lugar las prácticas pedagógicas, en la instancia que sostiene un proyecto cultural, político y social básico, el cual signa lineamientos específicos a los sujetos que en él concurren. Pero esta determinación no es lineal, puesto que son los mismos individuos quienes han construido la institucionalidad con el objeto de ordenar y dar estabilidad a su mundo y a sus expresiones. La institucionalización que supone la convivencia de elementos como autoridad, control, coerción, negociaciones, lucha, contradicciones y resistencias, se ha erigido como una instancia necesaria y con un grado de objetivación que aparece ante los ojos de los individuos como un ente externo, capaz de construir un discurso, legitimarlo y transmitirlo esencialmente mediante el lenguaje.

Los sujetos por otra parte, quienes constituyen el eje central del hacer docente, han interiorizado el discurso institucional, puesto que forma parte de su identificación con la institución y con el rol que desempeñan. Sin embargo, tal postura no necesariamente supone aceptación y acriticidad, en tanto el carácter de heterogeneidad y di-

versidad que involucra a los sujetos sociales y a las prácticas complejas en las que se mueven, indican un actuar y pensar reinterpretaivo de la norma establecida. La reconstrucción del discurso, la resignificación de un cierto orden impuesto, la elaboración y permanencia de proyectos alternativos a los instituidos y las prácticas sociales específicas en las actuales instituciones, nos hablan de un quehacer diverso y creativo, complejo y contradictorio de los sujetos. La relación individuo-institución no siempre supone una sujeción mecánica a la norma, dado que en esta vinculación también están implicados la historia personal y profesional del individuo, su accionar laboral, social y político, sus relaciones con los otros y consigo mismo, sus concepciones particulares sobre el mundo y el sentido que se le otorga a él, así como también los significados y significantes de un contexto social e institucional cambiante y dinámico.

Hacer referencia al hacer docente, supone asimismo, considerar las elaboraciones que en torno a la escuela y al docente se han desarrollado, reconocer las conceptualizaciones, modelos e imágenes que se han construido, identificar los aportes teóricos y metodológicos que se han formulado y comprender que todo ello forma parte del quehacer específico que el profesor construye en su labor cotidiana. Su actuar está marcado por todo este tipo de signos, desde aquellos que le señalan su propia experiencia, en su relación con los alumnos y con el conocimiento; las opiniones expresadas por sus compañeros de trabajo, en virtud de sus propias historias, de las tradiciones y actividades diarias; hasta aquellos elementos conceptuales que provienen de su propia formación y de las reflexiones que se suscitan en el ámbito educativo actual.

La formación del maestro, como parte importante del hacer docente de la institución, constituye un campo de estudio fundamental en el ámbito educativo. Su análisis resulta relevante en virtud del significado que se atribuye en la actualidad al quehacer de la escuela, como instancia privilegiada en la formación de los sujetos, y al docente, como uno de los elementos básicos del proceso educativo. La formación del profesor, desde el discurso oficial, se ha convertido en una pieza clave del éxito escolar y su connotación ha marcado características específicas dentro del proyecto modernizador y tecnocrático del Estado. Pero las caracterizaciones dibujadas en torno a la formación docente marcan límites en su relación con la realidad escolar. La distancia entre el discurso y las condiciones específicas del contexto institucional, las mediaciones de los sujetos y la reinterpretación de su medio, favorecen la existencia de múltiples prácticas y de proyectos que se anteponen entre sí.

La lectura de esta realidad, en un espacio concreto y en un tiempo determinado, resulta ser para mí, un elemento sumamente atractivo a indagar. Así, se podría señalar que el análisis de la formación docente, de su conceptualización y del desarrollo de su modelo en una institución específica como es el Colegio de Bachilleres, constituyen el interés central de este trabajo.

Otras de las razones que me orientan a investigar sobre esta temática devienen de las siguientes consideraciones. La formación docente es una línea de trabajo en la que estoy involucrada desde hace algún tiempo, la experiencia de haber trabajado con maestros de todos los niveles educativos y de proseguir laborando con profesores de ense-

ñanza superior me han permitido reflexionar y llevar a cabo algunas elaboraciones conceptuales al respecto. Su estudio y sistematización en este trabajo pretenden contribuir a comprender mejor la problemática apuntada, a considerar las diferentes perspectivas que se replantean en el accionar cotidiano y aspira, en alguna medida, a profundizar en el análisis del tema aludido, formulando propuestas específicas de trabajo.

Me interesa abordar este campo problemático en el nivel medio superior y dentro de él, en la experiencia del Colegio de Bachilleres, dado que es la institución donde laboré por algún tiempo (1983-1985). Esto me ofrece posibilidades de información, me brinda un espacio para reflexionar sobre una experiencia vivida y favorece mi aportación a la vida académica de esa institución.

Por último, resulta para mí interesante analizar la formación docente en el Colegio de Bachilleres, dado que esta institución constituye la expresión más nítida del proyecto educativo del Estado en el referido nivel. Su acelerada expansión, producida en los últimos años, en detrimento de otro tipo de instituciones, particularmente vinculadas a las Universidades (ejm. CCH y ENP) indica la importancia que se le otorga. En este mismo sentido, el modelo de formación de profesores del Colegio, constituye una muestra significativa de lo que ha sido la concepción de la formación docente en la mayoría de las instituciones educativas del país, en tanto su definición se ha desprendido de los lineamientos políticos que en ese sector han imperado desde la década de los 70's. Sin lugar a dudas, algunas instituciones o programas institucionales han logrado escapar a esta lógica dominante, con mayor o menor

Éxito. No obstante, pese a estos esfuerzos, el dominio estatal, a través de proyectos y acciones, continúa marcando una pauta fundamental en el ámbito de la formación de profesores.

Dentro de este marco se puede precisar que el propósito de este trabajo es analizar el modelo de formación de profesores prevaiente en el Colegio de Bachilleres, desde 1973 a 1985; desentrañar su lógica interna, definir sus características esenciales, revisar las concepciones educativas subyacentes y su problemática en el marco de la modernización; analizar el papel del docente en la institución y su conexión con las propuestas de formación. En definitiva, problematizar la formación docente en tanto relación de conocimiento con la realidad, bajo la mirada de que dicho proceso involucra un problema de construcción y de transmisión de conocimientos.

Es construcción, en tanto la formación docente supone una relación de conocimiento con la realidad de la escuela, sus saberes y prácticas y con los sujetos (maestros y alumnos) inmersos en ella. Implica un acercamiento, estudio e indagación permanente en los procesos de elaboración sobre una instancia específica. Significa conceptualización, compromiso y problematización de una práctica social donde lo dado se incorpora a la noción de movimiento para proyectarse en una realidad a construir.

En transmisión, porque dicha realidad se plasma en saberes que han de ser comunicados para su legitimación social. Porque la formación docente supone depositar en otros y compartir los elementos culturales generados en un espacio y en un tiempo histórico específico.

Este proceso dual posee una significación especial en el ámbito escolar en general y para los sujetos que están presentes en el acto educativo. De ahí que, la vinculación entre propuestas y sujetos estará presente a lo largo de todo el trabajo, como una forma de evidenciar la relación entre construcción, creación, transmisión y recepción.

La tesis está estructurada en cinco capítulos en los cuales se trabajan algunos conceptos esenciales a saber: institución, sujetos, formación docente, currículum y conocimiento. Ellos permean todo el trabajo y constituyen construcciones importantes en su relación con la temática central de la tesis. A continuación se expondrán los aspectos relevantes y los nudos problemáticos trabajados en cada apartado.

En el capítulo I se pretende describir en forma general la situación socio-política y educativa en la cual se enmarca la fundación del Colègio de Bachilleres, se señalan las condiciones de creación de la institución y se establecen las intenciones que dieron lugar al surgimiento de este organismo en el nivel medio superior.

La necesidad de ampliar la cobertura escolar en el referido nivel, proporcionar educación a jóvenes pertenecientes a sectores medios de la sociedad (empleados, profesionales, comerciantes, etc.) y ofrecer una salida terminal a aquellos que no pueden proseguir estudios superiores, son algunos de los motivos a los que alude la política estatal, para la creación de la institución. Junto con reconocer la existencia de dichas razones, en el trabajo se marcan otras líneas de carácter político, económico, so-

cial y educativo que se consideran importantes de apuntar. Estas se relacionan con el proyecto impulsado por el gobierno de Echeverría para recuperar la confianza de los distintos sectores de la sociedad, frente a la deslegitimación sufrida por el Estado a causa de la represión del movimiento estudiantil de 1968. En este contexto se explican el cambio del modelo económico (de "modelo de desarrollo estabilizador" a "modelo de desarrollo compartido"), la apertura democrática, la política tercermundista y la reforma educativa (cuyos ejes básicos son la homogeneización del nivel y la vinculación de la escuela con el aparato productivo).

La creación del Colegio de Bachilleres aparece como la instancia idónea para impulsar las ideas sustentadas por la reforma educativa y como un proyecto alternativo frente a las instituciones existentes.

En el capítulo II se hace una revisión de las principales características del Colegio de Bachilleres, de sus propósitos, y de su estructura orgánica, denotándose en ella un carácter centralista y jerárquico, especialmente al analizar las funciones de los diferentes órganos de gobierno. Igualmente se analizan las dos propuestas curriculares básicas impulsadas por la institución y algunos proyectos que no llegaron a plasmarse en la realidad.

La primera propuesta tiene su origen en el modelo académico elaborado por la ANUIES, el cual marca los lineamientos esenciales en torno a las áreas de conocimiento, al perfil del bachiller, a la estructura académica y a las funciones esenciales de este ciclo educativo. Junto a la propuesta formal se señalan también las preocupaciones

de los equipos técnicos del Colegio, sus debates, sus propuestas diversas y su participación en la conformación de los programas escolares.

La segunda propuesta curricular es adoptada a partir de la realización del Congreso Nacional del Bachillerato y - en el cual se establecen como líneas centrales la incorporación de un tronco común y la retícula como estrategia - metodológica de programación. En esta parte del trabajo se analizan los conceptos de escuela y cultura sustentados por el nuevo modelo; cuestionándose asimismo, los - elementos de ruptura y continuidad entre ambas propuestas. Se hace referencia también a la participación de los profesores en la elaboración de los nuevos programas, a sus debates y preocupaciones principales.

Por último, en este capítulo se hace una presentación del Centro de Actualización y Formación de profesores, de su función en la institución, de su organización interna, de los cursos que ofrece y de las tareas diferenciadas que cumplen sus miembros, en torno al área de conocimiento - que cada uno maneja.

El capítulo III está dedicado al docente y a la imagen - que de él se proyecta a partir de: las disposiciones oficiales, los planteamientos curriculares y los programas de formación de profesores.

Resulta relevante en este apartado, observar la ausencia del sujeto docente, especialmente a través de las disposiciones oficiales de la institución, las cuales le asignan al maestro funciones generales y dan por supuesto que éste deberá promover ciertos objetivos destinados a los

alumnos. Esta negación no parece casual, en tanto - existe escasa claridad acerca de los propósitos señalados para el nivel medio superior. Las interrogantes acerca de las características de la adolescencia y sus niveles de apropiación del conocimiento, los fines del bachillerato y su vinculación con el aparato productivo, los propósitos de contención de estos sectores y su tamiz para acceder a niveles superiores, entre otros, configuran algunas de las preguntas no resueltas por el sistema educativo. Sin embargo, pese a las ambigüedades prevaletes y a la insuficiente consideración de quién es el maestro, de las imágenes y expectativas que pesan sobre su persona y de las condiciones académicas y laborales en que el profesor desempeña su trabajo, se exige de él eficiencia y cumplimiento en la tarea docente.

Por otra parte, dentro de los planteamientos curriculares, se prefigura un sujeto ideal, del cual se espera una actitud favorable en torno a los cambios de conducta, la interdisciplinariedad y la conciencia crítica que debe propiciar en sus alumnos, a la vez que participe en los nuevos cambios institucionales. Esta situación se confronta en este trabajo, con los niveles y el carácter que asume la formación docente y con la realidad vivida por los propios maestros al interior de los planteles. Asimismo, se debate en este apartado la concepción que se asigna, desde el currículum, a la nueva actuación del docente. En él se sostiene que el profesor debe desplazarse de su lugar central para dar oportunidad a una relación armónica entre enseñanza y aprendizaje. Pero este nuevo requerimiento se entiende - más bien en términos de las formas de trabajo en el aula (debates, foros, discusiones en equipos, participación de los estudiantes en investigaciones) que de una relación sujeto-objeto, en la cual la actitud reflexiva, ana-

lítica y cuestionadora signen las posibilidades de transformación de los elementos en esta relación. Es decir, las maneras de abordar un campo de estudio (discusiones en grupo versus exposiciones del maestro), pueden favorecer el análisis y el aprendizaje grupal, pero no cambian las relaciones de poder dentro de la institución, ni modifican las prácticas autoritarias y jerárquicas en la escuela. Estas tal vez puedan ser cuestionadas y denunciadas cuando el profesor y los alumnos analicen su posición frente al saber y a la institución escolar. Lo cual no significa necesariamente que se produzcan transformaciones sustanciales, puesto que tales cambios implican la consideración de un problema más amplio y complejo, en el cual están involucradas las relaciones escuela-sociedad, no obstante, los análisis referidos, podrían favorecer un nivel de profundización del conocimiento que establece el sujeto con la realidad.

En este mismo sentido, se vincula en el trabajo el debate sobre el quehacer docente, pero ahora, visto por los programas de formación. En primer lugar, se hace referencia a cómo dicha tarea está signada por un carácter técnico, derivado de un modelo ideal de "buen docente". Posteriormente, se destacan las posibilidades de reflexión y análisis críticos surgidos a partir de la segunda propuesta curricular y hoy vigente en la institución. En este análisis, se puntualizan los alcances del nuevo programa de formación docente, pero también las limitaciones existentes, dado que la implantación de un nuevo plan de estudios no trajo aparejado un cambio en el carácter global de la institución. No obstante, como escribo al final de este capítulo, "se poseyó la ilusión de ser autónomo, aduciendo a otro orden y a otra manera de organizar la realidad,

ignorando que toda autonomía tiene límites y que todo trabajo es respaldado por un poder institucional que norma, permite y presiona".

En el capítulo IV se analiza el modelo de formación docente del Colegio de Bachilleres. Para ello, el trabajo se inicia con una reflexión sobre la concepción instrumentalista que pervivió en dicho modelo y en las propuestas de la gran mayoría de las instituciones educativas en el país a partir de la década de los 70's. Tal visión estaba traspasada por el proyecto tecnocrático y modernizador que impulsó el Estado en materia educativa y que con renovado lenguaje, prevalece en la actualidad. El capítulo hace referencia a dos etapas dentro del modelo; la primera - desarrollada desde la fundación del Centro de Actualización y Formación de Profesores (1974) y marcada especialmente por las tendencias provenientes de la tecnología educativa, y una segunda etapa (1982-1985) en que se produce un cambio en los planes de estudio de la institución y, por ende, modificaciones en las propuestas de formación docente. Este segundo período supone la organización y diseño de cursos con contenidos diferentes a los establecidos y un intento por generar reflexiones que reconceptualicen a la formación docente.

Uno de los problemas que se debaten en esta parte de la tesis la constituye la relación que se establece entre las propuestas ofrecidas por la institución y los niveles de identificación de los docentes. Referidos éstos a las demandas que hacen los maestros por obtener ciertos elementos técnicos que les proporcionen una respuesta a sus necesidades de organización del trabajo áulico. El papel de la técnica y de los cursos aparece entonces como garantía de

éxito frente a la realidad conflictiva y de aislamiento de la labor del docente. Igualmente, se sostiene que los cursos se erigen como una instancia que dota de algunos elementos científicos y técnicos frente a las exigencias de un mundo cambiante y con requerimientos de especialización.

Pero la contraparte de esta realidad, la configuran las necesidades de promoción de los profesores, quienes en ocasiones participan en estos eventos con el propósito de acceder a mejores niveles escalafonarios y de ingresos, así como también con la finalidad de reflexionar sobre su área de conocimiento, lo cual hace suponer que muchas veces la aceptación de lo instituido forma parte de las posibilidades de ubicación en un contexto institucional, pero cuya apropiación del espacio, implica también niveles de resignificación y recreación de lo dado.

Por último, en este capítulo se hace un análisis de la problemática de la formación docente, la cual excede los márgenes del Colegio de Bachilleres, pero que cobra una significación especial en esta institución. En tal sentido, se puntualiza que, pese a los avances logrados, en cuanto al tipo de análisis que sostienen las instituciones, sobre la concepción de docencia, institución, currículum y formación, no se ha podido evadir la racionalidad del modelo tecnológico. Mismo que se expresa esencialmente en: la concepción instrumental de la formación docente (capacitar a los profesores para el logro de un trabajo eficiente); en las propuestas centradas en talleres y cursos y, en algunos de sus contenidos, con énfasis en el carácter técnico y metodológico. La idea de mejoramiento está puesta en el centro de la formación, lo cual supone

que el trabajo del maestro se puede mejorar en función de ciertos modelos y parámetros del "buen docente" y que se han establecido para su aprehensión.

Dentro del marco de análisis y reflexiones realizadas, - así como de las problemáticas reseñadas en torno a la formación docente, el capítulo V intenta desarrollar una propuesta, en la cual se combinan elementos conceptuales, - con características específicas de la institución y del - Centro de Formación aludido. El propósito de este capítulo es contribuir con un conjunto de reflexiones y sistematizaciones que permitan delinear los elementos preponderantes de una propuesta de formación de profesores, bajo una lógica crítica y problematizadora, pero en un contexto - institucional específico, lo cual adquiere carácter particular, dadas las características que asume la institución y los sujetos que en ella actúan.

En esta parte del trabajo, se contemplan tres niveles de análisis, referidos: a una reconceptualización de la formación, a los elementos conceptuales y metodológicos importantes de considerar en una propuesta y a un nivel operativo que considera aspectos particulares de la institución que se estudia.

El primero de ellos revisa la lógica dominante que ha prevalecido en la formación docente, la cual atañe a aspectos relativos a la profesión docente y su significación, a las condiciones de vida del maestro, a su trabajo docente y a sus niveles de formación, planteándose en cada uno de ellos reflexiones sobre su redefinición. En este sentido, se señala que un replanteamiento de la formación docente involucra un cambio de direccionalidad, esto es, "de la idea

central de mejoramiento de la labor docente es preciso - pasar a la de conocimiento y problematización de la realidad". Asimismo, se reconceptualiza la formación docente y se vislumbra la posibilidad de ampliar sus espacios de intervención.

El segundo nivel de análisis considera determinados aspectos conceptuales y metodológicos de ubicación de la propuesta, lo que requiere hacer un estudio del contexto social donde la misma se inserta, de la institución escolar en la cual se pretende desarrollar la propuesta y reseñar la problemática del ciclo educativo pertinente (en este caso, se hace referencia al nivel medio superior). En esta parte del trabajo, se debaten diferentes posiciones sobre la sociedad y el papel de la escuela en ella, el espacio escolar y sus formas de reproducción y resistencias; acerca del conocimiento, su representación de la realidad y su recorte como contenido escolar; sobre el currículum como proyecto institucional, que señala una concepción del mundo y muestra una visión de cómo enseñar, etc.

Una propuesta particular de formación docente en el Colegio de Bachilleres, constituye el tercer nivel de análisis. En ella se proponen algunas modificaciones estructurales del Centro de Formación y Actualización de Profesores y formas distintas de trabajo interno. Posteriormente, se definen algunas líneas de trabajo y se propone un replanteamiento de la formación docente dentro y fuera del contexto de los cursos. También se plantean algunas ideas - que tiendan a vincular los aspectos disciplinarios (área de conocimiento) y los componentes pedagógicos, tanto en el diseño de los programas, como en las distintas instancias de formación.

Finalmente, el trabajo concluye con una reflexión acerca de la formación docente planteando que "formarse es interrogarse sobre sí mismo y sobre lo que se enseña, es contribuir a pensar distinto, es tener una relación crítica con el conocimiento y con el mundo".

Desde el punto de vista metodológico, la tesis se fue construyendo a partir de una indagación permanente sobre un sector de la realidad. Sector marcado por una visión y un hacer particular dentro de la institución. En este sentido, cabe aclarar que si bien el Colegio de Bachilleres es uno, puede ser significado de distinta manera según la posición donde nos encontremos ubicados.

La experiencia en el Departamento Académico y las relaciones que desde allí se establecen con el Centro, del cual forma parte (Formación y Actualización de Profesores), signa un lugar y tareas específicos en el hacer institucional, marca vínculos determinados con otras instancias de la Dirección Académica y entabla límites en el trabajo con los maestros y directivos de los planteles.

El acceso a materiales de información supuso rastrear en la biblioteca, en los Centros y en el archivo personal de algunos miembros de la institución, dado que una gran parte de la historia del Colegio de Bachilleres no está documentada. En algunos casos, fue preciso recurrir a relatos de personas que habían vivido en diferentes momentos y participado en los diversos proyectos institucionales. Aún esta situación resultó en ocasiones, dificultosa, debido a la continua movilidad que enfrenta el personal de la Dirección Académica.

El apoyo teórico del trabajo fue seleccionado tomando en

consideración: las conceptualizaciones que se han elaborado en los últimos años sobre la formación docente, sobre el currículum y la escuela, las contribuciones que algunos autores nacionales y extranjeros han hecho en foros, encuentros y congresos, las sugerencias de mi asesor de tesis y las propias elaboraciones en torno al tema.

En consecuencia, el trabajo se elaboró a partir de:

- mi experiencia y conocimiento de la institución;
- los debates y discusiones en los que participé, así como las reflexiones y trabajos escritos presentados;
- el contacto con los maestros de los planteles, mediante la impartición de cursos;
- la lectura y análisis de los documentos oficiales publicados por la institución u otros organismos descentralizados del Estado;
- la revisión de trabajos y proyectos elaborados por algunos Centros o miembros de la Dirección Académica de la institución;
- la revisión de ponencias presentadas en diferentes encuentros sobre la formación docente;
- la lectura de libros y artículos que conceptualizan, teorizan y desarrollan ideas significativas en torno a los principales conceptos trabajados en la tesis.

En cuanto a las fuentes de información, se realizaron consultas bibliográficas en: el Colegio de Bachilleres, la ANUIES, el DIE, la UNAM y la UPN.

Por último, es preciso señalar que la tesis se sostiene

básicamente a partir: de una experiencia laboral; de la visión particular obtenida en el contacto con los profesores, a través de los cursos y de algunas visitas a los planteles, y del análisis de escritos, documentos y textos, lo cual implicó fundamentalmente una interrogación permanente acerca de la ubicación institucional, sobre lo que entrañaban las opiniones emitidas por los docentes en los eventos de formación y un debate continuo con los autores sobre el significado de sus planteamientos. En efecto, no era posible instalarse en el reconocimiento de lo obvio, sino que se precisaba de un desentrañamiento de la realidad aparente. Por tanto, se consideraba casi como un imperativo la pregunta sobre el sentido de lo expresado - (verbal o escrito) y su ubicación en el contexto donde se había producido, así como el reconocimiento de lo vivido y su permanente sentido de realidad.

CAPITULO I
CONDICIONES DE CREACION DEL COLEGIO
DE BACHILLERES

I. CONDICIONES DE CREACION DEL COLEGIO DE BACHILLERES

1.1 SITUACION POLITICA Y SOCIAL

1.1.1 Introducción

El gobierno echeverrista se inicia en un momento histórico en el cual confluyen dos tendencias críticas para la estabilidad del sistema. Por un lado, a finales de los 60's se advierte un franco deterioro del modelo de desarrollo impulsado en el período post-cardenista, y de otro, los niveles de consenso en torno al régimen político manifiestan signos claros de debilidad.

Un antecedente inmediato que explica parte importante de las líneas trazadas por el Ejecutivo a partir de 1970, lo constituye el movimiento del 68. Diversos autores, entre ellos Javier Mendoza, coinciden en señalar que - "el movimiento estudiantil popular fue la manifestación más evidente de la crisis económica, política y social del país; representó la ruptura del modelo de desarrollo estabilizador seguido en el país a partir de 1940" (1) y puso en entredicho las bases mismas del régimen político vigente.

Las tendencias anteriormente señaladas constituyen facetas de un mismo proceso: el agotamiento del modelo de dominación, sin embargo, para efectos de este análisis se expondrán de manera separada.

(1) Mendoza, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en: Revista Perfiles Educativos, No. 12, México, CISE, UNAM, abril-mayo-junio, 1981, pág. 10.

1.1.2 Crisis económica y política por la que atraviesa el país a finales de la década de los sesentas.

La Crisis Económica

Tomando como base los planteamientos de Rolando Cordera, es posible señalar que la crisis, que antecedió al gobierno de Echeverría, se expresó en el decaimiento de la dinámica productiva (disminución del ritmo de crecimiento), en el decremento de la inversión privada, en el surgimiento de un proceso inflacionario y en el creciente desempleo de la fuerza de trabajo.

El patrón de acumulación de capital hasta entonces sostenido, al depender de manera permanente de la producción de bienes de consumo duradero, "exigió, dadas las condiciones socio-económicas de México un ingreso muy concentrado; así, conforme la acumulación de capital avanzaba y, por tanto, la capacidad productiva crecía, se enfrentaba con mercados relativamente más estrechos, enfilándose la economía por la senda de la crisis de realización aludida. En consecuencia, la concentración de la propiedad y el ingreso, la estrechez de los mercados y el crecimiento concomitante de la capacidad ociosa fueron constituyéndose en barreras cada vez más sólidas para la continuidad de la inversión" (2).

El referido patrón de acumulación requirió de altos niveles de intervención estatal. El Estado mexicano moderno

(2) Cordera, Rolando. "Sobre la crisis del capitalismo en México", en: Gilberto Guevara Niebla (comp.), La crisis de la educación superior en México, México, Edit. Nueva Imagen, 1983, 2a. edición, pág. 27.

había cumplido un papel relevante en el proceso de industrialización, subsidiando a la industria, permitiendo la estabilización de bajos salarios y protegiendo el mercado interno. Pese a ello, por las contradicciones que el mismo modelo generó, la actividad productiva declinó progresivamente.

En lo referente al sector agrario, desde mediados de los 60's éste comenzó a deteriorarse en virtud del abandono del campo por parte del Estado. En estricto sentido, no se puede hablar de un abandono estatal generalizado, sino más bien de una política agraria que privilegió a determinados sectores y regiones en detrimento de las mayorías campesinas. La disminución de la producción de alimentos, efecto de lo anterior, obligó a la necesaria importación de este tipo de productos, a fin de cubrir la demanda con la consecuente ocupación de divisas.

"Las repercusiones de la crisis agrícola, aunada a la crisis económica de los países desarrollados, llevaron al Estado a la imposibilidad de mantener su apoyo al desarrollo industrial. Los insumos no pudieron mantenerse a bajos precios y los subsidios y exenciones de impuestos llevaron a un déficit del gobierno que, al ver aunado esto con la creciente deuda pública que había sido necesaria para impulsar el desarrollo económico capitalista del país, se vio imposibilitado para continuar con su papel de promotor del proceso de acumulación" (3).

Los límites y agotamiento del modelo de crecimiento se

(3) Merdoza, Javier, Loc. cit., pág. 11

se percibían claramente, sus efectos se expresaban en la creciente pobreza, en la marginación social y en la concentración del capital en pocas manos. Se hacía necesario introducir cambios para evitar situaciones catastróficas en la economía del país.

La Crisis Política

El movimiento del 68 puso en evidencia la crítica social y cuestionó la legitimidad de un régimen incapaz de enfrentar la disidencia democrática con medios políticos. La represión del movimiento y la utilización del recurso de la fuerza demostraron la ineficacia de los mecanismos de cooptación y control utilizados anteriormente por el Estado.

El autoritarismo del aparato estatal y la concentración del poder en manos de los gobernantes se expresaba en un férreo control sobre las más diversas instituciones y organizaciones de la sociedad: los sindicatos, la prensa, las organizaciones campesinas y populares, entre otros. Asimismo, este control social avanzó en la persecución a las organizaciones sociales y políticas adversas al gobierno y en la represión a las manifestaciones de descontento.

"Es evidente que para 1968 la opresión política había alcanzado sus límites y que la cadena de controles sociales del poder estaba a punto de romperse en su punto más tenso. Ese punto 'de alta tensión' lo representaban los estudiantes" (4). Sector que fue capaz de organizarse y en-

(4) Guevara Niebla, Gilberto. "Antecedentes y desarrollo del movimiento de 1968", en: Cuadernos Políticos, No. 17, México, Edic. Era, julio-septiembre, 1978, pág. 15.

trar en franca confrontación con el poder.

La pérdida del consenso ideológico en torno al Estado se puso de manifiesto por parte de sectores medios y de algunos sectores obreros y campesinos. Las críticas al modelo de desarrollo y a los mecanismos de control político ponían en tela de juicio los tradicionales postulados ideológicos tales como: "unidad nacional", "patriotismo", "estabilidad", etc.

Frente a esto, el Estado no fue capaz de dar una respuesta política y recurrió a la represión. El aplastamiento del movimiento trajo entonces aparejado un elevado rango de deslegitimación del Estado, cuestión que éste intentará recomponer en el siguiente sexenio.

1.1.3 El programa del gobierno de Echeverría ante la crisis

La administración del presidente Echeverría enfrentaba un doble desafío: por un lado, modificar las tendencias conflictivas que había generado el llamado "modelo de desarrollo estabilizador" y por otro, elevar los niveles de legitimidad del Estado.

En el plano económico su objetivo estuvo centrado en la combinación de crecimiento con distribución (lo que algunos autores han denominado "modelo de desarrollo compartido"). El gobierno que se inició en 1970 intentó superar la situación de deterioro que sufría la economía, - adoptando diversas disposiciones tendientes a modernizar el aparato productivo y generar un proceso de reactiva-

ción económica. Para ello, se privilegió el incremento del gasto público, se emprendieron acciones orientadas a la redistribución del ingreso (en especial se intentó elevar el nivel de vida de la población a través del aumento de las prestaciones sociales) y a la ampliación del mercado interno. También se formularon políticas destinadas a resolver el problema del agro, subrayándose la necesidad de incrementar la productividad en este sector.

De este modo, sin pretender atentar contra el esquema de crecimiento acelerado, se deseaba solucionar las contradicciones que originaba el modelo anterior. Se trataba de una refuncionalización del aparato económico bajo una dirección más férrea de parte del Estado.

Con el conjunto de medidas políticas y sociales reseñadas el gobierno de Echeverría intentó resolver las contradicciones de la infraestructura. En relación a la recuperación de la confianza hacia el sistema político, se combinaron varias medidas orientadas a incrementar la legitimidad de éste. Entre ellas, destacan las siguientes:

1. La adopción de un estilo de gobierno y un discurso presidencial que recogía las tradiciones populistas de los regímenes pos-revolucionarios (en particular, del período de Obregón a Cárdenas) y un intento por recuperar el sentido de lo nacional.

Desde su campaña electoral, Echeverría colocó en el centro del discurso oficial la sensibilidad por los problemas sociales. El mensaje ideológico buscó convocar a los diversos sectores del país planteando la necesidad de crear nuevos empleos, de redistribuir

los ingresos, de reformular la propiedad y la tenencia de la tierra. Propuso reorganizar el aparato gubernamental para alcanzar estos fines.

2. Una política de gobierno interior, bautizada como "aperturismo", que buscaba distender las formas de control social permitiendo espacios de manifestación a la disidencia. De esta manera, la administración echeverrista logró incorporar a un sector de jóvenes profesionales e intelectuales a la burocracia política; asimismo, abrió un diálogo con organizaciones de izquierda a fin de integrarlas al sistema político, y en el plano sindical permitió la expresión de sectores independientes (lo más destacado al respecto fue el sindicalismo universitario y la tendencia democrática del SUTERM). Además, en relación a los presos políticos del 68, se operó una progresiva amnistía.

3. Otro aspecto relevante de la gestión de Echeverría lo constituyó la política exterior que asume el Estado mexicano en ese sexenio. La diplomacia mexicana se caracterizó por una marcada tendencia tercermundista, en la búsqueda de lo que posteriormente se dio en llamar un Nuevo Orden Económico Internacional. En esta línea, México estrechó sus vínculos con el Movimiento de Países No Alineados y promovió en la Organización de Naciones Unidas la firma de la Carta de Deberes y Derechos de los Estados.

Proyectada hacia América Latina, esta política exterior permitió la coincidencia de México con el gobierno de la Unidad Popular en Chile, encabezado por Sal-

vador Allende, con el régimen del General Velasco Alvarado en el Perú, con su homólogo de Panamá gobernada por el General Omar Torrijos y con el gobierno de Carlos Andrés Pérez en Venezuela. En su conjunto, esta dimensión internacional le confería un mayor grado de credibilidad a los mensajes de nacionalismo y populismo que el sistema emitía al interior de la sociedad, a la vez que lo fortalecía en su negociación con Estados Unidos.

Este conjunto de medidas descritas permitió algunos logros. Se expandió notablemente el régimen de seguridad social(5), se incrementó el nivel de empleo y con ello, la capacidad de compra de los asalariados. La negociación de los contratos colectivos, al tornarse anual (antes eran bianuales), fortaleció los mecanismos de control comparativo del sindicalismo oficial. En el plano político, el "apertura" posibilitó una distensión de la relación crítica que el sistema había heredado de los sucesos del 68.

Sin embargo, a la par de estos logros se desarrollaron nuevos conflictos. Siguiendo a Arnaldo Córdova, se puede sostener que:

"todos aquellos planteamientos hechos desde la campaña electoral, como el de modificar las relaciones injustas en que se había venido desarrollando la economía y aflojar y reformular las relaciones de dominación sobre las masas traba-

(5) De un total aproximado de 12 millones de trabajadores afiliados a la seguridad social, este aumentó en más de 22 millones a finales del sexenio. Córdova, Arnaldo, "La crisis del capitalismo en México. La crisis política", en: Gilberto Guevara Niebla (comp.). La crisis de la educación superior en México, México, Edit. Nueva Imagen, 1983, 2a. edic., pág. 44.

adoras, fueron fracasando uno tras otro. En lo que se refiere a la modificación del sistema económico estatal para convertirlo a través del gasto público en una palanca que impulsara el desarrollo económico en su conjunto y envolviera en este propósito reformista también a la empresa privada, - lejos de asimilarse al proceso de reestructuración de la economía, se hizo cada vez más beligerante y contradictoria con relación al Estado" (6).

En este aspecto, de relaciones entre el gobierno (burocra^{cia} política) y la clase dominante, se aprecian duros conflictos.

El discurso imperante fue interpretado por la burguesía - como una amenaza socialista; el aumento de la presencia del Estado en la economía, el control de la inversión extranjera y el intento de modificación de la estructura tributaria que grabara en mayor medida los ingresos del capital, provocaron una confrontación de grandes magnitudes. "El punto culminante de la revuelta de la clase dominante se localiza en 1974, justamente el año en que empezaron a salir masivamente los capitales privados de México... Se calculaba que para 1976 habían salido del país entre 4 mil y 5 mil millones de dólares, lo que constituía una masa impresionante de capital" (7).

De esta manera, el sexenio de Luis Echeverría finaliza con un recrudescimiento de la crisis económica, cuyo signo más manifiesto lo constituirán las devaluaciones de 1976 y, -

(6) Ibid., pág. 43.

(7) Ibid., pág. 45.

con la emergencia de un agudo conflicto con el sector privado.

1.2. POLITICA EDUCATIVA IMPULSADA EN EL SEXENIO 70-76. LA REFORMA EDUCATIVA.

La política educativa del sexenio de Echeverría se ubica dentro del conjunto de acciones globales mediante las cuales el régimen intenta encarar la grave crisis por la que atraviesa el país.

Acorde con los proyectos impulsados en el plano económico y político, las orientaciones dirigidas en el rubro de la educación buscaban producir algunas modificaciones en la estructura interna del sistema educativo, con el propósito de superar algunas de sus deficiencias y renovar la confianza hacia el nuevo gobierno.

La educación constituía un factor importante para revertir el inconformismo y la deslegitimación que enfrentaba el ejecutivo, además de que se consideraba preciso orientar su papel primordial en función de los cambios y del proceso de modernización requeridos por el país. "De ahí surge la necesidad de formular nuevas estrategias que conllevan la búsqueda de nuevos recursos y medios para efectivizar los objetivos atribuidos a la educación. En esta búsqueda se readapta la política de modernización la cual asigna a la planeación la función de racionalizar el Sistema Educativo Nacional" (8).

(8) Castro, Inés, et. al. "Esbozo para una articulación entre modelo de desarrollo, política educativa e investigación educativa", en: Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1984, pág. 203.

"La planeación se asume como el medio idóneo para racionalizar la pretendida innovación del sistema y será a partir de aquella que se elaboren los objetivos, las estrategias, y se administren los recursos del sector educativo. Se observa que a través de este proceso se pretende un doble propósito respecto a la educación: que la educación se constituya en vehículo para el desarrollo y que a la vez sea manifestación evidente del mismo"(9).

En este marco, es posible apreciar cómo el nuevo mandatario confiere un papel importante a la educación, imponiéndole un sello especial a las acciones que se promueven, mismas que aparecen inscritas dentro de la llamada "Reforma Educativa".

Los conceptos que se vierten acerca del rol que juega la educación en la vida nacional, así como el imperativo de una reforma en este ámbito se pueden advertir claramente en el discurso de Echeverría del 15 de noviembre de 1969, cuando se ratifica su candidatura a la presidencia. En ese momento, señala: "todos nuestros problemas desembocan o se relacionan con uno solo: el de educación. Entendamos a nuestra revolución como un proceso de constante reforma, por lo que tiene sitio especial dentro de ella la reforma educativa. Ningún avance económico, ninguna mejoría social son posibles sin la educación popular, sin que lleven al pueblo los beneficios de la cultura en sus diversos niveles". Más adelante, agrega: "Definimos la educación como la modelación del hombre del mañana. Nuestro sistema educativo, como instrumento de progreso social,

(9) Ibid., pág. 198.

perfila la imagen de un mexicano fortalecido en su dignidad humana, familiar y cívica... Si el sufragio del pueblo de México nos apoya, realizaremos una reforma educativa - profunda e integral en todos los niveles, con la colaboración de maestros, de alumnos y de los diversos sectores - de nuestra sociedad" (10).

En su primer mensaje como presidente de la República, Echeverría reitera los propósitos anteriores: "México, debe seguir preparando, desde su base, la construcción de una sociedad moderna. Para ello cuenta, primordialmente, con el poder de la educación... Nuestro tiempo desafía, en todos los países, la eficacia de la escuela. Una educación estática puede ser germen de discordia y retroceso. Hagamos de cada aula un agente dinámico del cambio social, - del progreso científico y del desarrollo económico, para que sea baluarte de soberanía y fuente de patriotismo - constructivo. Que surja de la escuela la nación que ambicionamos ser...

"Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las - técnicas que guían la docencia. Desconfiemos de los cambios espectaculares y las decisiones arbitrarias. La reforma que iniciaremos no será fruto de una imposición burocrática. Surgirá de cada aula y estará fundada en la veracidad y en el diálogo" (11).

- (10) Citado por Latapi, Pablo. "La Reforma Educativa", en: Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México, Edit. Nueva Imagen, 1982, 3a. edición, pág. 65.
- (11) Citado por Castillo, Isidro. "La Reforma Educativa", en: México: sus revoluciones sociales y la educación. Tomo 5, México, Editado por el gobierno del Estado de Michoacán, 1976, pág. 133.

En las primeras palabras del nuevo gobernante, se advierte la necesidad de fortalecer el papel de la escuela; señala da como el instrumento esencial donde se imparte la educación de los individuos. El ámbito escolar aparece entonces, como el principal lugar de formación de los ciudadanos, en el cual se reciben los conocimientos esenciales y se transmiten los valores culturales de la época.

Se vislumbra igualmente, el imperativo de vincular la educación al desarrollo económico y social del país, con el propósito de renovar y actualizar permanentemente la escuela a las necesidades del momento y contribuir al avance cultural, científico y tecnológico de la sociedad. - Ello suponía incorporar a los diversos sectores sociales al proyecto educativo y por tanto, ampliar la cobertura escolar a los grupos de población que habían permanecido al margen de ella.

La reforma educativa constituye una conjunción discursiva de estas intenciones y se la concibe como dinámica, continua y cambiante.

"La reforma fue puesta en marcha desde los primeros días del sexenio mediante una amplia consulta en todos los sectores sociales. Los resultados de esta consulta se publicaron en seis volúmenes. Sus características, en el pensamiento de sus autores, fueron las siguientes:

- Había de estar fundada en el diálogo, la participación y el consenso;
- había de ser integral, en cuanto que abarcara todos los niveles y formas de educación, incluyendo especialmente la extraescolar;

- había de ser guiada por principios congruentes con la 'apertura democrática': actualización mediante nuevas técnicas, apertura para llegar a todos los grupos sociales y popularizar la educación, y flexibilidad tanto para adaptarse a los requerimientos sociales como para facilitar los movimientos horizontal y vertical de todos los educandos;
- y había de centrarse en el maestro, considerado 'factor primordial de la educación', pero enfatizando el papel activo del alumno en el aprendizaje (aprender a aprender)"(12).

Así, la reforma se presentó como un proceso permanente - que intentaba, dinamizar la educación nacional y proyectar la hacia las necesarias modificaciones de la sociedad mexicana.

En el mismo sentido, se concebía la reforma educativa como un proceso que pretendía la "continua ampliación y reorientación del sistema educativo. Ampliarlo, para que lleve sus beneficios a todos los sectores; reorientarlo, para crear en las personas una capacidad de reflexión crítica que les permita advertir su circunstancia individual y el papel que desempeñan en la colectividad"(13).

Junto a la definición de las características que sustentaban el planteamiento general de la reforma, el 27 de noviembre de 1973 se expidió la Ley Federal de Educación, que da soporte legal a las acciones que emprendía el eje-

(12) Latapi, Pablo. Op. cit., pág. 66.

(13) Bravo Ahuja, Víctor y José Antonio Carranza. La obra educativa, México, SEP, 1976, pág. 34.

cutivo en esta materia. Dicho soporte se amplía el 31 de diciembre de 1975 con la Ley Nacional de Educación para - Adultos.

Algunas de las realizaciones comprendidas en el marco de la reforma educativa son:

a) La creación de:

- . El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)
- . El Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE).
- . El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- . El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) dentro del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- . El Colegio de Bachilleres.
- . El Colegio de Ciencias y Humanidades.
- . La Universidad Autónoma Metropolitana.
- . Las Universidades de Ciudad Juárez, Chiapas y Baja California Sur.
- . La Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UP-IICSA).
- . Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO)

b) La transformación de las Escuelas Vocacionales pertenecientes al IPN, en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos y la ampliación de la red de Institutos Tecnológicos regionales.

- c) La elaboración de nuevos libros de texto para la enseñanza primaria y el establecimiento de los cursos comunitarios, como una modalidad de enseñanza primaria que prestaba servicio en comunidades aisladas y de baja densidad de población.
- d) Los Centros de Alfabetización se convirtieron en Centros de Educación Básica para Adultos.
- e) En agosto de 1975 se aprobó un nuevo plan de estudios de la Enseñanza Normal.

El crecimiento del sistema educativo en este período fue notable. "Los aumentos de matrícula en los seis años fueron de 37.8% en preescolar, 35.7% en primaria, 75.7% en básica, 130% en media superior, 113.2% en Normal, y 106.1% en la superior" (14). Este incremento plantea Latapí, significó una esperanza de mejoramiento para los grupos más desprotegidos, al igual que para los sectores medios, aunque también puntualiza que "la expansión educativa y las características de la reforma sirvieron a la necesidad política de conciliación y al desahogo de tensiones... En el contexto del desempleo creciente la expansión de la enseñanza media y superior sirvió de hecho para aplazar el problema de la desocupación... De estas y otras maneras - la política educativa entendió su contribución para reforzar la opción del régimen de procurar una conciliación nacional y de adaptar el sistema político a los nuevos requerimientos del momento" (15).

(14) Latapí, Pablo, Op. cit., pág. 80.

(15) Ibid., pág. 91.

No obstante, se puede afirmar que pese a los avances obtenidos, la reforma educativa no constituyó un plan estructurado y coherente, sino más bien un conjunto de acciones destinadas a: redefinir las funciones del sistema educativo, normar la investigación educativa, promover la planeación, modernizar los procesos administrativos, y ampliar las posibilidades de acceso a la educación.

En este sentido, se podría señalar que dos líneas orientaron el proyecto del ejecutivo: una de carácter modernizadora y tecnocrática tendiente a lograr mayor eficiencia en el sistema educativo, y otra de corte ideológico-reformista, dirigida a la necesidad de extender la educación a sectores populares y campesinos, flexibilizar el sistema educativo y revitalizar el proyecto ideológico del Estado.

Ambas líneas, están presentes en el conjunto de acciones impulsadas por el ejecutivo. A modo de ejemplo, se pueden resaltar los siguientes:

1. Se procede a la modernización técnica del sistema. En este rubro se hace referencia a: la descentralización técnico-administrativa de la Secretaría de Educación Pública, la modernización de sus procesos administrativos internos, la reestructuración y mecanización - del registro y control escolar en el nivel elemental, la tecnificación de los criterios para elaborar el presupuesto general.
2. En este período se atribuye gran énfasis a los conceptos de planeación para el desarrollo y la eficiencia, acorde a las necesidades del país y funcionalidad ante el aparato productivo. Estos principios rigen la

creación de algunas instituciones educativas y se reflejan claramente en su estructura, organización, funcionamiento interno y planes de estudio.

3. Junto a estos elementos, igualmente se postula por una educación que favorezca la reflexión crítica y creadora, se desarrolle la investigación y el análisis, se promueva la responsabilidad y el trabajo en equipo.
4. La utilización de medios audiovisuales, instrumentos técnicos y módulos de enseñanza programada comienzan a tener gran difusión, especialmente en el aula, argumentándose la necesidad de hacer más eficiente la labor del maestro y obtener "más y mejores aprendizajes" por parte del alumno.
5. El énfasis del régimen en la vinculación de la educación con el modelo de desarrollo, se expresa, entre otras cosas, en la incorporación de actividades prácticas en los programas de educación primaria, en la creación de instituciones de carácter técnico, así como en el establecimiento de salidas laterales en el nivel medio superior.
6. El establecimiento de las modalidades escolar y extraescolar dentro del sistema educativo nacional, llevó a la creación de otras opciones en el terreno de la educación, las cuales tendieron a proporcionar mayor flexibilidad a la misma y favorecieron su incorporación a sectores de la periferia de las zonas urbanas y a comunidades de las zonas rurales e indígenas.

7. La elaboración de textos gratuitos para la enseñanza primaria y la educación para adultos, proyectaban los principios educativos del gobierno. Algunos de sus contenidos constituyeron un nuevo campo de confrontación entre el gobierno, y los grupos empresariales y eclesiásticos del país.

En términos generales, se podría señalar que la reforma educativa marcó un momento importante en la historia educativa de México, sus postulados modernistas ejercieron gran impacto en la escuela y se inició una etapa relevante en la generación de proyectos educativos para los sectores populares.

No obstante, es preciso también mencionar que la reforma educativa no se fundó en un marco conceptual que permitiera definir sus concepciones respecto a la educación, al aprendizaje, a la vinculación entre la escuela y la sociedad, así como tampoco "llegó a investigar o a considerar debidamente las implicaciones de los cambios educativos - para la movilidad social, la productividad económica, el empleo, la distribución del ingreso y del poder, la reforma política, etc." (16).

Un último aspecto que resulta importante de reflexionar - en este apartado, se refiere a la concepción estrecha que maneja "La reforma educativa" acerca de la educación, la cual, sin dudas, no es sólo atributo del gobierno de Echeverría, sino que forma parte del discurso que sostienen - en general los sectores oficialistas y los grupos dominan

(16) Latapí, Pablo. "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)", en: Revista de Comercio Exterior, México, diciembre, 1975, pág. 1332.

tes en la sociedad. En este sentido, se puede señalar - que, pese a las diversas acciones educativas desarrolladas por el gobierno en los sectores populares, urbanos, rurales, e indígenas, en los medios de comunicación y en el ámbito extraescolar, existe una inclinación por reducir la educación a la escuela. En definitiva, se tienden a negar las experiencias educativas adquiridas fuera del ámbito escolar y se enfatiza la validez del aprendizaje escolarizado.

En efecto, desde el punto de vista del Estado, la escuela ocupa un lugar primordial en la educación de los sujetos y desde esa perspectiva resulta entonces fundamental, el control que allí se puede ejercer en la conformación de - ideas, concepciones, en la adopción de roles adultos y en la generación de consensos.

La pretensión renovadora de la escuela y su papel primordial en la formación de los ciudadanos conlleva una significación especial. Al señalar a la institución escolar - como el eje central de la educación, se está desconociendo implícitamente la existencia de otros espacios en los cuales también los sujetos sociales se educan, a saber: la familia, los amigos, las organizaciones comunitarias, los centros sociales, el trabajo, los partidos políticos, los medios de comunicación, los centros culturales, artísticos, recreativos, etc.

En todos ellos transcurre la vida del individuo, cada uno de estos espacios contiene significados distintos y emite sus propios mensajes. En cada uno se producen distintos conocimientos, se generan manifestaciones culturales y se forma la persona.

Esta heterogeneidad y diversidad social que rodean a los sujetos, se enfrentan a un discurso escolar que tiende a mostrar a la sociedad y a la escuela como instancias armónicas y homogéneas y que interpela a maestros y alumnos - a apropiarse de un proyecto que en muchas ocasiones aparece ajeno a sus propias necesidades e intereses.

Intentar comprender esta problemática supone adentrarse - al ámbito escolar y a sus significados; cuestión que será tratada en capítulos posteriores. Para concluir, sólo se recurrirá a una cita de Apple y a un comentario final. - Este autor dice al respecto que "la escuela es un lugar - donde Estado, economía y cultura se interrelacionan y don de las reformas propuestas y las innovaciones que tienen lugar en las currícula 'reflejan' dichas interrelaciones" (17). Así, entonces, se puede acotar que la complejidad de los vínculos entre poder y control del Estado, acumulación del capital, y cultura con su grado de autonomía relativo, se expresan también en las concepciones de educación y de escuela, en el currículum y en las transformaciones que se operan en el quehacer cotidiano escolar. Las reformas y los conceptos que ellas manejan son, por tanto, resultado de esos vínculos y de las relaciones negociadas entre diferentes grupos sociales.

1.3 SITUACION DE LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR.

1.3.1 La necesidad de reformar este nivel

Los cambios operados en la enseñanza media superior no fueron establecidos directamente por la SEP. Sus formu-

(17) Apple, Michael. Educación y Poder. Buenos Aires, Paidós, 1987, pág. 46.

laciones y lineamientos son propuestos por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES).

En la XIII asamblea de la ANUIES que se realizó en Villahermosa en abril de 1971, los rectores y directores de las universidades e instituciones de educación superior, infundidos por los propósitos de la Reforma Educativa, recomendaron un conjunto de medidas para reorganizar el nivel superior y medio superior.

En el documento producido como resultado de la reunión, se señala que la educación es agente primordial para alcanzar el desarrollo y que por lo tanto, en la medida que se vincule con la realidad social, sus objetivos requieren de una permanente revisión. Advierten la disfuncionalidad de las actuales instituciones y proponen la necesidad de llevar a cabo una reforma integral que subsane los problemas existentes. Asimismo, plantean que la reforma deberá ser integral, democrática, eficiente y contribuir a establecer un orden social más justo.

"La reforma educativa es un proceso de cambio permanente cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados, y eleve al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país" (18).

Las propuestas que se formulan para el nivel medio superior se centran básicamente en la organización de un ciclo

(18) ANUIES. La declaración de Villahermosa, XIII Asamblea, México, abril, 1971, pág. 24.

de carácter formativo, más que informativo o enciclopédico; con duración de tres años; con una doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura; que incorpore los conocimientos de las ciencias y las humanidades y en forma paralela capacite específicamente para la incorporación al trabajo productivo.

En agosto de ese mismo año en la asamblea extraordinaria celebrada en Toluca, se acordó crear un programa nacional de formación y actualización de profesores, un centro nacional de exámenes y certificaciones y fomentar proyectos para establecer sistemas abiertos.

En la XIV asamblea general ordinaria de la ANUIES, efectuada en octubre de 1972, en Tepic, dicha asociación reiteró los propósitos de reformar la enseñanza media superior y recomendó hacer modificaciones en sus planes de estudio, insistiendo una vez más en la necesidad de crear modalidades de estudio con salidas laterales hacia el trabajo productivo.

En dicha reunión, Olac Fuentes(19), presentó la ponencia "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media". En este trabajo, el autor intenta ofrecer un conjunto de proposiciones que permitan poner en práctica los acuerdos de Villahermosa.

En la primera parte del documento, expresa la necesidad

(19) Olac Fuentes en 1972 cubría el cargo de Coordinador General del Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior de la ANUIES, hoy se desempeña como Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas, del CINVESTAV, IPN, autor de varios artículos y libros, entre ellos "Educación y política en México", México, Edit. Nueva Imagen, 2a. ed., 1984.

de definir los propósitos de este ciclo, señalando que - son el punto de partida para el diseño de un nuevo plan - de estudios en el nivel de bachillerato. Así, establece las siguientes finalidades generales:

- "1. Que sea formativo, entendiendo por formación el desarrollo de las habilidades y actitudes que caracterizan al pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica, claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza hará posible que el estudiante asuma una acción responsable, lúcida y solidaria como miembro de una comunidad.
2. Que capacite para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura.
3. Que permita el dominio de las técnicas y destrezas - de una actividad especializada y económicamente productiva" (20).

A partir de estas finalidades generales, el autor establece una serie de objetivos específicos, referidos más concretamente a cada una de las áreas propuestas en el plan, a saber: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales. En dichos objetivos señala la necesidad de proporcionar conocimientos a los alumnos, tenientes a fomentar el razonamiento y el pensamiento científico, a promover sus capacidades de expresión, experimentación y análisis, a promover el manejo de información y

(20) Fuentes Molinar, Olac. "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media", en: Revista de la Educación Superior, vol. I, No. 4, México, ANUIES, octubre-diciembre, 1972, pág. 23.

la utilización de técnicas de estudio, etc.(21).

En el mismo documento, Fuentes Molinar propone la distribución de las actividades de enseñanza y aprendizaje en tres áreas:

- " . Area de actividades escolares. Corresponde a este sector el conjunto de labores académicas típicas: la exposición, la discusión en grupo, el seminario, el trabajo de laboratorio y biblioteca, el estudio personal y de grupo, etc.

- . Area de prácticas y capacitación para el trabajo productivo. Comprende una serie de posibilidades de adiestramiento con finalidades ocupacionales, que en todos los casos se relacionarán con las actividades académicas y que serán el campo de ejercicio de los contenidos de carácter teórico obtenidos por medios escolares.

- . Area de actividades paraescolares. Estas actividades están destinadas a satisfacer intereses individuales de los estudiantes en campos que no están cubiertos por el área escolar, tales como la práctica en los diversos terrenos de las artes, la ampliación de la información en grupos de estudio, la elaboración de publicaciones, el ejercicio de los deportes u otras actividades de tipo recreativo, etc. Estas actividades serán desarrolladas libremente por los alumnos y no estarán sujetas a evaluación ni acreditación formal, pero será obligación de cada escuela proporcio-

(21) Anexo I.

nar los medios materiales y los recursos organizativos necesarios para que sean realizadas" (22).

Finaliza el autor presentando una alternativa de Plan de Estudios, derivado de las características del modelo de estructura académica expuesto anteriormente (23).

El trabajo de Olac Fuentes constituyó la base sobre la que se cimentó la estructura curricular de las instituciones que se crearían posteriormente, especialmente en lo que se refiere a la organización del Colegio de Bachilleres; que si bien no adoptó exactamente la propuesta del Plan de Estudios elaborada por el autor, retomó los objetivos, la estructura académica por áreas y parte de las asignaturas sugeridas.

1.3.2 Atención a la demanda educativa

En mayo de 1973 la ANUIES realizó un estudio sobre la demanda de educación del nivel medio superior y superior, cuyo documento fue puesto a la consideración del jefe del ejecutivo y "constituyó el antecedente técnico para la formulación del Decreto Presidencial de creación del Colegio de Bachilleres" (24).

El estudio considera las condiciones de la demanda de estos niveles de enseñanza en el año de 1973 y en los años

(22) Ibid., pág. 26.

(23) Anexo II.

(24) Colegio de Bachilleres, Modelo de Análisis y Desarrollo Curricular (M.A.D.C.), México, Centro de Evaluación y Planeación Académica (CEPAC), 1979, pág. 5.

próximos, tanto para el área metropolitana como para el resto del país.

Inspirada en la declaración de Villahermosa y en los acuerdos de Toluca y Tepic, la ANUIES propone, como una medida para resolver el problema de la demanda, "la creación de nuevos centros de educación media superior y una nueva universidad para el área metropolitana de la Ciudad de México...; el fortalecimiento de las instituciones existentes en el Distrito Federal y en las entidades federativas, con especial impulso a las actividades de investigación y de posgrado; la implantación de nuevos métodos de enseñanza, incluyendo los sistemas abiertos; la creación de un programa nacional de información educativa, de bolsas de trabajo y la reestructuración del servicio social...

"Se sugiere que los nuevos centros y la universidad se establezcan como organismos públicos, descentralizados del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios" (25).

La propuesta de creación de las nuevas instituciones se sostiene según opinión vertida en el documento "por el deseo de resolver el problema de una población escolar egresada de la escuela secundaria, demandante de ingreso al nivel medio superior, denominado preparatoria, vocacional o bachillerato; de esta población escolar, gran número de estudiantes no logra su ingreso a dichos estudios por insuficiencia de las instalaciones existentes... Por otra parte, la creación de nuevos centros de estudios permitirá a los ya establecidos, no estar sometidos continuamente

(25) ANUIES. "Estudio sobre la demanda de Educación de Nivel Medio Superior y Nivel Superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución", documento presentado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior a la consideración del señor Presidente de la República, el día 28 de mayo de 1973, México, pág. 64.

te a resolver un problema que por su dimensión excede con mucho su propia capacidad" (26).

Con el objeto de demostrar cuantitativamente la preocupación existente, el estudio hace notar que la demanda real de educación de nivel medio superior, para el mes de septiembre de 1973, en todo el país, es de 270 mil alumnos egresados del ciclo básico de la enseñanza media y que para 1980 dicha cifra se habrá duplicado. Por otra parte, la capacidad de admisión para el primer ingreso (septiembre de 1973) es de 214 mil estudiantes, por lo que existe un faltante de 56 mil plazas para primer ingreso en el nivel medio superior, en el país(27).

Por todo lo anterior, el estudio señala que es el área metropolitana de la Ciudad de México la que requiere atención inmediata, aunque precisa que se necesita pensar desde ahora en la solución de este problema para los demás estados del país.

Podría pensarse, prosigue más adelante el documento, "que ampliando la capacidad de admisión de la UNAM y el IPN, - para inscribir más alumnos en su nivel medio superior y nivel superior, el problema quedaría resuelto. Optar por esta vía, significa aceptar ininterrumpidamente, para éste y los próximos años, que ambas instituciones seguirán creciendo". Situación que, puntualiza el trabajo, provocaría dificultades de diversa índole, a saber:

"1. Ambas instituciones llegarían a registrar una pobla-

(26) Ibid., pág. 65.

(27) Anexo III.

ción estudiantil excesiva: en 1980 la UNAM tendría más de 500 000 estudiantes y el IPN cerca de 225 000.

2. Se propiciaría la concentración de servicios de población escolar, en momentos en que la política educativa nacional tiende a la descentralización de la educación.
3. En pocos años, ambas instituciones atenderían en el nivel medio superior a una población escolar mayor que la de licenciatura. Esto significaría una alteración substancial en la naturaleza y estructura de las dos instituciones, que dedicarían la mayor parte de sus recursos y esfuerzos a la enseñanza media.
4. Como resultado de lo anterior, habría menoscabo en la atención a los estudios de posgrado, por las crecientes exigencias de los otros niveles.
5. Se abatiría la calidad de la enseñanza, fundamentalmente porque cada año se reduciría más la capacidad de las instituciones para dar atención al individuo, en un sistema tradicional de tales dimensiones. Aún tomando en cuenta la opinión contraria, en el sentido de que la cantidad de población estudiantil no afecta el nivel de la enseñanza, el ritmo de crecimiento a que se sujetaría a las dos instituciones - sería tan compulsivo, que haría imposible contender en forma adecuada con ese incremento.
6. La renovación de la enseñanza en sus contenidos, metodologías y estructura, presentaría serios problemas al intentar cambios y reformas en una organización -

de estas dimensiones.

7. Las relaciones entre autoridades, profesores y alumnos cada vez serían más difíciles, aumentando las limitaciones de aquéllas y la insatisfacción de éstos.
8. La administración se sometería a complejidades cada vez mayores por la magnitud del servicio, con los -consecuentes resultados en la atención de los problemas de diversa naturaleza que se presentan en las actividades de enseñanza!

En consecuencia, "para atender la demanda de educación en el nivel medio superior, para la que no hay capacidad en septiembre de 1973, se propone la creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse - Colegio de Bachilleres, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que lo integrarán, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional; y que sus estudios sean equivalentes y tengan igual validez que los que imparten la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios" (28).

Similares recomendaciones se hacen para el nivel superior, en la que se propone la creación de una nueva universidad en el área metropolitana para resolver la creciente demanda de la educación en este nivel.

En términos generales se podría decir que, el impulso que el gobierno de Echeverría confirió al ciclo superior de -

(28) Ibid., pág. 73.

la enseñanza media se pudo observar tanto en el incremento de diversas instituciones como en el presupuesto asignado a este nivel.

"Con la expansión de diversas instituciones de nivel medio superior, el índice de absorción de los egresados de secundaria que en 1970 era de 72%, para 1976 se había elevado a cerca del 80%. La matrícula de la educación terminal a finales del período había sobrepasado el doble de su inscripción inicial, atendiendo a 78 mil alumnos. Los bachilleros alcanzaban un crecimiento semejante, de 280 mil estudiantes pasaron a la atención de casi 608 mil" (29).

Por otra parte, todo el apoyo que la SEP dió al nivel, se refleja en los recursos canalizados. En términos reales, pasaron de 685 millones de pesos en 1971, a 1,486 en 1976" (30).

1.3.3 Otras explicaciones que dieron origen a la fundación de nuevos centros de educación media superior

Sin lugar a dudas, que la necesaria diversificación de - instituciones, como una manera de solucionar los problemas de la demanda en este nivel, constituía un imperativo de primer orden para el gobierno. Asimismo, su creación permitiría cumplir los propósitos de elevar el nivel cultural, científico y tecnológico del país, a la vez que formar hombres capaces de servir a la comunidad y a la - nación.

(29) Noriega, Margarita. Política educativa a través de política de financiamiento, 1958-1982. Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1984, pág. 55.

(30) Ibid., pág. 56.

No obstante, es preciso recurrir también a otras razones para conformar una explicación más global del problema. - Como una forma de aproximación al mismo, se señalan las - siguientes:

- a) La situación creada a raíz del movimiento del 68 había obligado al gobierno a iniciar una política "aperturista" que tendiera a aflojar las tensiones entre éste y los estudiantes. La consideración de las demandas de este sector, no podían ser desatendidas por el nuevo gobierno. Dichas peticiones hacían referencia, entre otras, a la posibilidad de obtener mayores niveles de educación, participación y posibilidades - de decisión en los órganos de gobierno de los centros de estudio, respeto a su autonomía y satisfacción de las expectativas surgidas en relación a su ubicación ocupacional futura.

La fundación de algunas instituciones con salida terminal, contribuiría entonces a canalizar las presiones estudiantiles y contener sus demandas. Mismas - que, dicho sea de paso, sobrepasaban las barreras - escolares y configuraban una crítica generalizada a las formas de gestión centralista y jerárquica de - los regímenes pasados.

- b) Otro elemento importante de anotar se refiere a la necesidad de vincular la educación a las exigencias del aparato productivo.

Esta situación se advierte claramente, al observar - el tipo de instituciones creadas, las cuales tienden a ofrecer salidas laterales de carácter técnico o de servicio a aquellos jóvenes que no pueden proseguir -

estudios superiores. Al respecto, Margarita Noriega señala que los bachilleratos técnicos fueron ocupando cada vez mayor espacio en este nivel. "En 1970 se hallaban inscritos en él, 22 de cada cien alumnos del nivel, en 1976, ya eran 26. La promoción de educación técnica, por su carácter ambivalente, se justificaba oficialmente con el planteamiento de que la educación debía responder a los requerimientos del desarrollo y como un problema individual de orientación vocacional. El mismo presidente afirmaba en 1973:

"La afluencia excesiva a las instituciones de enseñanza superior y el alto grado de deserción que las afecta, se debe en parte, al injustificable menosprecio - con que se veía la preparación técnica intermedia. - Nuestros jóvenes deben advertir que hay nuevas posibilidades para la formación profesional, más adecuadas a su vocación y con amplias perspectivas de trabajo" (Informe de gobierno, 1973).

Resulta evidente el interés por aminorar las presiones por la educación superior y es congruente con esa posición el hecho de que en el sexenio se crearan 122 CECYT'S, 76 CETA'S y 6 Centros de Estudios en Ciencias y Tecnología del Mar".(31).

- c) Los argumentos mencionados en el "Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y superior ...", en torno a las dificultades que ocasionaría ampliar la capacidad de las instituciones que ofrecían el bachillerato (UNAM e IPN), son perfectamente com-

(31) Noriega, Margarita, Op. cit., pág. 56.

prensibles. Sin embargo, cabría señalar que al igual que ellas, es posible aludir también a otras razones de carácter académico y político que estuvieron presentes en la creación de los nuevos centros.

Dentro del afán del gobierno por modernizar las instituciones escolares, flexibilizar los sistemas educativos y generar nuevos métodos de enseñanza, las nuevas instituciones se presentarían como una alternativa pedagógica a las ya existentes.

La influencia que empezaba a ejercer la tecnología educativa, su concepción de la escuela y del trabajo en el aula, resultaba favorable para las nuevas condiciones educativas. La necesidad de ejercer un control sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las conductas de los individuos en el salón de clases, el requerimiento del trabajo autogestivo de los alumnos - con una participación menor del docente y la utilización de medios audiovisuales y técnicas grupales, resultaban novedosas y sumamente eficaces para conducir a los estudiantes hacia las metas delineadas por la política educativa.

Asimismo, comenzaba a cobrar fuerza la enseñanza programada mediante la utilización de guías y manuales didácticos. Se reorganizaron los planes y programas de estudio tomando como punto de partida la elaboración de objetivos conductuales. Se transfirieron - conceptos de la administración, la economía y la sociología a los procesos educativos fincados en la eficiencia y la productividad. Se utilizaron por ejemplo los términos: insumos-procesos y productos,

movilidad social, estratificación, entrenamiento de habilidades, dosificación de cargas horarias, etc.

En definitiva, esta nueva visión, opuesta a la enseñanza "tradicional", formaba parte del proceso de modernización educativa impulsada por el régimen y que tendría un especial lugar en las nuevas instituciones.

Se sostenía implícitamente una crítica a las instituciones que ofrecían el bachillerato general por considerarlo "inoperante", y desvinculado de las necesidades del país.

- d) Por otra parte, es pertinente aludir al control que podría ejercer el Estado en las nuevas instituciones frente a aquellas sostenidas primordialmente por la UNAM. Junto a la necesidad de atender la demanda de educación, resultaba clara la necesidad del Estado de alcanzar mayores niveles de participación e incidencia en este ciclo de estudio. Así, existían altas posibilidades de intervenir en la organización, estructura académica y administrativa y en la línea curricular de los nuevos centros educativos. En ellos se fincarían las nuevas ideas de la reforma educativa y se garantizaría la vinculación de la escuela con la esfera productiva.

Como contrapartida las instituciones de la UNAM existentes en ese momento (preparatorias y C.C.H., inaugurado en 1971), no satisfacían cabalmente los requerimientos del proyecto educativo impulsado por el ejecutivo, dadas las características que ambas asumían y que se revisarán a continuación.

1.3.4 Situación de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades

A. La Escuela Nacional Preparatoria

La Escuela Nacional Preparatoria fue fundada en febrero de 1868, bajo los principios positivistas impulsados por Gabino Barreda en México.

Su primer plan de estudios se iniciaba con el "estudio de las matemáticas, por ser la ciencia de la deducción por excelencia, de allí se pasaba a la cosmografía y la mecánica, como base de los estudios físico-químicos, que a la vez eran el antecedente de las ciencias biológicas. Completaban el estudio materias como la historia, la geografía y los idiomas. Como un coronamiento de todo esto, en ese programa educativo se impartía la enseñanza de la lógica a la que se consideraba la ciencia coordinadora del conocimiento. Se daba atención al método deductivo pero sin descuidar tampoco el inductivo.

Entraba en los propósitos de Gabino Barreda no excluir ningún ramo importante de las ciencias naturales. Los fenómenos de la naturaleza debían ser explicados desde los más sencillos hasta los más complejos, debiendo ser analizados teórica y prácticamente" (32).

Los Estudios Preparatorianos se agrupaban en cuatro secciones:

1. Para abogados

(32) Colegio de Bachilleres. El Bachillerato en México. Planes de estudio 1868-1981, México, 1981, pág. 22.

2. Para médicos y farmacéuticos.
3. Para agricultores y veterinarios.
4. Para ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores.

Los estudios preparatorianos para la sección 4 tenían una duración de cuatro años, para las demás profesiones, cinco años" (33).

A lo largo de su historia, la Escuela Nacional Preparatoria ha sufrido importantes cambios como producto de las diferentes condiciones sociales, políticas y pedagógicas prevaletentes en el sector educativo y en el país. Tales transformaciones tuvieron una clara expresión en los diferentes planes de estudio adoptados. Dentro de ellos, cabría mencionar especialmente las modificaciones establecidas en 1964, en las que se redefinieron sus objetivos y el perfil del estudiante, con el afán de actualizarse y responder a las necesidades de la universidad y de la nación.

El proyecto que sustentaba los cambios en el nuevo plan de estudios de 1964, definen al bachillerato como un ciclo con finalidades "esencialmente formativas de la personalidad y algunas específicas, de preparación para una carrera determinada..." Asimismo, se establece entre sus propósitos, los siguientes:

- "1. Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado.

(33) Ibid., pág. 23.

2. Formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
3. Formación de una cultura general que le dé una escala de valores.
4. Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
5. Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional". (34).

Los estudios en la ENP combinan dos tipos de educación, la científica y la humanística, éstas se imparten por igual a todos los estudiantes, independientemente de la carrera que prosigan en el futuro. De esta manera, el plan de estudios contempla un tronco común con la orientación antes señalada y sólo después de lograda esta formación integral, se ofrece en el último año estudios diferenciados conforme al área de conocimientos seleccionada y a la profesión que se desea estudiar.

"El bachillerato prepara para continuar estudios superiores, de tipo terciario; pero siendo una escuela de adolescentes (12 a 18 años) tiene, además, la tarea de descubrir aptitudes y vocaciones de los alumnos, suministrando a éstos... una cultura general humana. En la tarea de hacer del adolescente un hombre culto, es fácil advertir el hecho que unos tienen aptitudes relevantes para las ciencias,

(34) UNAM, Reforma del Bachillerato universitario, México, 1964, pág. 7.

otros para las letras, éstos para las artes y aquéllos para las técnicas. Cada adolescente va a caminar en la dirección de su preferencia y la distancia a que llegue será la que le permitan su vocación y su aptitud. Tomar en cuenta esta diversidad caracteriológica es respetar la personalidad del educando". (35).

B. El Colegio de Ciencias y Humanidades

El Colegio de Ciencias y Humanidades se creó en enero de 1971. Como proyecto, había sido aprobado en un clima de renovación y modernidad, en el cual se insertaba la universidad y el sistema educativo nacional.

La nueva institución se presentaba como una alternativa - democratizante, que aspiraba a formar conciencias críticas y participar activamente en el cambio social.

El nuevo proyecto se erigía con un planteamiento filosófico, antipositivista, dirigido a "acabar con la enseñanza puramente técnica o especializada, con las separaciones artificiales del conocimiento científico y humanístico" y a "eliminar de raíz la división del trabajo intelectual que obstaculiza la percepción de las totalidades históricas y naturales". (36).

(35) Ibid., pág. 10.

(36) Cf. En carta de Pablo González Casanova al Consejo Editorial de la Revista Cuadernos Políticos (núm. 10, octubre-diciembre de 1976). Citado por Guevara Niebla, Gilberto. "Introducción, los múltiples rostros de la crisis universitaria", en: Gilberto Guevara Niebla (comp.) Op. cit., pág. 16.

El plan de estudios y los programas formulados enfatizaban el dominio del lenguaje hablado y escrito y el de las matemáticas, el desarrollo de las capacidades para conocer e interpretar la realidad, la formación en algunas disciplinas donde se utilizara el método científico, el método experimental y el método histórico-social.

"El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción, en aprender a aprender, a informarse, en los talleres de investigación documental, así como en despertar la curiosidad por la lectura y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del especialista; incluye algunas especialidades del mundo contemporáneo que son de la mayor importancia, como la estadística y la cibernética. Los cursos optativos previstos conducen al estudio de las profesiones, en tanto que sus materias básicas permiten que el alumno adquiriera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, - así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias" (37).

Otra característica relevante de la nueva institución era la composición de su planta docente. Los profesores provenían "del cuestionamiento radical de todo tipo de instituciones, del rechazo a la dependencia, la injusticia y la explotación, del deseo de una sociedad más humana e igualitaria y menos represiva. El Colegio fue el espacio

(37) Gaceta UNAM, Tercera época, vol. II, número extraordinario, 1o. de febrero de 1971.

que se le había cerrado a la generación del 68, fue la posibilidad de concretizar inquietudes y aspiraciones sociales y políticas en un proyecto educativo" (38).

Las diferencias fundamentales de esta institución con la ENP, eran su concepción sobre la educación, el papel de la universidad en la sociedad, acerca de la escuela, de los sujetos que intervenían en ella y sobre los contenidos y métodos de aprendizaje. Asimismo, se distingue el carácter interdisciplinario de su plan de estudios, la combinación que se establece entre el trabajo académico en el aula y el desarrollo de habilidades prácticas en los talleres y la procedencia de sus profesores.

Los contenidos del plan de estudios del CCH con un fuerte sentido social y las características del cuerpo docente, constituían dos elementos de constante crítica al proyecto, el cual adquirió "la dimensión de una grave amenaza contra las estructuras tradicionales de la universidad y contra los intereses del magisterio tradicional conservador y de la burocracia universitaria" (39).

1.3.5 La creación de un modelo alternativo a las instituciones existentes. El Colegio de Bachilleres.

En el contexto de la situación anteriormente marcada, se crea un modelo alternativo a los centros educativos exis

(38) Robles, José Eduardo. "La experiencia curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades en el ciclo de Bachillerato", en: Simposio sobre experiencias curriculares en la última década, México, DIE, CINVESTAV-IPN, octubre, 1983, pág. 5.10

(39) Guevara Niebla, Gilberto. Op. cit., pág. 17.

tentes: el Colegio de Bachilleres

La nueva institución se perfilaba como la expresión más nítida del proyecto del Estado. En ella habría lugar para concretizar los planteamientos de la política educativa y los acuerdos tomados en las reuniones de la ANUIES.

Se conjugaban así las ideas y opiniones en torno a lo que debería ser el bachillerato y los anhelos y expectativas del régimen por establecer una institución que respondiera a los requerimientos del desarrollo que el país exigía.

El gran impulso otorgado a esta institución se pudo observar a través de su acelerado crecimiento y expansión.

"Indicativo es que desde su origen, según relata la versión oficial de los hechos, el 26 de septiembre de 1973, su crecimiento haya sido impresionante: de cinco planteles, y 12 mil estudiantes en 1974, siete planteles y 35 mil alumnos en 1978, 55 mil en 19 planteles en 1979 a 80 mil en este período escolar. También se incluyen con diferentes niveles de aceptación y conflicto aproximadamente 200 preparatorias federales, las preparatorias y algunas que se encontraban incorporadas al sistema universitario. En números redondos 250 mil estudiantes están incorporados y llevan los programas oficiales de esta institución" (40).

Por último, a modo de conclusión, se puede afirmar que la ANUIES jugó un papel de gran importancia en el Colegio de

(40) Márquez, Marisela y Carlos García. "Descripción de las experiencias sobre el análisis y desarrollo curricular en el Colegio de Bachilleres", en: Simposio sobre experiencias curriculares en la última década, México, DIE, CINVESTAV-IPN, octubre, 1983, pág. 6.2

Bachilleres; en una primera instancia, intentando desarrollar los lineamientos establecidos en la declaración de Villahermosa, mediante la formulación de una propuesta curricular para este nivel educativo, y, posteriormente, proporcionando apoyo para la elaboración de programas de estudio y para la organización de cursos de formación de profesores en la institución.

CAPITULO II

CREACION DEL COLEGIO DE BACHILLERES

II. CREACION DEL COLEGIO DE BACHILLERES

2.1 OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DE LA NUEVA INSTITUCION.

El Colegio de Bachilleres (CB) surge en septiembre de 1973 como un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios. Los considerandos - que se establecen en el decreto de creación expresan lo siguiente:

"PRIMERO. Que el crecimiento de la población en el país y la necesidad que confronta la juventud mexicana de capacitarse profesionalmente para responder a los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la nación, han provocado un constante aumento de aspirantes que demandan su admisión en instituciones públicas o privadas que imparten educación del ciclo superior del nivel medio.

SEGUNDO. Que en esa virtud es conveniente acrecentar las oportunidades educativas en dicho ciclo, que se caracteriza por su doble finalidad de ser propedéutico y terminal, pues a quien lo concluya se le expedirá certificado de estudios como antecedente escolar de educación superior y título que acredite la capacitación profesional adquirida.

TERCERO. Que, asimismo, debido a la necesidad de disponer a la brevedad posible del personal que requiere el desenvolvimiento económico, social y cultural del país, es menester crear un organismo descentralizado que, paralelamente a las instituciones estatales, incremente el sistema educativo nacional, auspiciando el establecimiento de

escuelas que impartan educación del nivel medio superior ..."(41).

Por su parte, el Estatuto General, en su artículo 3o. asigna al Colegio las siguientes funciones:

- I. Impartir educación correspondiente al ciclo superior del nivel medio a través de las modalidades escolar y extraescolar.
- II. Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares de la República Mexicana que la Junta Directiva estime conveniente.
- III. Establecer planteles en coordinación y colaboración con los gobiernos de las entidades federativas, cuyas condiciones se establecerán en los convenios - que al efecto se celebren.
- IV. Expedir constancias, diplomas, certificados de estudios, y otorgar títulos académicos dentro del ciclo de enseñanza media superior.
- V. Otorgar o retirar reconocimiento de validez oficial a estudios impartidos en planteles particulares, que ofrezcan el mismo ciclo de enseñanza.
- VI. Auspiciar técnicamente el establecimiento de planteles particulares en los que se imparta el mismo ciclo educativo.
- VII. Promover y realizar actividades para la difusión de la lectura.

(41) Colegio de Bachilleres, Decreto de creación, estatuto general, México, septiembre de 1973, pág. 4.

VIII. Realizar estudios e investigaciones que permitan alcanzar los objetivos del Colegio.

IX. Ejercer las demás que sean afines con las anteriores" (42).

En relación a su estructura, se plantea en el artículo 4o. que son órganos de gobierno los que siguen:

"I. La Junta Directiva.

II. El Patronato.

III. El Director General.

IV. El Consejo de Coordinadores Sectoriales.

V. Los Coordinadores Sectoriales.

VI. Los Consejos Consultivos de Directores, y

VII. Los Directores de cada uno de los planteles que establezca el Colegio" (43).

Haciendo un análisis de la estructura orgánica de la institución, se puede advertir que la misma se sostiene sobre bases claramente jerárquicas, en las cuales las decisiones fundamentales de la entidad son atribuciones esenciales de los órganos de gobierno, según el orden de importancia asignado legalmente.

La estructura piramidal que se establece conlleva un excesivo centralismo que se denota en las decisiones de carácter político, académico y administrativo de la institución.

(42) Ibid., pág. 11.

(43) Ibid., pág. 13.

tución.

La afirmación anterior se puede verificar al hacer una - revisión de las tareas establecidas para cada uno de los sectores que conforman el C.B., incluyendo a los profeso res, quienes junto con los alumnos, ocupan el escalón más bajo de la pirámide.

Como contraparte, la Junta Directiva es la que concentra la mayor cuota de poder dentro de la institución, entendiendo que todas las decisiones que se toman tienen que ser aprobadas o acordadas en esta instancia.

De esta manera, es posible indicar que:

- A. De acuerdo al artículo 60. del Estatuto general, la Junta Directiva tiene entre sus funciones: nombrar y remover según causa justificada al Patronato, el Director general y los coordinadores sectoriales (estos últimos ante terna presentada por el director), autorizar los nombramientos que haga el Director general de Directores de planteles y removerlos por causa justificada, autorizar y vigilar el presupuesto del Colegio, aprobar el plan de estudios, el calendario escolar y los programas de becas, resolver sobre el establecimiento de planteles del Colegio, otorgar reconocimiento de validez a estudios realizados en establecimientos particulares del mismo nivel, expedir las normas y disposiciones reglamentarias para la organización y funcionamiento técnico, docente y administrativo de la institución, disminuir las controversias que se susciten entre dos o más órganos de gobierno del propio Colegio.

- B. Las atribuciones del Patronato se relacionan centralmente con cuestiones de carácter financiero: esto es, obtener ingresos necesarios para el financiamiento del Colegio, organizar planes para arbitrar los fondos, adquirir bienes, formular el proyecto de presupuesto anual, informar sobre los estados financieros del Colegio, etc.
- C. El Director General es el representante legal de la institución y dentro de sus principales atribuciones se pueden mencionar las siguientes: dirigir, coordinar y controlar las actividades del Colegio. Presentar y someter a consideración de la Junta Directiva: la terna de candidatos para la designación de coordinadores, las reformas a los planes y programas de estudios, así como otras actividades académicas y administrativas, el calendario escolar y los programas de becas, el presupuesto anual del Colegio y la creación de dependencias administrativas necesarias para el cumplimiento de objetivos de la institución. Presidir el Consejo de Coordinadores Sectoriales, dirigir y supervisar las labores de los coordinadores, escuchar sus opiniones para la elaboración del programa de difusión cultural de los planteles. Nombrar el cuerpo de asesores y funcionarios de la Dirección General, autorizar licencias y permisos del personal que labora en el Colegio, coordinar con el Patronato la disponibilidad de los recursos financieros aprobados en el presupuesto, solicitarle el informe de gastos, entre otras.
- D. El Consejo de Coordinadores Sectoriales está integrado por el Director General y los Coordinadores. Las atribuciones asignadas se relacionan con la elabora-

ción y presentación a la Junta Directiva por conducto del Director General de: proyectos de planes y programas de estudio, planes para mejorar las actividades académicas de los planteles, programas de actualización y capacitación para el personal docente y administrativo. Evaluar las actividades desarrolladas en los planteles.

- E. Los Coordinadores Sectoriales coordinan, supervisan e informan de las actividades académicas, administrativas y de difusión cultural de los planteles que tienen a su cargo, de acuerdo a las normas dictadas por la Junta Directiva y con las instrucciones del Director General. Proponen el programa de difusión cultural de los planteles de su coordinación, conjuntamente con el Consejo Consultivo de Directores, y lo presentan a la aprobación del Director General.
- F. Los Consejos Consultivos de Directores estudian los problemas académicos y administrativos de los planteles y proponen soluciones pertinentes, programan actividades de los planteles y, en su caso, proponen al Coordinador Sectorial las modificaciones que se consideren convenientes, sugieren al Consejo de Coordinadores Sectoriales cambios en los planes y programas de estudio, así como en los programas sobre actualización y mejoramiento profesional.
- G. A los Directores de Plantel se les consignan atribuciones como: representar a su plantel y dirigir las actividades académicas y administrativas del mismo, presentar a consideración del Consejo Consultivo de Directores el proyecto de programa de actividades del plantel, las propuestas de reforma a los planes

y programas de estudio, designar y remover a los - subdirectores del plantel previa autorización del Director General, instruirlos sobre el funcionamiento del plantel, aplicar las sanciones que prevee la legislación del Colegio, presentar anualmente al - Coordinador Sectorial los proyectos de presupuesto y estado de cuenta del plantel.

En el Estatuto mencionado, se asignan igualmente funciones a los Subdirectores de los planteles y al personal académico; se establecen disposiciones para el personal administrativo y requisitos para el ingreso de los alumnos.

Así, interesa destacar lo que sigue:

- En relación a los Subdirectores, en cada plantel el Director será auxiliado por tres Subdirectores, uno académico, otro de relaciones y uno de servicios. Para cumplir con este cargo deberá: ser mexicano y poseer título, cuando menos a nivel de Licenciatura, tener la experiencia suficiente para el cargo que va a ocupar, ser de reconocida solvencia moral.
- A los profesores se les asigna la función de impartir educación del nivel medio superior orientada hacia la consecución de los objetivos señalados en el artículo 2o. de este Estatuto.
- El personal administrativo podrá ser de confianza, de base, interinos, por tiempo fijo y por obra determinada. Sus relaciones con el C.B. se regirán por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado.

- Los alumnos podrán inscribirse en la modalidad escolar o extraescolar, haber concluido la secundaria y aprobar el examen de admisión.

Dentro del organigrama de la institución, es relevante -mencionar a una de las Direcciones que se desprende de la Dirección General. Esta se refiere específicamente a la Dirección Académica, quien va a cumplir un papel fundamental en la rectoría, coordinación y organización de las funciones académicas del Colegio de Bachilleres.

Asimismo, si se revisan las tareas académicas conferidas a los órganos de gobierno, cabría señalar que aquellas -actividades como la elaboración de planes y programas de estudio, programas de formación y actualización de profesores, conformación de sistemas de evaluación del aprendizaje escolar, etc., han quedado expresadas sólo en términos formales, puesto que en la práctica son asumidas -esencialmente por la Dirección Académica.

Esta situación tiende a agudizar aún más el carácter centralizado de la entidad, en tanto una de sus Direcciones se erige como instancia que toma las decisiones fundamentales en lo referente a asuntos académicos. Ello limita las funciones de los Directores de planteles y Coordinadores Sectoriales, a la resolución de problemas escolares internos de la escuela y enfatiza el carácter político y administrativo de sus atribuciones.

En consecuencia, a medida que la institución iba creciendo, las funciones académicas eran asumidas gradualmente por la Dirección Académica, a través de un grupo de asesores, dependientes directos de dicha Dirección y de tres

de los Centros que la conforman: Centro de Planeación y Evaluación (CEPE), posteriormente llamado Centro de Evaluación y Planeación Académica (CEPAC); Centro de Capacitación para el Trabajo (CECAT) y Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP).

La situación antes descrita puede explicarse esencialmente por el impresionante crecimiento que sufre la institución en los primeros seis años y por la necesidad de delegar estas tareas a personal técnico y profesional especializado que pudiera gozar de la confianza de la dirección. Esta práctica responde igualmente a un criterio organizativo y eficientista que tiende generalmente a desconfiar de la capacidad del maestro para elaborar proyectos de trabajo académico, que restringe sus funciones básicamente a la transmisión de los conocimientos, que les ofrece mínimos espacios para la discusión e investigación educativa y que establece un tipo de contratación en el cual el profesor pasa la mayor parte del tiempo frente a grupos.

2.2. MODALIDADES CURRICULARES

2.2.1 Propuesta original y reformas posteriores al plan de estudios

A partir de las propuestas surgidas en la XIII Reunión de la ANUIES en Villahermosa (1971), el Colegio de Bachillerates recoge dos objetivos generales que orientan su estructura académica: el carácter formativo de este ciclo de enseñanza y la capacitación para el dominio técnico en una actividad productiva.

Alrededor de estos dos propósitos se adopta el criterio sugerido por Olac Fuentes en la XIV Asamblea Ordinaria - de la ANUIES en 1972, de distribuir las actividades de - enseñanza y aprendizaje en tres áreas: el área de actividades escolares, el área de prácticas y capacitación - para el trabajo productivo y el área de actividades para escolares.

El primer plan de estudios que se impulsa en la institución surge de la propuesta que hace la ANUIES en 1972. "Sin embargo, por alguna razón que se desconoce, no fue adoptado tal cual. Hubo ligeras diferencias en cuanto a ubicación de asignaturas y carga horaria del plan pro puesto por Fuentes Molinar, con asignaturas equilibradas en su grado de dificultad y carga horaria descendente, a un plan modificado con asignaturas difíciles en los primeros semestres y carga horaria ascendente...

También resulta significativo que el perfil del bachiller propuesto en el mencionado modelo académico, no es adoptado en la estructuración del mapa curricular o plan de estudios, no aparece en el ideario institucional del decreto de creación y estatuto general. En este sentido, inicia su operación con aparente falta de modelo académi co o de marco de referencia filosófico, metodológico y pedagógico explícito...

Se menciona que esta omisión es aparente; en un sentido estricto, una institución opera cuando los individuos - que la componen instituyen, construyen, adoptan o asimilan una línea institucional plasmada por un modo cotidia no de hacer las tareas, de elaborar un orden y metas claras no por ser explícitas, sino por la cohesión que vincula a los particulares -en sus valores y acciones- por la

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

vía de la identificación de su estructura personal, con dicho orden, jerarquía, estilo y forma; esto le permite por otro lado sobrevivir en dicha institución. Cabe afirmar que no necesariamente la identificación es acrítica, la misma permite realizar tareas en paralelo probablemente en la búsqueda de un otro orden, valor o accionar e intervenir para incidir en ese modo de operar cotidiano en forma alternativa" (44).

La concepción teórica dominante que prevalecía en los primeros programas de la institución era de corte conductista, aunque en opinión de Márquez y García constituían - "una extraña mezcla de desarrollo de procesos cognoscitivos, tecnología y reconstrucción social".

La pugna entre cognoscitivistas y conductistas que se daba en la universidad era trasplantada a la institución, expresándose sus posiciones en los contenidos de los programas. No obstante, en cuanto a su formato prevalecían los criterios de la tecnología educativa. Asimismo, los cursos de formación pedagógica se centraban en el modelo de sistematización de la enseñanza.

Pero junto con estos planteamientos se reivindicaba el sentido social de la institución, argumentando que la misma estaba al servicio de cierto tipo de población (fundamentalmente de sectores medios) que antes no tenía acceso a la educación media superior.

El C.B. no contaba con un marco conceptual propio, recurría a las corrientes teóricas antes mencionadas por ser

(44) Márquez, Marisela y Carlos García. Loc. cit., pág. 6.8

las propuestas que ocupaban un lugar dominante en la discusión académica universitaria y en el discurso oficialista, sin embargo, carecía de una concepción pedagógica propia acerca de la institución y de su propuesta curricular.

A medida que el C.B. crecía, se iba simultáneamente desvinculando de la ANUIES. Los programas continuaron operando, aunque se introdujeron algunas modificaciones formales ya sea individualmente o por academias, en cuanto a secuencias, cambio de orden en los temas y modificación de algunas actividades de aprendizaje.

En 1978, el Centro de Planeación y Evaluación (CEPE), presentó a la Dirección Académica un conjunto de proposiciones y criterios para regular las tareas en relación a la evaluación del plan de estudios vigente. "Este grupo de criterios constituyó la versión preliminar de un modelo normativo para las acciones concernientes a la evaluación y desarrollo del currículum académico del Colegio de Bachilleres" (45). Modelo que fue afinándose hasta convertirse en una propuesta definitiva en 1979. Ella fue planteada como "el instrumento técnico oficial de referencia para delimitar, auxiliar y regular toda proposición futura relacionada al análisis, evaluación o desarrollo curricular dentro del Colegio de Bachilleres" (46).

El modelo retomaba el planteamiento de Tyler en relación a las fuentes de información requeridas para el diseño -

(45) Colegio de Bachilleres, Modelo de Análisis y Desarrollo Curricular (M.A.D.C.), México, Dirección Académica, Centro de Evaluación y Planeación, 1979, pág. 2.

(46) Ibid., pág. 3.

curricular, mismas que se contemplaban como factores determinantes, condicionantes o moderadores para toda proposición de evaluación o desarrollo de un plan de estudios. Junto con las fuentes de información (sociedad, materia y alumno), se describían cuatro áreas de trabajo, las cuales tenían por función la de analizar y revisar los procedimientos que se habían considerado para formular el plan de estudios y los programas vigentes, partiendo de las tres fuentes de información anteriormente señaladas.

El tratamiento de las relaciones existentes entre los elementos contenidos en las fuentes de información, implicaba la formulación de una estrategia por etapas que consideraba la evaluación total del proyecto, pero que se realizaría paulatinamente, a fin de ir marcando los ajustes necesarios en la organización y en los lineamientos teóricos del proyecto. Así, se delineaban cuatro etapas, que comprenderían los siguientes aspectos:

- "etapa 1: captación de información,
- etapa 2: tratamiento de la información y planeación de necesidades y prioridades curriculares,
- etapa 3: instrumentación de proposiciones curriculares,
- etapa 4: evaluación de las proposiciones curriculares,
- etapa 5: reinformación aislada o mixta de las etapas componentes del ciclo" (47).

La propuesta académica, representada en un diagrama con líneas ascendentes y descendentes, ejes horizontal y vertical, resultaba sumamente compleja para su comprensión

(47) Ibid., pág. 38.

y más aún para operativizarla, puesto que junto al plan teamiento curricular, que involucraba el diseño de un nuevo plan de estudios, se incluía una organización administrativa que suponía una reestructuración de los órganos de dirección y la formación de comisiones y subcomisiones de trabajo con funciones diferentes a las ejercidas hasta ese momento.

"Esta propuesta retomaba, 10 años después, los acuerdos originales de la ANUIES, pero implicaba cambios en la estructura administrativa y académica de toda la institución. Es decir, afectaba muchos intereses e implicaba costos elevados en contratación y reubicación del personal docente. En los tiempos de la bonanza petrolera, 3 años antes, esto tal vez hubiera sido posible; al mes siguiente de haberse presentado el documento, se anunciaron las primeras reducciones presupuestales al gasto público. El destino de esta propuesta estaba marcado". (48).

Pese a que el M.A.D.C. nunca consiguió plasmarse en la realidad, muchos de sus planteamientos e ideas continuaron circulando entre los participantes del proyecto. El hecho de invalidar una propuesta a nivel institucional no implicaba necesariamente que ella desapareciera automáticamente de la mente y deseos de los individuos. Se invocaba permanentemente a sus fundamentos, aunque ellos contuvieran planteamientos diversos y en ocasiones confusos.

El modelo recurría a la propuesta de Tyler, Taba, Eisner

(48) Márquez, Marisela y Carlos García. Loc. cit., pág. 6.23

y Sailor, en el ámbito de la planeación curricular. Se apelaba a una mayor democratización del sistema, solicitando la intervención de los maestros en la programación y se hacía un llamado a constituir espacios de discusión y análisis; se fomentaba una educación formativa donde - maestros y alumnos cumplieran un papel activo en el proceso, desplazando la educación enciclopédica que tendía a la transmisión de conocimientos con una actitud contemplativa. Se insistía en dotar de habilidades básicas - (métodos y lenguajes) en el primer año, en proporcionar información de las áreas disciplinarias en segundo año, para finalizar con el intento de integración de la información y aplicación de la misma a la solución de problemas en el tercer año.

Del conjunto de formulaciones expresadas en el M.A.D.C., dos elementos serán retomados posteriormente por la institución: el tronco común y la retícula.

El intento por unificar los programas en un tronco común constituyó un adelanto de lo que sería posteriormente el eje central del Congreso Nacional del Bachillerato (marzo de 1982). Esta idea formaba parte de un anhelado propósito del Estado por homogeneizar los planes de estudio del nivel medio superior.

La retícula se definía como una estrategia de programación, consistente en una red que servía para representar interrelacionadamente los contenidos, su secuencia y dosificación temporal. Dicha estrategia "representa una - opción para elaborar planes y programas de estudio, que concibe el fenómeno educativo... como una totalidad, entendiendo que las partes no sólo se hallan en interacción

y conexión internas y así forman un todo, sino que éste se crea continuamente a sí mismo cuando sus elementos interactúan dinámicamente en un cierto contexto... Para concebir el fenómeno educativo de esta manera, la reticulación echa mano de la noción de sistema, entendido como un conjunto de unidades o elementos relacionados y conectados para formar un todo, donde la idea principal es el "orden" (49).

Durante 1981 la institución se enfrentó a la necesidad de preparar diversos trabajos para el Congreso Nacional del Bachillerato, evento de gran trascendencia que marcó una etapa de nuevas definiciones en el citado nivel.

Los tópicos del documento de dicho congreso fueron: concepción y objetivos del bachillerato, tronco común, capacitación para el trabajo, sistemas de evaluación y programa de formación y actualización de profesores e investigación sobre la deserción escolar.

2.2.2 Modelo curricular adoptado a partir del Congreso Nacional del Bachillerato

El Congreso Nacional del Bachillerato efectuado en Cocoyoc, Morelos, del 10 al 12 de marzo de 1982, marcó un nuevo período en el Colegio de Bachilleres. Los puntos discutidos y acordados constituyeron una normativa para esta institución, quien se abocó, a partir de ese momento, a adoptar sus resoluciones.

(49) Alvarado, José Francisco y Juan Manuel Robredo. La reticulación como una aplicación de la teoría de sistemas en la elaboración de planes y programas de estudio, México, Colegio de Bachilleres, Centro de Evaluación y Planeación - Académica, 1984, pág. 2.

El nuevo plan de estudios que surgió como producto del Congreso, se estructuró sobre la base de un tronco común, en cuyo interior se agruparon cuatro áreas de conocimiento: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y comunicación y área histórico-social. En función de ello, la institución se dió a la tarea de reestructurar los programas de estudio y se propiciaron cambios en el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP).

Si el primer modelo curricular (de 1973) tuvo como telón de fondo, en el ámbito nacional, las medidas destinadas a renovar la credibilidad en el régimen político, impulsando la reforma educativa y dando apertura a diferentes sectores sociales para participar de la educación, este nuevo modelo curricular (1982) surgió en el contexto de la restricción presupuestaria y de la racionalización de los recursos.

La crisis económica experimentada por la baja de las exportaciones del petróleo, se dejó sentir en todos los aspectos del sistema educativo. Conforme a esta situación disminuyó el financiamiento para la educación y se adoptaron criterios de racionalización del crecimiento de la educación superior, en virtud de la adecuación económica. En diversas instituciones de educación media superior y superior, se redujo el presupuesto para la investigación, la formación de docentes y la contratación de profesores.

Desde el punto de vista del modelo académico, se puso énfasis en la modernización del sistema, en la racionalización de los recursos y en la formación intelectual con un peso en la utilización de instrumentos técnicos y científicos para la optimización del proceso educativo.

Dentro de esta misma lógica, se comprende la tendencia que adopta la nueva propuesta curricular del Colegio, en torno a la homogeneización. Esto es, a la unificación de los planes de estudio de las instituciones de este nivel, a la conformación de un tronco común, al establecimiento de criterios para la formación de docentes y para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a la reglamentación de las actividades de capacitación para el trabajo.

Llama la atención también en el documento del Congreso - el concepto que se maneja de cultura y educación, los cuales aparecen restringidos al ámbito escolar, en tanto la escuela puede garantizar la formación de los individuos dentro de los marcos establecidos por la ideología estatal.

El concepto de cultura, se exhibe como el conjunto de conocimientos, valores, costumbres e ideas validados socialmente y que han de ser transmitidos por la escuela. El carácter estático de dicha connotación no permite reconocer suficientemente la historicidad y por tanto, el proceso de construcción permanente de las manifestaciones culturales que los sujetos desarrollan en su relación con el mundo, misma que trasciende los márgenes de la escuela.

Asimismo, se reduce lo educativo a la escuela, ocupando ésta un espacio privilegiado en la formación del individuo. Los fenómenos educativos que emergen como producto de las relaciones que establecen los individuos en la sociedad no poseen la misma validez, en tanto no aparecen como aprendizajes escolares. Las formas específicas que adquiere esta afirmación se comprueban cotidianamente en el aula. Continuamente se niegan las experiencias, cono-

cimientos y visiones del mundo que el estudiante sustenta a partir de su mundo cultural (familia, amigos, comunidad, historia personal), imponiéndosele modelos escolarizados, provenientes de programas y textos. Concordamos con Bordieu y Passeron, cuando señalan que toda acción pedagógica constituye una violencia simbólica, puesto que la escuela no respeta el mundo de significaciones que el sujeto posee, sino que impone su propio arbitrario cultural, negando el de los alumnos.

Por otra parte, es notable observar en los planteamientos del Congreso, la influencia del pensamiento de Durkheim, así como éste también se aprecia en la conformación general de los sistemas educativos actuales, en sus modelos normativos, en el papel de la escuela y del maestro y en la transformación del individuo como sujeto social.

El autor plantea que "no existe... ninguna sociedad en la que el sistema educativo no presente un doble aspecto: ese sistema es, al mismo tiempo uno y múltiple" (50).

Es uno porque "la sociedad no puede vivir si no se da entre sus miembros una homogeneidad suficiente, la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando a priori en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad sería imposible toda clase de cooperación" (51).

(50) Durkheim, E. Educación como socialización, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976, pág. 95.

(51) Ibid., pág. 97.

El conjunto de ideas, sentimientos y prácticas que toda sociedad inculca a los individuos, independientemente de su origen de clase y creencias es lo que permite, dice - el autor, la inserción del individuo a una colectividad. Estas ideas necesitan ser interiorizadas dentro de la conciencia individual, mediante la acción de la escuela, para la integración del sujeto a la colectividad.

Cumplida esta etapa de formación, la educación le ofrece la oportunidad de la diversificación, de la especialización según sus capacidades "puesto que el joven tiene que ser preparado con vistas a la función que estará llamado a desempeñar". (52).

"De estos hechos se deduce que cada sociedad se forma un determinado ideal del hombre, de qué es lo que tiene que ser tanto desde el punto de vista intelectual como desde el físico y moral; que este ideal es en cierta medida el mismo para todos los ciudadanos; que, a partir de cierto punto, ese ideal se va diferenciando según los ambientes particulares que comprende en su seno cualquier sociedad. Este ideal, que es al mismo tiempo uno y diverso, es el que constituye el polo de la educación". (53).

En la conformación de este ideal, juega un papel central el maestro, en tanto, dice Durkheim, éste representa la autoridad moral y detenta el poder sobre los alumnos. - El docente es el sujeto nómico que se ha identificado con la labor de la educación y ha de inculcar la moral a sus alumnos.

(52) Ibid., pág. 95.

(53) Ibid., pág. 97.

Algunas de las ideas de este autor, aparecen implícitamente plasmadas en el punto de las metas y fines del Bachillerato, al señalar por ejemplo que: "En virtud de que el Bachillerato es la etapa en que culmina la educación básica anterior a la especialización y quizás la última instancia en la cual el educando tiene contacto con la cultura universal, se hace indispensable que dicho sistema le proporcione una cultura integral básica que vaya acorde con la época en la que vive" (54).

Las concepciones sustentadas en el Congreso, sin embargo, reflejan una combinación de ideas provenientes tanto de un pensamiento social e histórico, racional y científico, como positivo, moderno y tecnocrático. Estas líneas, a veces contradictorias, fueron plasmadas en los nuevos programas de estudio del Colegio, las cuales además se enfrentaron con las propuestas heterogéneas de los profesores y de los equipos de especialistas que los elaboraron.

De esta manera, se observa dentro del mismo plan de estudios, algunos programas marcados por una concepción de la realidad como totalidad social, en que se fomenta la reflexión y análisis críticos por parte de los alumnos. En contraposición con otros que presentan los conocimientos como verdades cerradas, con un carácter lineal y ahistórico y que tienden a exigir de los alumnos la repetición mecánica de sus conceptos.

Esta confrontación al interior de los equipos de trabajo

(54) Secretaría de Educación Pública. Congreso Nacional del Bachillerato, México, Cocoyoc, Morelos, 10-12 de marzo de 1982, pág. 36.

no siempre fue resuelta con una discusión académica profunda acerca de las temáticas desarrolladas. En diversas ocasiones se pusieron en juego intereses personales y profesionales, pugnas de poder y necesidad de reconocimiento y validación de la labor docente, política o administrativa desempeñada. Produciendo todo esto como resultado algunas incoherencias al interior de ciertos programas, los cuales más que una propuesta unificada en torno a la obtención de los aprendizajes, se constituyeron en un espacio de negociaciones sobre diversos contenidos de enseñanza.

A modo de conclusión, se podría decir que, a partir del Congreso del Bachillerato, el C.B. legitima un determinado discurso, que presenta una continuidad respecto a planteamientos anteriores, pero también marca algunas diferencias en relación a ellos.

Los elementos de continuidad hacen referencia a la necesidad de promover una formación integral de los estudiantes, en su doble función propedéutica y terminal; generar un sistema de enseñanza homogénea en las instituciones educativas, expresado en la incorporación de un tronco común, y vincular la educación del bachiller con las necesidades de desarrollo del país. Junto a estos propósitos puntuales y explícitos, aparecen otros elementos necesarios de leer entre líneas. No se advierte en la propuesta una modificación en la concepción restringida de cultura, educación y escuela. Los sujetos (maestros y alumnos), nuevamente aparecen negados en su individualidad, en sus expectativas, problemas y contradicciones, puesto que son generalmente percibidos conforme a un modelo ideal y no como sujetos concretos en su existencia

cotidiana.

Estos elementos que forman parte de los planteamientos trazados en los documentos del Congreso, constituyen un primer nivel de análisis respecto a la propuesta curricular. Un segundo nivel lo configuran los sujetos que actúan al interior de la institución. En este sentido, se puede advertir que la mayor parte de los trabajos elaborados a partir de 1982 por el CEPAC (Centro encargado de la planeación curricular), presentaban lineamientos de carácter metodológico, cuya finalidad era brindar elementos de programación a los profesores y acordar formas homogéneas de trabajo. Así, en uno de sus documentos se puntualizaba que, "el proceso que se ha seguido para elaborar los nuevos programas nos conduce a la necesidad de reorientarlo dentro de un marco normativo de planeación académica... Retrospectivamente, no es fácil señalar el origen de este proceso ya que no sólo fue impulsado por la adopción del tronco común sino también, y de manera importante, por el espíritu de la propuesta del plan de estudios del PRADC" (*) (55).

Las indicaciones metodológicas sobre diseño, los elementos para la conformación del formato de programas y la esquematización del mismo en una retícula, constituyeron los aspectos centrales de orientación del CEPAC. Las preocupaciones de tipo organizativo impedían muchas veces el debate de posiciones diversas sobre concepciones curriculares. En todo caso, al interior de las comisiones elaboradoras de programas se generaron algunas reflexiones interesantes sobre los contenidos disciplinarios

(55) Colegio de Bachilleres, Algunas consideraciones sobre la elaboración de nuevos programas, a partir de la incorporación del "tronco común", México, Dirección Académica, Centro de Planeación y Evaluación (CEPAC), 1983, pág. 11.

(*) Programa de análisis y desarrollo curricular, contemplado al interior del MADC.

respectivos.

En consecuencia, los análisis sobre currículum, institución, aprendizaje, etc., eran escasos; sobre estos puntos, más bien se recurrió a las elaboraciones desarrolladas en años anteriores (1979).

En uno de los documentos elaborados por el Centro, a partir de la organización de un seminario interno, se definía al currículum "como una forma de organizar procesos educativos de la institución" (56) y que está sujeto a de terminantes histórico-sociales, epistemológicos y pedagógicos. Otra de las concepciones expuestas en el mismo seminario presentaban al "currículum como el componente institucional que organiza los modos de apropiación del conocimiento, los medios, materiales y las interacciones entre los sujetos en el tiempo y en el espacio" (57).

Las posiciones presentadas eran diversas, las discusiones mostraban puntos de acuerdo y divergencias, pero este debate que se realizaba internamente, traspasaba escasamente a la instancia de los programadores y con mayor dificultad a los planteles. Por lo que, las comisiones elaboradoras de programas (58), recibían y en general aceptaban los lineamientos técnicos provenientes del CEPAC, pero se centraban en la discusión sobre los contenidos -

- (56) Colegio de Bachilleres, Consideraciones y normas para la estructuración del plan de estudios, México, Dirección de Planeación Académica, Centro de Planeación y Evaluación Académica, 1983, pág. 4.
- (57) Ibid., pág. 4.
- (58) Integradas por: un miembro del CEPAC (quien señalaba los aspectos metodológicos y normativos del programa), un analista del CAFP (encargado de retomar los aspectos centrales del programa que se estaba elaborando, para organizar el curso sobre manejo de los mismos), un integrante del Departamento de Actividades Colegiadas, quien junto con un asesor académico y los representantes de los profesores, eran considerados los especialistas en la materia respectiva.

más idóneos para el programa respectivo, su secuencia y ordenamiento.

Las consideraciones anteriores permiten sostener que la nueva propuesta curricular no representó una ruptura con el discurso anterior, sino más bien, una continuidad, - agregándose nuevos elementos que formaron parte de la misma lógica y racionalidad respecto a la educación, a la escuela, al currículum y a los agentes educativos. Dichos elementos hacen referencia fundamentalmente a la participación de los maestros en la elaboración de los nuevos programas, al diseño de cursos para el manejo de los mismos, a transformaciones en el reglamento de evaluación y a modificaciones de carácter administrativo. Elementos que marcaron una diferencia respecto a la situación anterior.

En relación a los nuevos programas, se sustituyeron unos contenidos por otros, se actualizaron, se cambió su forma de presentación, su metodología y sus criterios de evaluación. Se planteó en ellos una visión más integrada de la realidad, buscando ubicar al alumno en su contexto social y natural. Algunos programas sugieren actividades de investigación y aproximación más directa del estudiante respecto al conocimiento. Asimismo, dan mayor libertad al profesor para evaluar al alumno. En este sentido, los programas presentan dos cambios fundamentales: al eliminarse los exámenes departamentales, se sitúa en la academia de profesores, la responsabilidad para seleccionar las propuestas de evaluación. Por otra parte, - los nuevos programas giran en torno a los contenidos propuestos, desplazando la propuesta anterior, cuyos programas estaban centrados en numerosos objetivos conductuales,

perdiéndose de vista el contenido a estudiar.

Sin embargo, pese a estos cambios de gran importancia que se suscitaron en el Colegio de Bachilleres, se podría se ñalar que las transformaciones esenciales se produjeron a nivel de los programas y del plan de estudios, más no del currículum. Entendiendo que éste constituye el proyecto central de la institución, que propone esencialmente saberes organizados y estructurados, pero que también sostiene una normatividad, ciertos lineamientos políticos y orienta los conocimientos en función de una concepción de sociedad, escuela, educación, maestros y alumnos.

Diffícilmente se puede aludir a una ruptura en este sentido, aunque es importante reconocer que la situación que se vivía al interior de la Dirección Académica, favoreció el replanteamiento de diferentes concepciones, promovió la discusión colectiva, la organización de seminarios y debates internos y la producción de algunos trabajos. - Estas reformulaciones dieron lugar a modificaciones en los contenidos de los programas y a su metodología, más no se puede afirmar que se tocaron problemas de fondo - respecto al problema del conocimiento y a su lógica de construcción. Así como tampoco se debatieron los conceptos de poder, selección social, grupos de presión, control y élites, presentes en todo currículum. Se discutió, sin profundizar sobre la posición que ocupa el maestro ante el saber, acerca de su relación de autoridad - con respecto a los alumnos y en torno a la ubicación del docente frente a los directores, jefes de academia, personal administrativo, etc.

2.3 ORGANIZACION DEL CENTRO DE ACTUALIZACION Y FORMACION DE PROFESORES.

Con el propósito de iniciar la tarea de formar, actualizar y contribuir al mejoramiento profesional del personal académico del Colegio de Bachilleres, se creó en febrero de 1974 el Centro de Actualización y Formación de Profesores (CAFP).

Atendiendo al llamado que desde la política educativa se planteaba, en el sentido de elevar la calidad de la enseñanza, el C.B. a través de este Centro comenzó a desarrollar un conjunto de programas de formación dirigidos a sus profesores. Asimismo, el CAFP sostenía que difícilmente alguna actividad podía ofrecer mayor oportunidad para contribuir al desarrollo de la comunidad como la que puede brindar la docencia. Por ello y dada la "importante misión que tienen los educadores es que resulta imprescindible su capacitación permanente" (59).

"El objetivo del CAFP es lograr la profesionalización del personal académico de la institución, por medio de la realización de estudios, actividades y eventos conducentes a su formación psicopedagógica y a su actualización continua en las asignaturas que imparte" (60). Más específicamente se puntualiza que para lograr este propósito el Centro ha diseñado programas tendientes a "formar al personal docente en las ciencias y técnicas de la educación, promover

(59) Colegio de Bachilleres, Informe de actividades realizadas por el CAFP durante el período 1974-1980, México, Centro de Actualización y Formación de profesores, pág. 2.

(60) Ibid., pág. 3.

su continua actualización y desarrollar métodos y medios idóneos para llevar a cabo una enseñanza eficaz, y asimismo, fomentar el intercambio de experiencias con otras instituciones" (61).

El CAFP inició sus actividades abocándose junto con la ANUIES a la estructuración del Curso Introductorio, el cual se ofrecía a todos los profesores que formarían parte de la planta docente del Colegio. Su contenido versaba centralmente sobre tópicos relacionados con la didáctica y los métodos de enseñanza.

En 1976 se crearon siete colegios de profesores al interior del Centro, dando atención principalmente a la organización de eventos de actualización. Estos colegios eran los de Biología, Ciencias Sociales, Filosofía, Física, Literatura, Matemáticas y Química y se agruparon en el Departamento de Actividades Colegiadas.

En 1979 el CAFP presentó el Programa de Actualización y Formación de Profesores (PAFP), mismo que contenía una introducción, donde se establecían los procedimientos para otorgar la definitividad a los profesores del C.B. y dos partes posteriores: una dedicada a explicar los módulos ofrecidos en el área pedagógica y otra relacionada con cada uno de los módulos de las áreas específicas. Dentro de la descripción de los procedimientos, se marca que "un profesor podrá presentarse a concurso para optar por la definitividad, si establece cualesquiera de los prerrequisitos siguientes:

(61) Ibid., pág. 4.

1. Tener título de licenciatura y dos años de antigüedad en la institución.
2. Ser pasante de la licenciatura (100% de los créditos cubiertos), dos años de antigüedad en la institución y la acreditación de 170 horas de cursos (120 hrs. de formación pedagógica y 50 hrs. de actualización - en su materia, impartidos por el CAFF)"(62). "Estos cursos se plantean como sustituto del requisito del título y un profesor puede tomarlos a lo largo de varios semestres, según su interés y posibilidades de horario" .(63).

Cada uno de los módulos del área pedagógica tenían una - duración entre 10 y 20 horas, completando un total de - 120 horas. Sus títulos versaban sobre las siguientes temáticas:

1. Problemas educativos en el mundo actual.
2. Introducción a la filosofía de la educación.
3. Sociología de la educación.
4. Psicología evolutiva enfocada a la adolescencia.
5. Teorías del aprendizaje.
6. Análisis y estructuración de contenidos.
7. Sistemas de enseñanza y medios audiovisuales.
8. Control de ambientes educativos.
9. Evaluación del rendimiento escolar.
10. Métodos de investigación educativa.

(62) Colegio de Bachilleres, Programa de Actualización y Formación de Profesores. Procedimiento para obtener definitividad, México, Dirección Académica, CAFF, 1979, pág. 12.

(63) Ibid., pág.13.

En los módulos del área específica, se exigía a los profesores acreditar 50 horas-curso y los módulos correspondían a las áreas de matemáticas, física, química, filosofía, letras, historia y antropología, biología, ciencias sociales, idiomas, CECAT (Centro de Capacitación para el Trabajo) y área paraescolar (música, artes plásticas, teatro, educación física y danza).

En 1981 desapareció el Curso Introductorio y se elaboró el "Curso Propedéutico para Profesores" (PROPE), con el propósito de coadyuvar a la profesionalización del personal docente del Colegio. Este curso se presentaba como requisito indispensable para todos los aspirantes a integrar la planta docente del Colegio de Bachilleres. Su elaboración fue encargada a especialistas del CISE y de la Facultad de Psicología de la UNAM, comprendía cinco unidades: aprendizaje, experiencias de enseñanza-aprendizaje (métodos, técnicas y medios de enseñanza), evaluación del aprendizaje y plan de clase.

A partir de 1983 el CAFP diseñó nuevos cursos, orientados a propiciar la reflexión y análisis de los profesores en relación a su práctica docente, así como a desarrollar elementos metodológicos y técnicos que coadyuvaran a su trabajo en el aula.

Para el desarrollo de sus tareas, el CAFP contaba con tres departamentos: el Departamento Académico, el Departamento de Actividades Colegiadas y el Departamento de Comunicación y Documentación.

El Departamento Académico tenía entre sus funciones las de organizar y promover conferencias, seminarios, mesas

redondas, cursos y talleres de formación pedagógica. Realizar estudios sobre las necesidades de superación del personal académico. Tramitar becas a los profesores, llevar el registro de los eventos realizados por el CAFP y elaborar las formas de constancias y diplomas que expide el centro. Estas dos últimas funciones fueron transferidas posteriormente al Departamento de Organización y Difusión que sustituyó al de Comunicación y Documentación en 1982.

Al Departamento de Actividades Colegiadas se le asignaban las funciones de: organizar y supervisar los Colegios de Profesores y fomentar seminarios de investigación, cursos, reuniones de trabajo, conferencias, mesas redondas y todas aquellas actividades que contribuyeran a la actualización del cuerpo docente.

El Departamento de Comunicación y Documentación tenía entre sus funciones las de: captar información sobre temáticas que integran el plan y los programas de estudio del C.B., establecer comunicación con diferentes instituciones para promover el intercambio de información y documentos de interés científico, elaborar el "Informador CAFP" quien daba a conocer las actividades del Centro y trataba temas de orden educativo, científico y cultural. Coordinar la "Revista del Colegio de Bachilleres" y editar material de apoyo para los programas del CAFP.

Las funciones conferidas a cada uno de los departamentos anteriormente mencionados no correspondían necesariamente con las tareas desarrolladas por dichas instancias; - las cuales fueron asumiendo nuevas tareas o eliminando - algunas de ellas en el transcurso de vida del CAFP. Así,

por ejemplo, para 1983:

- el Departamento Académico se encargaba de diseñar nuevos cursos, organizar eventos de formación pedagógicas y participar, con otros centros de la Dirección de Planeación Académica, en la elaboración de nuevos programas de estudio.
- el Departamento de Actividades Colegiadas cumplía un papel importante en la elaboración de los programas escolares, al participar uno de sus especialistas de contenidos en las comisiones elaboradoras creadas para ese fin. Preparaba actividades sobre actualización de contenidos y asistía a reuniones con los profesores en los planteles.
- el Departamento de Organización y Difusión asumía tareas esencialmente administrativas al promover los eventos, dotar de material indispensable para los cursos, emitir constancias de asistencia a las actividades y contratar a los instructores de los cursos, cuando se trataba de personal externo a la institución.

Una situación interesante a destacar en relación al CAFP, es que la estructura de este Centro expresa la separación que en la realidad educativa se da entre la formación pedagógica y el estudio de una determinada disciplina o área de conocimiento. División que se fomenta desde la formación de los profesionales en las instituciones de educación superior y que se proyecta generalmente en los estudios de posgrado.

La manifestación de esta segmentación se advierte en la creación de los Departamentos de Actividades Colegiadas, cuya preocupación está centrada en la actualización de los maestros según las diferentes ramas del saber y el Departamento Académico, cuya tarea primordial es organizar cursos de carácter pedagógico y didáctico para dicho personal.

Otro elemento que llama la atención es el que se refiere a las tareas conferidas al personal de cada uno de estos dos Departamentos. Los responsables de cada Colegio, además de ejercer sus funciones al interior del CAFP, imparten materias en alguno de los planteles del Colegio, dado que forman parte de la planta docente del mismo. Su contacto con los compañeros de trabajo y con los profesores de otros planteles, además de su vínculo permanente con los alumnos otorga una dimensión a su trabajo que los legitima frente a las autoridades y a los docentes; además de que sus propuestas se relacionan más directamente con los problemas e intereses del personal académico.

Los integrantes del Departamento Académico, por el contrario, dada la especialidad de la cual provienen: pedagogía, psicología y sociología; no imparten clases a los alumnos; visitan escasamente a los planteles (puesto que no está contemplada tal función) y por ende las propuestas de formación no siempre aparecen cercanas a las aspiraciones y expectativas de los docentes. Su contacto con ellos se da esencialmente mediante los talleres o cursos pedagógicos que organiza o imparte. Se transforma así en formador de profesores, pero desconociendo en gran medida su problemática cotidiana.

Pareciera que en el fondo subyace la idea de que lo pedagógico y lo didáctico poseen un carácter generalizado y homogéneo, aplicable a cualquier situación educativa, - independiente del grupo con el que se trabaje y del área de conocimientos de que se trate.

Este campo educativo es reducido, asimismo, a un orden - técnico e instrumental, que supuestamente dota de reglas y procedimientos sobre cómo enseñar, evaluar y desarrollar actitudes acerca del rol docente y de la relación - que éste debe entablar con los estudiantes. No contemplándose el amplio campo de la pedagogía, que como disciplina se preocupa del hecho educativo, de su función en la sociedad y en las instituciones en el que se inscribe, analiza el proyecto curricular de la escuela, los conocimientos que en ella se imparten, asimismo, le interesa revisar la problemática de los sujetos educativos y los vínculos que entre ellos se generan, así como las - perspectivas de carácter epistemológico, social, psicológico, político y cultural que comporta la realidad educativa en el país.

CAPITULO III**EL DOCENTE VISTO POR LA INSTITUCION**

III. EL DOCENTE VISTO POR LA INSTITUCION

3.1 LAS FUNCIONES OTORGADAS AL PROFESOR A TRAVES DE LAS DISPOSICIONES OFICIALES DEL COLEGIO.

El estatuto general de la institución en su artículo 33, señala que "es función del personal académico del Colegio de Bachilleres, impartir educación del nivel medio superior orientada a la consecución de los objetivos señalados en el artículo 2o. de este Estatuto"(64). Dicho artículo consigna que la Institución deberá:

- " I. Desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- II. Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- III. Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- IV. Proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada"(65).

Los propósitos marcados conllevan a un análisis al menos en dos direcciones:

- (64) Colegio de Bachilleres, Decreto de Creación, Estatuto General, Título Quinto. Del Personal Académico. Capítulo Único, Artículo 33, México, Septiembre, 1973, pág. 26.
- (65) Colegio de Bachilleres, Decreto de Creación, Estatuto General, Título Primero, Personalidades y Fines, Capítulo Único, Artículo 2o., México, Septiembre, 1973, pág. 11.

- Una, respecto al nivel de explicitación de las funciones conferidas al profesor en el Estatuto General y al significado otorgado a las mismas.
- Otra, en cuanto a la relación que se establece entre el maestro que trabaja en la institución y las funciones asignadas. Esto es, ¿existe una consideración del sujeto docente que desempeña este trabajo en el nivel medio superior y los propósitos que se esperan de él?

3.1.1 Las funciones establecidas y su significación.

En un primer acercamiento al artículo 33 mencionado anteriormente, llama la atención el nivel de generalidad con que se plantea la función del profesor del C.B. Todo pareciera indicar que la tarea aludida: "impartir educación de nivel medio superior..." resulta ser tan nítida y con un claro reconocimiento social que no necesita ser explicada. No obstante, valdría el esfuerzo preguntarse si existe un solo concepto de educación, si la escuela es la única instancia que educa, si los contenidos de enseñanza se sostienen en teorías y principios válidos universalmente, si todos los estudiantes del ciclo medio superior poseen características similares, si todos los profesores saben exactamente qué enseñan, por qué, cómo y para qué enseñan.

La discusión sobre estas inquietudes supone un proceso de discusión y elaboración que no se expresa en los documentos iniciales del C.B., más bien, algunos de sus lineamientos conceptuales y metodológicos se pueden encontrar en documentos previos elaborados por la ANUIES y que sirvieron de apoyo a la nueva institución.

En una segunda aproximación a la función asignada, se puede observar la existencia de una relativa direccionalidad, al establecerse en ella que la educación impartida deberá orientarse a la persecución de los objetivos establecidos en el artículo 2º del mismo estatuto. En ellos se establecen los logros que la institución pretende obtener en relación con los alumnos. Por lo que las funciones del maestro aparecen mediadas vía finalidades establecidas para el desarrollo de los estudiantes.

Los propósitos a los que hace referencia dicho artículo, son congruentes con las intenciones plasmadas en el documento de Villahermosa y con la propuesta de Olac Fuentes(66), en el sentido de promover el desarrollo intelectual del alumno, pero a la vez capacitarlo para el trabajo, promover su conciencia crítica que le permita asumir una actitud responsable en el medio donde vive y dar la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.

Haciendo una revisión de estos objetivos, se podría puntualizar que:

- a) la dualidad estudio de conocimientos básicos-desarrollo de habilidades y destrezas en una técnica especializada han estado presentes desde que se inició el sexenio de 1970 y constituyó una propuesta central para esta nueva institución. Sin duda que en sus planteamientos tal situación no se registraba como dualidad, sino como una doble modalidad de enseñanza (propedéutico y terminal), pero en la práctica su connotación solfa establecer la separación entre trabajo intelectual-manual y entre -

(66) Ver Capítulo I, apartado 1.3.1.

ciencia-técnica. Implicando funciones diversas y posiciones diferenciadas, en virtud de la materia impartida o de las actividades realizadas por el profesor. En general, se puede señalar que la mayor valoración de disciplinas como las matemáticas y las ciencias naturales en relación a la filosofía y las ciencias sociales y - de éstas respecto a las materias del área técnica, constituyen una constante en las relaciones del actual sistema educativo y que se expresa a nivel de la formación en la escuela.

Esta situación se agrava aún más al observar que, pese a los imperativos marcados en la política educativa, el C.B. no forma técnicos especializados que eleven los rangos de valoración y reconocimiento respecto a la formación profesional, sino que proporciona algunas herramientas, generalmente relacionadas con el sector de servicios para la preparación de los alumnos. Así, por ejemplo, las capacitaciones que se ofrecen (no todas en todos los planteles) son: administración de recursos humanos, empresas turísticas, laboratorista químico, dibujo industrial, contabilidad, organización y métodos, dibujo arquitectónico y de construcción y biblioteconomía(67).

Los alumnos escogen algunas de estas capacitaciones, - con la salvedad de que su selección en ocasiones resulta difícil, especialmente en aquellos planteles donde sólo se ofrecen 2 o 3 capacitaciones, por lo que el campo de opciones se reduce notoriamente. La elección se da a partir del 4º semestre, de manera que junto a las siete materias del tronco común, los estudiantes tienen

(67) Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres.

que cursar dos asignaturas del área de capacitación.

En el 5o. y 6o. semestres éstas aumentan a tres, reduciéndose el tronco común a cuatro materias, pero incluyendo además 3 optativas. En total una capacitación cubre entre 55 y 60 horas en los tres semestres cursados, tiempo de estudio sumamente reducido para desempeñar funciones especializadas posteriormente en el campo laboral.

- b) El otro objetivo, "promover la conciencia crítica", es introducido reiteradamente por la política educativa para referirse a la posición que deben asumir tanto los maestros como los alumnos frente a la sociedad. Sin embargo, el concepto aludido en ocasiones se instala en el plano del discurso, traspasando escasamente a la realidad educativa; en ese nivel al imponer su obligatoriedad y erigirse como ideal a alcanzar, se solidifica, perdiéndose el significado que toda crítica sostiene. - Así, el discurso oficial y algunas corrientes pedagógicas actuales inscriben el concepto en la lógica modernizadora de la escuela desvirtuando muchas veces la "actitud crítica" a un sentido ritual relacionado con la posibilidad de presentar objeciones a un planteamiento, de señalar los acuerdos o los desacuerdos o de juzgar si aquellos son buenos o malos, correctos o incorrectos. En lugar de entender la crítica como afán de búsqueda, de indagación sobre el sentido de las cosas, de argumentación en torno a las diferentes posturas teóricas, a un estado de alerta frente al conocimiento y las normas, a una problematización sobre la realidad.

La crítica en este sentido se puede tornar cuestionadora y tender a desestructurar esquemas de pensamiento,

afectividades, modos de ver el mundo, etc. De ahí, - que no resulte fácil abordarla, menos aún en el espacio docente, en donde las controversias y cuestionamientos pueden hacer vacilar al profesor, imponiéndose la duda frente a las verdades o certezas que éste desea sostener. La inseguridad que ello en ocasiones provoca en el maestro no posibilita el desarrollo de una crítica sobre la sociedad, la educación, el conocimiento y los métodos de enseñanza. Tornándose la misma superficial y no peligrosa, en la medida en que el control y el poder de la escuela, del currículum y del profesor, no fomentan permanentemente el desarrollo de pensamientos diversos, de organizaciones y toma de decisiones colectivas para una transformación social.

Resulta interesante observar a partir de los documentos, los niveles de contradicción que sostiene la institución al respecto. El objetivo III del artículo 2º del Estatuto General, indica que la institución deberá promover la conciencia crítica en sus estudiantes para que adopten una actitud responsable ante la sociedad, sin embargo, cuando los estudiantes o los maestros organizadamente han expresado sus críticas a la institución en su conjunto, ello ha resultado insostenible para las autoridades(*). Pareciera entonces que sólo en la medida que la crítica no rebase los ámbitos permitidos resulta tolerable y no constituye ningún peligro para la existencia institucional, de lo contrario, los mecanismos de control estarán siempre alertas para actuar.

¿A qué alude el objetivo mencionado? Da la impresión que lo que se intenta es hacer del estudiante una persona conciente que se adapte a las nuevas necesidades del

(*) Específicamente se hace referencia a manifestaciones realizadas por los profesores mediante su organización sindical y a algunas demandas estudiantiles; frente a las cuales no ha habido una atención especial, sino que más bien se han aplicado mecanismos coercitivos con el propósito de neutralizarlas.

mundo actual y a los requerimientos de una sociedad en continuo progreso, que entienda los cambios impulsados por el aparato gubernamental o institucional y adopte una actitud cívica y respetuosa frente a las respuestas que se dan a los problemas del país.

El carácter consensual como pretensión de la educación escolarizada parece tener cabida nuevamente a través de este objetivo, en la medida en que la preparación de los individuos ha de sostenerse sobre un consenso social para la formación de una colectividad conciente y responsable frente a sus deberes ciudadanos.

La generalidad con que aparece el concepto hace pensar que existe una limitada manera de entender la crítica en el estatuto mencionado y en donde el alumno difícilmente puede asumir una actitud transformadora, en tanto él como sujeto tiene escasas posibilidades de intervenir y tomar decisiones en los cambios que se efectúan tanto en la institución como en el medio que lo rodea. Su criticidad se enmarca, por tanto, en la lógica de participar en clases planteando dudas y en ocasiones con cuestionamientos a algunas posiciones o autores que se estudian al interior del plan de estudios.

Por otra parte, si la institución desea promover este objetivo en los alumnos, está partiendo del supuesto de que es el maestro el vehículo esencial para lograrlo, lo cual, involucra un sentido implícito a la función docente, en términos de la identificación y pertenencia del profesor al proyecto institucional, en definitiva a los lineamientos y normas que se establecen para la convivencia social y para los propósitos de la enseñanza.

Aunque es preciso puntualizar que los niveles de identidad del profesor, no descartan una actuación diferente a lo establecido por la escuela, dado que la interpretación y resignificación que los docentes hacen del discurso institucional incluye múltiples formas de resistencia.

- c) El último objetivo que se analiza, apunta a la necesidad de otorgar la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje. En general, para toda institución educativa ambos procesos son fundamentales; no obstante, sus niveles de equilibrio requieren ser analizados no sólo a partir de determinadas intenciones, sino que también en función de otros elementos como los propósitos del acto educativo, la planeación curricular, los niveles de apropiación por parte de los alumnos del contenido escolar, la posición de docentes y alumnos frente al programa y al conocimiento impartido, los roles atribuidos por la escuela a ambos agentes educativos, etc.

A partir de estos elementos, se podría acotar que el acto educativo, así como la existencia misma de la escuela, comporta funciones diferenciadas para quienes concurren a ella, así por ejemplo, el alumno no ocupa el mismo lugar que el maestro al interior de la institución, puesto que los propósitos de socialización y, por tanto, de transmisión de ideas, valores y conocimientos, suponen la existencia de una autoridad y de mecanismos de control que garanticen su viabilidad.

El maestro posee un saber, lo cual le otorga poder ante los alumnos, poder que no necesariamente tiene que traducirse en actitudes autoritarias, pero que en función

de él, toma decisiones acerca de cómo se enseña, cómo se evalúa y qué actividades se desarrollan en el aula. Este poder ha sido conferido por la institución, a partir del rol que el profesor desempeña y de las funciones establecidas.

Desde el punto de vista de la planeación curricular, el docente, en ocasiones tiene posibilidades de participar en la elaboración de programas, ser consultado para tomar decisiones sobre actividades académicas y extraescolares; por el contrario, es difícil encontrar escuelas que accedan a la participación de los alumnos en esos espacios.

El interés que manifiesta la institución educativa por el alumno es innegable, más aún, en la época actual en que la existencia de estudios acerca del aprendizaje y sus mecanismos de apropiación se han acrecentado considerablemente. No obstante, en este ciclo educativo no han sido incorporadas suficientemente dichas investigaciones al quehacer propio de la escuela. Aún existen muchas interrogantes - acerca de qué y cómo aprende el adolescente, por qué la existencia de altos índices de reprobación y deserción. Preocupaciones que no sólo abarcan aspectos relacionados con su estructura mental y la retención de conceptos escolares, sino que también involucra elementos de carácter pedagógico, social, cultural y académico que inciden en los procesos de aprendizaje.

Estas consideraciones no siempre se contemplan en los programas de estudio, los cuales en general, contienen componentes relacionados con la enseñanza, como: establecimiento de objetivos, estructuración de temáticas y criterios de evaluación, en función de lo que la institución y, a veces, el docente, consideran que debe saber y conocer el

alumno.

En consecuencia, resulta difícil y a veces complejo declarar que se concede la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje, sin hacer referencias específicas a los sujetos concretos, a sus condiciones y funciones académicas, y a la institución a la cual pertenecen.

3.1.2 El sujeto docente y las funciones conferidas

Resulta relevante observar, la ausencia del sujeto docente, tanto en las funciones decretadas por los estatutos institucionales, como en los documentos analizados. Dichos trabajos no caracterizan al profesor de este nivel ni establecen sus condiciones académicas ni materiales. Este aparece sólo como el individuo mediante el cual se formará al alumno, desconociéndose el papel que asume en la tarea educativa, sus necesidades permanentes de discusión, investigación y estudio, sus características profesionales y la situación laboral en la que se inscribe su trabajo.

Pareciera que en los documentos iniciales, hablar de docente es remitirse a un modelo abstracto y homogéneo, a un sujeto cuya tarea es enseñar. Pero, ¿quién es el sujeto que enseña?, ¿cómo y qué enseña?, ¿en qué condiciones? y ¿en qué lugar?, son las preguntas que se intentarán analizar en este apartado y que permitirán un cierto acercamiento al profesor del Colegio de Bachilleres.

El profesor del Colegio proviene esencialmente de carreras universitarias cursadas en la UNAM y de estudios desarro-

llados en el Instituto Politécnico Nacional. Sólo un número reducido ha estudiado su profesión en Universidades Estatales, en la UAM, o en la Escuela Normal Superior. Su preparación, por lo tanto, se centra primordialmente en el estudio de un campo de conocimiento, de una disciplina, que lo convierten en un profesional, y no necesariamente en un profesor.

Esta característica fue contemplada desde el nacimiento de la institución al crearse el Centro de Actualización y Formación de Profesores (68). Bajo la idea de que el maestro requería una continua actualización en contenidos y el conocimiento de técnicas didácticas para ejercer su labor, se dió inicio a la organización de eventos en dicho Centro.

Por un lado, se promovieron conferencias y seminarios sobre temáticas específicas relacionadas con las materias de los programas y, por otro, se organizaron cursos sobre didáctica.

En esos eventos, lo que interesaba era contribuir a la formación del "buen docente", que combinara ambos tipos de formaciones. La imagen de profesor que se pretendía generar obstruía, sin embargo, la posibilidad de conocer y reconocer lo que realmente era este sujeto. Un acercamiento a su trabajo constituía una tarea esencial para el Centro, aunque no siempre existió la oportunidad para efectuarlo, especialmente por parte de los miembros del departamento académico. La indagación sobre sus necesidades e intereses personales y profesionales constituyó un deseo no lo-

(68) Capítulo II, apartado 2.3 . . .

grado hasta 1985 por el personal del Centro. Entretanto, se movía bajo la sombra del modelo y en torno a las expectativas que se tenían del quehacer docente. Pero esta situación no era unilateral por parte del CAFP, si bien existía una crítica permanente al Centro desde el sector de profesores, dicha crítica no estaba centrada mayoritariamente en demandas distintas respecto a la formación docente, sino más bien ella se sostenía en una confrontación con la autoridad y el poder que representaba esta instancia de formación.

En este contexto, el maestro se enfrentaba a la tarea de educar, con los conocimientos que poseía de su materia y de los alumnos, con las herramientas y percepciones desarrolladas en los cursos de Sistematización de la Enseñanza, con sus experiencias y concepciones provenientes de su historia profesional y personal.

En general, el profesor enseñaba aquellos contenidos plasmados en los programas, aunque en ocasiones introducía cambios en algunas temáticas o modificaba las secuencias de las mismas. Su crítica radicaba fundamentalmente en la excesiva información, en su orden o en el carácter ambicioso de los objetivos. Algunos cuestionaban la visión o enfoque de los programas. Pocos, los que se interrogaban sobre la selección del contenido y sobre la visión de qué grupo estaba representada en ellos. Esta situación era reforzada por el currículum y también por los cursos impartidos, quienes prescribían implícitamente las obligaciones del maestro. Los cursos los inducían a conocer y manejar el programa, a obtener información y actualizarse, a aprender a utilizar técnicas didácticas para conducir al grupo. Las actividades en definitiva estaban orientadas a que el

maestro fuera el ejecutor principal del programa y no a que indagara sobre la lógica implícita en él, ni cuestionara los conocimientos establecidos.

En la primera etapa de la institución él no participó en la elaboración de los programas. De manera que su labor se vería doblemente reducida: por un lado, al no planear ni seleccionar los contenidos que se impartirían, por otra parte, al convertirse en transmisor de conocimientos no producidos por él.

La primera situación está vinculada estrechamente a las características institucionales; es la Institución quien define los niveles de participación de los maestros en la planeación de sus actividades. Cabe señalar que la institución está representada - esencialmente por sus autoridades, pero también forman parte de ella los equipos técnicos, asesores, maestros y personal administrativo. De manera que hablar de política institucional supone también su carácter consensual, en el que las imposiciones van acompañadas de la aceptación, y en que las demandas y conquistas obtenidas por los sectores de la base modifican las relaciones establecidas.

El segundo aspecto está relacionado con el rol docente, con el papel que le ha sido conferido al maestro en general por las instituciones y la sociedad, que es el de comunicar, informar y transmitir conocimientos, a la vez que desarrollar actitudes y hábitos. Su posición es conflictiva en tanto tiene que mostrar a otros con carácter de validez, los contenidos y una determinada selección y organización programática, que no ha sido construida por él y es justamente desde ese lugar de verdad de donde el sujeto docente se sostiene como tal. Si el profesor no creyera en los conoci-

mientos que transmite no podría realizar la acción pedagógica ni sostenerse como docente. "El no elige ni fines ni modalidades, es por función transmisor de un saber que otros elaboran y definen, y que en vez de utilizarlo en la comprensión del mundo y de sí mismo lo pedagogiza con fines de transmisión" (69).

En este proceso, señala Remedi(*), el docente sufre una doble alienación, por una parte, puesto que tiende a aceptar e identificarse con el rol asignado y no situarse en la perspectiva de cuestionarlo y por otro lado, se aliena al presentar los contenidos - como verdades absolutas. Es decir, se sumerge en la lógica de la eficiencia, de los resultados y muchas veces no se pregunta qué está comunicando, cómo y en qué condiciones de producción se elaboró el conocimiento, así como cuál es la lógica que subyace a su construcción.

Igualmente, el maestro se enfrenta a una imagen de lo que es y debe ser por la conjugación de expectativas de quienes lo rodean y de sí mismo. Tal representación proviene tanto de las funciones anteriormente señaladas, como de los modelos que se han construido en torno a su accionar, los cuales se expresan en tareas y comportamientos específicos. De esta manera, se espera que el profesor enseñe un saber, muestre objetividad en sus planteamientos, asuma una postura neutral frente a los mismos, se presente como autoridad moral ante sus alumnos. En definitiva, la sociedad deposita en él sus demandas y expectativas, lo deseable y lo imposible.

(69) Remedi, Eduardo, et. al. "La identidad de una actividad: ser maestro", en: Temas Universitarios, no. 11, México, UAM-Xochimilco, 1988, pág. 13.

(*) Eduardo Remedi es actualmente profesor e investigador del Departamento de Investigaciones Educativas (IPN), autor de numerosos artículos y trabajos que versan sobre la problemática educativa, entre otros: "Currículum y accionar docente", "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método".

Este nivel de contradicciones y conflictos a los que se enfrenta el docente adquiere una significación particular - cuando se analizan las condiciones laborales en las que - ejerce su función.

Al interior de los planteles del Colegio de Bachilleres, se encuentran el director, el subdirector, el jefe de materia(*) y los profesores. Los tres primeros forman parte del personal de confianza de la institución, tienen 40 horas administrativas y pueden impartir clases a dos grupos. Los jefes de materia trabajan en los planteles grandes con un consultor. Ambos preparan material didáctico, dan asesoría a los alumnos y en los últimos años se les ha asignado la tarea de diseñar instrumentos de evaluación, además del trabajo administrativo, como: preparación de listas de acreditación, informes de actividades, etc.

Los maestros son personal de base, están contratados por horas y pueden contar con un máximo de 28 hrs. pizarrón. Esto significa que algunos maestros pueden impartir enseñanza a 7 u 8 grupos. La gran mayoría de los profesores realizan su labor frente a los grupos, preparando e impartiendo clases y evaluando a los alumnos. Pocos son quienes tienen algunas horas liberadas para trabajar en consultoría.

La demanda permanente de los docentes es la liberación de horas; esto implica destinar horas (dentro del tiempo por

(*) Es la persona encargada de dirigir una academia. La academia es una instancia que reúne a los maestros que imparten una misma materia o varias materias relacionadas con un área de conocimiento.

el que se les contrata) para preparar clases, evaluar e investigar, puesto que en la práctica estas actividades deben ser realizadas fuera de sus horas de trabajo. La remuneración sólo contempla las horas-clase, desconociéndose la necesidad de estudio, preparación e investigación propias de la docencia.

En estas condiciones y dada la magnitud de los salarios, el profesor se ve obligado a contar con mayor cantidad de grupos, en detrimento de la calidad de la enseñanza, o buscar otros trabajos fuera de la institución.

Para algunos maestros, la actividad docente es complementaria de su trabajo profesional. Para otros, el ejercicio docente es su actividad prioritaria y realizan otras funciones fuera de la institución(*).

Volviendo al punto de inicio de este apartado, se podría señalar en términos generales, que el contenido y significado de las funciones otorgadas al profesor no contemplan suficientemente a la persona misma del docente: sus características profesionales, la imagen que se tiene de él, las expectativas que en torno a él existen, el rol asignado socialmente y las condiciones laborales a las que se enfrenta cotidianamente. No obstante, se le exige que desarrolle intelectualmente a los alumnos, los capacite para el trabajo, promueva su conciencia crítica y asigne la misma importancia a la enseñanza y al aprendizaje.

3.2 LA TAREA ASIGNADA AL MAESTRO MEDIANTE EL PLANTEAMIENTO CURRICULAR

Hablar del planteamiento curricular en el Colegio de Bachi

(*) Anexo IV.

lleres es hacer referencia esencialmente a dos etapas: la primera, en relación al plan de estudios que entra en vigor en los inicios del surgimiento de la institución y su vinculación con la propuesta curricular de la ANUIES. La segunda etapa corresponde a las transformaciones que se efectuaron a partir del nuevo plan de estudios en 1982. - En ambos sentidos, se analizarán las tareas conferidas al docente.

3.2.1 Primer Plan de Estudios

El primer Plan de Estudios adoptado por la institución, a partir de la propuesta de ANUIES(70) no explicita las tareas que realizará el maestro en el Colegio; éstas sólo se pueden inferir de las finalidades y objetivos específicos trazados para el nivel medio superior.

En los propósitos generales del trabajo de la ANUIES, se señala la intención de capacitar al alumno para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura, así como para el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva; por lo que se está señalando implícitamente ciertas características - académicas que el maestro debe poseer.

Por otra parte, conforme a los objetivos específicos asignados en la misma propuesta, se pueden derivar algunas conclusiones respecto a lo que el profesor debe promover y

(70) Fuentes Molinar, Olac. Op. cit., pág. 23, 24 y 25. Ver referencia en el Capítulo I, apartado 1.3.1.

por tanto, ser capaz de hacer:

- poseer un pensamiento lógico, racional y científico.
- tener capacidad para valorar y criticar contenidos informativos, buscar problemas de ciencia y proponer soluciones.
- detentar una visión interdisciplinaria de las temáticas de enseñanza, y percibir la interdependencia y unidad de los fenómenos sociales y naturales.
- considerar al lenguaje como instrumento básico de la comunicación, el cual le otorgará capacidad para analizar e interpretar información de acuerdo a su materia de dominio.

El planteamiento, asimismo, consigna la necesidad de abandonar el enfoque memorístico, abstracto y fragmentado en la enseñanza de los cuatro campos de conocimiento propuestos (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales). Sustituyéndolo por una nueva forma de entender los contenidos, misma en que el docente sea capaz de promover cambios de conducta en los alumnos, mediante la explicación de la estructura lógica de las disciplinas, propiciando la interdisciplinarietà en el estudio de los fenómenos y relacionando los conceptos y técnicas con la realidad.

Las formulaciones de esta propuesta, sin embargo, no quedan plasmadas y más aún, entran en contraposición: a) con el plan de estudios finalmente adoptado, b) con los programas elaborados, c) con la formación de los maestros y en definitiva con las tareas que a éstos se les exige en la práctica.

- a) En referencia al plan de estudios elaborado por Olac Fuentes, se propone cursar 12 materias para el núcleo básico inicial (semestres 1o. y 2o.), 8 asignaturas correspondientes al núcleo básico complementario (3o., 4o., 5o. y 6o. semestres) y 10 asignaturas que seleccionan los estudiantes de un conjunto de materias optativas y que pertenecen al núcleo de asignaturas selectivas (3o., 4o., 5o. y 6o. semestres). En consecuencia, el alumno cursará 20 materias obligatorias y 10 optativas.

El plan de estudios que entra en vigencia está estructurado por asignaturas, sustituyendo a la estructuración por campos y núcleos antes propuestos. Las materias obligatorias a cubrir cuentan un total de 30, además de las 10 optativas a elegir.

Por otra parte, ambas propuestas sugieren una seriación diferente, denotándose también una diferencia importante en la cantidad de asignaturas. Los dos primeros semestres se mantienen iguales con 6 materias cada uno; la distinción se inicia a partir del tercer semestre. Mientras el plan original sugiere el estudio de dos materias en cada semestre, de 3o. a 6o., a fin de no atiborrar de información a los alumnos, a la vez que les permita profundizar en temáticas de su interés mediante las materias optativas, el plan de estudios adoptado establece seis materias en 3o., seis en 4o., tres en 5o. y tres en 6o., aparte de las que el estudiante seleccione como optativas.

- b) La fundamentación que sustenta la propuesta de Olac Fuentes en términos del proceso de enseñanza-aprendi-

zaje y de la relación de los sujetos con el contenido escolar no se expresa generalizadamente en los programas escolares. La mayoría de ellos implica que el profesor vierta una considerable cantidad de información, no siempre vinculada con la realidad y que dedique mucho tiempo en dar explicaciones, dictar definiciones y aclarar conceptos.

Por otra parte, prevalece en la elaboración de los programas el enfoque de la sistematización de la enseñanza, predominando de esta manera la redacción técnica de objetivos conductuales, procedimientos, recursos y proposiciones para la evaluación e ignorando la importancia de los contenidos, los cuales aparecen enunciados en un escueto temario y particularizados junto con la conducta esperada en los objetivos específicos.

Resulta sorprendente observar que los primeros programas fueron elaborados bajo los auspicios de la ANUIES, y que, sin embargo, muchos de ellos entran en confrontación con el modelo educativo propuesto por la misma institución. Es decir, no se contempla una correspondencia muy estrecha entre la propuesta de Olac Fuentes (quien era director del Centro de Planeación de la ANUIES) y algunos de los asesores de la misma institución que trabajaron en la elaboración de programas del Colegio. La responsabilidad de dichos programas fue encargada entonces a los especialistas referidos y, en algunos casos, colaboraron asesores y analistas de la Dirección General del Colegio. El CEPE (Centro de Planeación y Evaluación) "comenzó a intervenir a partir de los programas del 4o. semestre, consistente en asesoría técnica a los profesores: elaboración de mate-

riales de apoyo, manuales sobre objetivos, taxonomía, análisis del aprendizaje, etc., elaboración de un formato para programas de estudio, un entrenamiento teórico-práctico a los profesores elaboradores por medio de cursos y pláticas sobre la especificación y clasificación de objetivos, elaboración de programas, etc." (71).

- c) La propuesta educativa de la ANUIES constituyó un planteamiento general y, por lo tanto, no contempló suficientemente el problema de la formación de los maestros. Esta problemática se puede revisar en una doble dimensión. Por una parte, en referencia a la formación académica de los maestros, y por otro lado, en relación a las políticas de formación al interior de la institución.

La formación de un saber especializado, obtenido esencialmente en la Universidad por quienes funjen como profesores en este nivel educativo encierra muchas veces una percepción fragmentada de la realidad, la cual se analiza sólo en función del campo temático de dominio del profesional, contiene en ocasiones una visión atomizada del conocimiento y se ignora asimismo la vinculación existente entre las diferentes disciplinas para el estudio de un fenómeno.

La separación entre las áreas humanísticas, sociales, naturales y matemáticas, se expresa en la formación de

(71) Medina Mora, Pablo. Relatoría de los trabajos del departamento de Análisis y Desarrollo Curricular. México, Colegio de Bachilleres, Octubre, 1988.

la carrera profesional, y la inclusión, dentro del plan de estudios, de alguna materia relacionada con una temática diferente a la especialidad, no es considerada su ficientemente importante por los mismos alumnos y profesores.

Esta situación es menos grave en carreras que corresponden a la misma área, por ejemplo: sociología, psicología, historia, economía, etc., no obstante, el problema persiste y los intentos interdisciplinarios para enfrentar la investigación de un fenómeno se desvanecen, convirtiéndose en una simple yuxtaposición o, en el mejor de los casos, en una integración de elementos generales de las disciplinas.

Si la formación profesional no favorece la interdisciplinariedad en el estudio y observación de hechos sociales y naturales, no puede esperarse que dicho principio sea promovido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela; más aún, cuando el profesional no se ha visto enfrentado a una experiencia docente, ni ha participado en la elaboración de programas escolares.

Por su parte, las políticas de formación en la institución contribuyeron en esta etapa escasamente a la solución del problema, en tanto los cursos que se ofrecían actualizaban a los profesores sobre las disciplinas que impartían, más no fomentaban mayoritariamente talleres o seminarios por áreas de conocimiento, donde se analizaran problemas teóricos y/o prácticos que involucraran una visión de totalidad de la realidad. - Tampoco en tales cursos se profundizaba sobre el deve-

lamiento de la estructura lógica al interior de cada disciplina, ni acerca de la relación de sus conceptos con elementos concretos de la vida cotidiana.

Por ende y regresando al comienzo de este apartado, se podría puntualizar que las tareas que implícitamente se esperaba que realizara el profesor (a través de los objetivos establecidos para este ciclo de enseñanza) no concordaban con la realidad vivida por los mismos y se sostenían en un nivel de expectativas que disuaba mucho del desempeño real del docente.

3.2.2 La nueva propuesta curricular

El proceso de cambios que se vivió en el Colegio a partir de la formulación de un nuevo plan de estudios y de la elaboración de programas escolares, produjeron algunas modificaciones en las tareas asignadas al docente. Se incrementaron las reuniones de discusión y análisis, se abrió una convocatoria a la participación de los maestros en la elaboración de los nuevos programas y se señalaron funciones diferentes para el profesor.

Un antecedente importante de este trabajo lo constituyó un diagnóstico del plan de estudios vigente hasta este momento. En dicho documento (72) los profesores manifestaban inconformidad con los programas anteriores, por considerarlos extensos, con una excesiva cantidad de información, con errores de secuencia en las temáticas, con desfase y desintegración de conocimientos. Añaden que dichos progra-

(72) Colegio de Bachilleres. "Diagnóstico del plan de estudios vigente", en: Curso-Taller sobre diseño y desarrollo curricular. Evaluación del Currículum, Elaboración de programas de estudio. México, CEPAC, 1982, pág. 4/1.

mas fomentan la enseñanza enciclopédica y no propician la creatividad ni la participación de maestros y alumnos; que se cuenta con pocos recursos e insuficientes apoyos didácticos para llevarlos a cabo. Además que no han producido efectos apreciables sobre el aprovechamiento escolar, dado que continúan altos los índices de deserción y reprobación.

Ante esta situación, los docentes proponen que los nuevos programas estén vinculados a la lógica del plan de estudios y de las disciplinas, favorezcan la interdisciplina y la integración de los conocimientos, se revise el peso específico de cada área de formación y se incremente el apoyo metodológico; por último, consideran que los conocimientos deben propiciar un acercamiento de la escuela con la vida cotidiana, el trabajo y la comunidad.

Una vez iniciado el proceso de elaboración de los programas, que se fue desarrollando semestre a semestre, los maestros comenzaron a opinar que dicho proceso conllevaba una mayor responsabilidad para el docente, en tanto se habían visto obligados a escoger representantes para participar en la formulación de los programas, emitir opiniones sobre la versión preliminar de los mismos, actualizarse en las temáticas y enfoques de los nuevos contenidos y tomar decisiones sobre el proceso de evaluación. En relación a este último, es importante resaltar que el sistema de exámenes departamentales, cuya responsabilidad recaía sobre personal de la Dirección General fue modificado, descentralizándose dicha función en las academias y profesores de cada plantel.

Es a los maestros, en forma organizada, a quienes corresponde en esos momentos el diseño, evaluación y análisis de

las estrategias de evaluación de cada asignatura. Así, se recomienda que, de acuerdo a las características de cada asignatura, se puedan definir en lo particular: el momento más apropiado para la evaluación, los instrumentos más pertinentes y los procedimientos de recuperación más acordes con el programa.

"Esta nueva orientación parte del reconocimiento de que las academias de profesores son la instancia idónea para elaborar las estrategias de evaluación pertinentes para cada asignatura ya que los docentes son los responsables de conocer, manejar y aplicar los programas correspondientes, además son la instancia más cercana al estudiantado, lo cual les permite detectar de manera directa diferentes aspectos de la realidad académica que pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (73).

Los distintos documentos formulados en esa época interpe-
laban continuamente al docente para que abandonara el rol
tradicional que hasta el momento había cumplido en la en-
señanza, en el cual el profesor después de leer, consultar
e interpretar la información, dictaba su conclusión, su
síntesis y el alumno memorizaba y repetía los productos
elaborados por el maestro. Asimismo, se apelaba a un nue-
vo rol en el cual el docente se convertía en guía y orien-
tador del aprendizaje, puesto que, junto con dominar su -
disciplina en los aspectos históricos, teóricos y metodo-
lógicos, debía conocer los procesos de aprendizaje indivi-
dual y grupal.

(73) Colegio de Bachilleres. La evaluación del aprendizaje y los nuevos programas (Periodo escolar 83 B). México, Dirección de Planeación Académica, CEPAC, agosto, 1983, pág. 2.

En este sentido, se especificaba que el profesor además de tener un conocimiento de su especialidad, debía "relacionar interdisciplinariamente los fenómenos de la ciencia de su interés particular con las de otras ciencias, para proporcionar una visión de conjunto e integradora al estudiante, para auxiliarlo en la comprensión de fenómenos complejos. Las técnicas que se asocian a este papel del profesor son: la de discusión en grupo, el debate, el seminario, el estudio dirigido, en las cuales se requiere una participación activa de los estudiantes. Estas técnicas son complementarias de las actividades que bajo la perspectiva de la 'educación formativa' debe realizar el alumno por sí mismo, tales como la experiencia dirigida o réplica de experimentos y la investigación o planteamiento de problemas y su solución a través del método científico"(74).

Como se puede observar en esta propuesta se vuelven a retomar los planteamientos de la ANUIES formulados diez años antes y se sustraen similares recomendaciones en cuanto a la labor docente: manejo disciplinario e interdisciplinario de los contenidos, transmitir a los alumnos una visión globalizadora de los fenómenos, crear situaciones que permitan plantear problemas útiles para el aprendizaje, asumir una actitud consciente y responsable ante la escuela y la sociedad y fomentar en el estudiante una formación integral. Esta última se explicita en tres direcciones: dotación de habilidades metodológicas y de comunicación, - abordaje del conocimiento e integración de esta información en la solución de problemas.

(74) Colegio de Bachilleres. "Análisis comparativo de dos concepciones educativas para el bachillerato: enciclopédico y formativo", en: Curso-taller sobre diseño y desarrollo curricular. Loc. cit., pág. 5/12.

No obstante, pese a las formulaciones sustentadas en los documentos, los equipos de trabajo y las comisiones elaboradoras de programas no llegaron a discutir con profundidad la problemática relacionada con la disciplina de estudio y con la interdisciplinariedad, ni se fomentó al interior de los programas el planteamiento de problemas ejes que pudieran ser analizados y discutidos conjuntamente en diferentes materias del plan de estudios, a fin de propiciar una mayor integración por áreas de conocimiento.

Un aspecto que llama la atención en la nueva propuesta y que se reitera permanentemente es el rol que se confiere al docente. Desde 1978 cuando surge al interior del Centro de Planeación y Evaluación Académica, el Programa de Análisis y Desarrollo Curricular (PRADC), el cual fue un antecedente importante para la formulación del nuevo plan de estudios, se comienza a discutir el papel del profesor desde una perspectiva distinta. En dicho programa se enfatizaba que el profesor debía desplazarse del lugar central que ocupaba en el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar cabida a la participación de los estudiantes.

Este planteamiento, a mi juicio, estaba definido más bien en términos de forma que de una significación sustancial. Aparece más vinculado a las discusiones didácticas que en ese entonces se desarrollaban en el ámbito educativo, que a formulaciones de carácter teórico o epistemológico. Es decir, la reflexión planteaba primordialmente que el maestro, en lugar de convertir su clase en un monólogo, donde continuamente expusiera verbalmente los contenidos, debía utilizar técnicas grupales que favorecieran la participación y discusión por parte del grupo.

Los apoyos didácticos propuestos a través de los programas y de los lineamientos de trabajo, reforzaban esta dimensión del trabajo docente; desatendiendo reflexiones y análisis fundamentales que están en el fondo del quehacer educativo y que escasamente se planteaban con los docentes, a saber: ¿qué fines cumple la escuela?, ¿por qué se asigna al maestro el rol de transmisor de conocimientos?, - ¿cuál es la relación que establecen maestros y alumnos con el contenido escolar?, ¿qué papel cumplen los conocimientos al interior de la escuela?, ¿quién y cómo se selecciona el contenido programático?, ¿por qué se le dificulta al profesor el manejo interdisciplinario de los conocimientos?, etc.

Frente a estas interrogantes que no encontraban respuestas en la nueva propuesta curricular, continuaban sin embargo, planteándose nuevas tareas al docente. Un ejemplo de esto lo constituyen los planteamientos que comienzan a recorrer el trabajo programático y que se derivan del Congreso Nacional del Bachillerato, realizado en Cocoyoc, en marzo de 1982. En dicho encuentro se apuntaba la necesidad de promover la interrelación docencia-investigación mediante el ejercicio de la docencia para el investigador y de la investigación para el docente. Concepción que resulta de gran importancia en la actualidad, pero que si no se otorgan al maestro las condiciones para que ella se realice, no pasan de ser una declaración de principios general y poco viable. Asimismo, se mencionaba en dicho documento, la necesidad de promover un cambio en la actitud que los profesores sostenían respecto a la evaluación de su trabajo si se deseaba optimizar los resultados educativos. Esta evaluación permanente del profesor consideraba tres áreas: habilidad docente, demostrada en aplicación de -

principios, reglas, técnicas y procedimientos; colaboración académica con otros profesores y aspectos administrativos. Asimismo, se sugería que para alcanzar este fin, la institución debería proporcionar al profesor un curso de evaluación.

El mismo documento hace un llamado a los profesores para que se actualicen permanentemente en los conocimientos de su especialidad y asistan a cursos pedagógicos que les permita un ejercicio cada vez más conciente y responsable de la docencia.

Junto a la asignación de las tareas antes mencionadas, recomienda a las instituciones que apoyen sus programas con estímulos de orden académico, administrativo o económico que pueden ser otorgados a los profesores y agrega, "debe buscarse que la mayor parte del cuerpo docente trabaje a base de plazas de tiempo completo, con asignación específica de tareas para el total de horas remuneradas"(75).

Desde los planteamientos oficiales, existía el reconocimiento de que mientras no se proporcionaran condiciones básicas de trabajo, difícilmente se podrían lograr los objetivos educativos establecidos; sin embargo, pese a esta constatación, los profesores hasta hoy no cuentan con tiempos disponibles para estudiar, investigar y reflexionar sobre su materia de trabajo, y mientras tanto se les exige responsabilidad, actualización, trabajo interdisciplinario, habilidad en el manejo grupal y conciencia de su papel en la institución y en la sociedad.

(75) SEP. Congreso Nacional del Bachillerato. Op. cit., pág. 69.

Sin duda, éste no es el único problema que afecta a la escuela, puesto que su propia existencia soporta problemáticas de tipo social, económico, cultural, ideológico, político, pedagógico y psicológico, que rebasan el ámbito laboral. No obstante, en la situación actual, resulta imprescindible partir de una base mínima de seguridad económica-laboral, para enfrentar la tarea de reflexión epistemológica y psicológica por parte de los agentes educativos.

3.3 EL QUEHACER DOCENTE CONTEMPLADO POR LOS PLANES DE FORMACION DE PROFESORES

3.3.1 Los primeros planes (1974-1982)

Una de las principales ideas que signa a los planes de formación docente en los primeros años de existencia de la institución, es que "la necesidad de satisfacer la creciente demanda en educación, ha provocado que exista una improvisación de distintos profesionales para que laboren como profesores de la enseñanza media superior y superior"(76).

Esta "improvisación", prosigue el informe, origina un bajo aprovechamiento académico de los alumnos. Pero, que sin embargo, se irá solucionando "en la medida que los profesionales de las diferentes disciplinas se preocupen por subsanar las deficiencias pedagógicas que por razón natural presentan. Para ello, deben asumir una actitud de responsabilidad, considerando a la docencia como una actividad que requiere una amplia preparación y un estudio per-

(76) Colegio de Bachilleres. Informe de actividades realizadas por el CAFF durante el período 1974-1980. Loc. cit., pág. 1.

manente, tanto de la materia o materias que imparten, como de las técnicas y recursos didácticos necesarios para una buena enseñanza en el aula" (77).

Con el propósito de contar con profesores capacitados, se alude a la necesidad de desarrollar actividades tendientes a lograr un amplio conocimiento y manejo de la didáctica, a fin de que se facilite la labor del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades consistían en la realización de cursos, seminarios, conferencias, foros, etc., que permitieran despertar en el maestro la inquietud por superarse.

La didáctica, aparece en estos planteamientos como garantía de eficiencia, como herramienta metodológica que permitirá al docente cumplir con su trabajo, puesto que, como se señala en el mismo documento, el conocimiento de la asignatura que se va a impartir no asegura que el profesor sea eficiente, es preciso asimismo que conozca sobre motivación, elaboración de objetivos, estructuración de planes de clase, diseño de actividades de enseñanza, instrumentos de evaluación, etc.

Bajo esta lógica, los cursos que se organizaron en la primera etapa del CAFP señalan como aspiración "que el profesor mejore el aprendizaje de sus alumnos, en quienes debe centrarse todo el interés educativo, que tenga a la mano herramientas para lograrlo, de modo tal que su clase no se inspire en la improvisación, por muy creativa que resulte, sino que sea producto de una meditación previa" (78).

(77) Ibid., pág. 1.

(78) Colegio de Bachilleres. Curso Propedéutico para Profesores.
Op. cit., pág. 3.

Para lograr este propósito se menciona a continuación que el manual que se presenta "reúne en un nivel muy general y hasta cierto punto simplificado, algunas de las técnicas que han probado ser las más útiles en la sistematización de la enseñanza" (79).

El planteamiento de los eventos desarrollados en ese momento estaba centrado esencialmente en el método y en las técnicas como elementos que aseguraban la eficiencia del trabajo docente, posibilitaban la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje y permitían un mayor control por parte del profesor de las conductas que se deseaban obtener en los alumnos. Pareciera que el problema del conocimiento no constituía un nudo esencial en la formación de los maestros, puesto que se partía de la idea que el profesional tenía conocimiento de su materia de estudio. En todo caso, lo que hacía falta era propiciar su actualización y la profundización de temáticas diversas relacionadas con la materia que impartía y con la disciplina de estudio donde ella se encontraba inmersa.

El contenido así, aparece como algo dado, que hay que conocer, estudiar y, en el mejor de los casos, descubrir, pero en el descubrimiento de perspectivas, orientaciones, leyes internas y conceptos nuevos para el sujeto, más no desconocidas en el campo científico.

Aquí es donde, a mi juicio, está el problema central, el acceder al conocimiento de una realidad que se percibe como acabada, estática, cuyos límites están dados por las teorías científicas y es en esta situación donde el suje-

(79) Ibid., pág. 3.

to adopta una actitud contemplativa reproduciendo esquemas, modelos y prácticas socialmente reconocidas.

Frente a la concepción del contenido como algo dado y conocido, lo que predomina entonces es la demanda por enseñar en forma ordenada y coherente, organizar el trabajo, controlar al grupo y desempeñarse eficientemente en la institución.

En definitiva, priva un concepto de eficiencia y de utilidad, en tanto lo que interesa primordialmente es alcanzar los objetivos del programa, cumplir con el tiempo estipulado y cubrir una función conforme a fines establecidos socialmente.

El trabajo que realiza el profesor es valorado principalmente en la medida que obtiene de sus alumnos un nivel de aprovechamiento deseable, es decir, que su enseñanza se refleje en el aprendizaje de los contenidos y en bajos índices de reprobación y deserción de los estudiantes.

Junto a esto, se dibuja una imagen ideal del maestro en cuanto a que "debe ser una persona con profundo cariño - por su labor docente, debe ser capaz de despertar y conservar el interés de los estudiantes, acrecentando en ellos su deseo por saber y ser útiles a sus semejantes"(80).

Considerables son las expectativas que se tienen del maestro, puesto que su actuación siempre es observada y juzga

(80) Colegio de Bachilleres. Informe de actividades... Loc. cit., pág. 2.

da por otros, éste siempre se encuentra entre la mirada de las autoridades y las expectativas del alumno. En la medida que se incluye en la lógica institucional, sus intereses se definen en función de otros, autolimitando sus propias necesidades en función del rol que se espera de ellos.

3.3.2 Otras propuestas de formación

No podría señalarse que el cambio del plan de estudios y la renovación de los equipos de trabajo en el CAFP produjeron transformaciones sustantivas en la percepción del quehacer docente. Sin embargo, aunque prevaleció la idea de utilidad de la docencia y racionalidad definida en función de fines asignados por la institución, se abrió un período de mayor reflexión sobre el hecho educativo.

Los planes trazados mediante el diseño de nuevos cursos entendían el quehacer docente como una actividad reflexiva en que el maestro tenía la posibilidad de enfrentarse al contenido con una actitud crítica y percibir a los alumnos como sujetos sociales con conocimientos y experiencias previas válidas.

Se intentaba romper con la idea de que la docencia era un apostolado, y que la actuación del maestro debía circunscribirse al trabajo del aula; que su función era transmitir contenidos como verdades absolutas, a individuos pasivos y carentes.

Algunas de las temáticas de los talleres y cursos fomentaban la discusión y análisis sobre la función de los profe-

sores en la sociedad, su papel en la escuela, su relación con los directores, jefes de materia y alumnos. Se planteaba que desde una perspectiva crítica se vieran a sí mismos, reflexionaran sobre su trabajo con los estudiantes y acerca de la posición que adoptaban frente a los programas y conocimientos de la disciplina.

Así, por ejemplo, el Curso Básico de Didáctica, evento que sustituyó al Curso Propedéutico para Profesores, marcaba en su presentación que la intención del curso era "partir de un análisis del marco social e institucional en que se inscribe la función docente para profundizar posteriormente en el proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado en una propuesta metodológica..."; más adelante se señala que "el propósito de este curso consiste en obtener una conceptualización sobre los aspectos señalados, para confrontarlos con las experiencias adquiridas cotidianamente dentro de la institución" (81). En una segunda versión que se elaboró del Curso, a partir de su reestructuración, se sostenía la pertinencia de ofrecer "una perspectiva de trabajo teórico y práctico acerca del quehacer docente..." y que "el estudio de esta temática nos conduce a la reflexión sobre la didáctica, su carácter y problemas que enfrenta" (82).

Por otra parte, las discusiones que se generaron a partir de la implantación de un Taller de Evaluación mostraban la necesidad de que los docentes debatieran sobre las di-

(81) Colegio de Bachilleres. Curso Básico de Didáctica. México, CAFP, noviembre, 1983, pág. 1.

(82) Colegio de Bachilleres. Curso Básico de Didáctica. México, CAFP, 1984, pág. 1.

ferentes concepciones de evaluación, trabajaran colectivamente en sus academias sobre esta temática y generaran - sus propios medios para evaluar al alumno. Así una de las propuestas que surgieron en dicho taller fue el ofrecer un curso "a los profesores durante el periodo intersemestral, donde se reflexione acerca de la conceptualización de la evaluación y se ofrezcan alternativas en cuanto a técnicas e instrumentos de evaluación" (83).

Muchos de estos eventos resultaban una verdadera catarsis, en donde los docentes cuestionaban el sistema social y educativo, criticaban los programas y a las autoridades y reconocían su poder frente a los alumnos. Pero junto a estos debates, también leían y discutían acerca del aprendizaje, la evaluación, sobre la utilidad de las técnicas grupales y se daban a la tarea de elaborar estructuras conceptuales y metodológicas acerca de temáticas de su disciplina.

Sin duda, que a partir de las formulaciones que se intentaban desarrollar, no se podía romper con los esquemas de formación docente que aún prevalecían en la institución, sin embargo, se pretendía avanzar en este sentido. Estos propósitos no eran conseguidos en la dimensión esperada, provocando innumerables veces decepciones y frustraciones frente al trabajo.

En realidad se vivía con una ilusión que obstruyó en muchas ocasiones el enfrentamiento con la realidad. Puesto

(83) Colegio de Bachilleres. Propuestas del taller de evaluación y discusión de la evaluación del aprendizaje. México, Dirección de Planeación Académica, CAEP, marzo, 1984, pág. 6.

que no se hizo un análisis detenido de los límites y alcances institucionales, se apostó a una ruptura con el modelo de formación docente que predominaba, obteniéndose escasos resultados; se confió en la voluntad de las autoridades para cambiar el modelo, no contemplándose los objetivos de la política educativa que señalan los rumbos a las instituciones educativas; se creyó en el cambio de actitud de los maestros a partir del trabajo con ellos, desconociendo las prácticas en las que estaban inscritos y la posición que asumen al identificarse como docentes de una institución; en fin, se poseyó la ilusión del ser autónomo, aduciendo a otro orden y a otra manera de organizar la realidad, ignorando que toda autonomía tiene límites y que todo trabajo es respaldado por un poder institucional que norma, permite y presiona.

CAPITULO IV

EL MODELO DE FORMACION DE PROFESORES

IV. EL MODELO DE FORMACION DE PROFESORES

4.1 CONCEPCION DEL MODELO

4.1.1 El proyecto tecnocrático

Las características que asumió la Formación de Profesores en el Colegio de Bachilleres (especialmente en la primera etapa) (*), conformaron una idea de modelo, de arquetipo, que signó tareas específicas sobre el hacer docente en la institución. Dicho modelo fue definido por personal del CAPP y por asesores externos y se centró esencialmente en el desarrollo de eventos tendientes a formar a la planta docente de la institución y prepararlos para un mejor desempeño como profesores.

El trabajo realizado por el Centro se expresó en lineamientos y normas de capacitación, más no se sostuvo en una fundamentación explícita acerca del carácter filosófico y pedagógico de la labor docente. Los elementos teórico-conceptuales sobre la concepción de formación, de institución, de sujetos y de docencia no aparecen claramente en la discusión ni en los primeros documentos elaborados. Tal vez su debate y cuestionamiento supondrían una interrogación sobre el carácter del modelo y de su existencia como tal. Aunque es preciso reconocer que la reflexión en esa época versaba más sobre la búsqueda de alternativas para mejorar la función docente que sobre las críticas a la idea de los modelos. Este planteamiento no era puesto en duda y tendría que transcurrir todavía un tiempo para que, en virtud del trabajo realizado y de los debates efectuados, se abrieran las opciones y se iniciara la formulación de propuestas diferentes a las experimentadas hasta ese momento

(*) Esta primera etapa (1974-1982) hace referencia al primer período de la institución, donde se instituyó un modelo curricular que dió paso a la generación de los primeros programas de formación docente.

En relación a la ausencia de sustentación conceptual de los diseños de formación, cabe señalar que esta situación no es exclusiva del C.B., sino que es una característica que presentan la mayoría de los modelos institucionales. Generalmente no se explicitan los principios filosóficos, pedagógicos y políticos que sostienen a una propuesta de formación, sino que aparece como carta de presentación - del trabajo, la normatividad institucional, sus estatutos, reglamentos internos, derechos y obligaciones y algunos propósitos generales que se traducen posteriormente en programas de actividades específicas. Esta situación dificulta el debate que se puede realizar sobre los supuestos epistemológicos y teóricos que sustentan una propuesta curricular y de formación y anula la controversia que pueda existir sobre el problema de los fines educativos en la vida interna de la institución. Asimismo, el dominio sobre el comportamiento de los sujetos y su accionar cotidiano, se legitima generalmente en un discurso coherente, amplio y justificatorio del quehacer institucional, en el cual el control y las relaciones de trabajo que se instituyen alcanzan un grado de naturalidad que es explicable a los ojos de sus integrantes.

Intentar comprender el modelo de formación docente del Colegio de Bachilleres constituye un propósito importante en este capítulo, así como tratar de desentrañar la lógica - institucional y el proyecto que le subyace. Para ello, se iniciará reflexionando sobre el carácter de la modernización y su expresión concreta a través de la tecnología educativa, para posteriormente, establecer los vínculos de - este proyecto con la formación docente en la institución.

El modelo de formación docente del Colegio de Bachilleres,

así como la existencia de la propia institución se sostienen, como ya se señaló en el capítulo I, en el proyecto modernizador del Estado mexicano, que desde fines de la década de los sesentas comenzó a regir a los diferentes sectores de la vida social.

La modernización educativa planteaba la necesidad de recurrir a la planeación de objetivos, estrategias y recursos con el fin de racionalizar las innovaciones que se pretendían introducir al sistema. Estos tres conceptos -modernización, planeación y racionalización- aparecieron como pilares estructuradores que permearon los distintos programas educativos impulsados por el ejecutivo desde los años 70's en adelante.

Algunos de los lineamientos que marcaba este proyecto eran la búsqueda de la eficacia y la racionalidad, "las políticas que procuran frenar y desviar la demanda masiva de estudiantes a las universidades públicas, la priorización de las áreas científicas y sobre todo técnicas, del conocimiento y el énfasis de las concepciones tecnológicas en las áreas sociales. Lo son también la búsqueda de implantar la planeación centralizada, el dominio que ha adquirido el control administrativo burocrático frente a las problemáticas académicas, el énfasis en la productividad y en una vinculación estrecha entre la formación profesional y las necesidades productivas del país" (84).

Frente a las formulaciones de tal proyecto, es posible advertir el predominio de una orientación técnica e instru-

(84) Hirsch Adler, Ana. "Tendencias de la formación de profesores universitarios en el país", en: Revista Mexicana de Sociología, año XLVI/Vol. XLVI/Núm. 1. México, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, enero-marzo de 1984, pág. 87.

mental en detrimento de la indagación científica, en donde la reflexión sobre el contenido del quehacer educativo era sustituido cada vez con mayor frecuencia por la discusión sobre los medios organizativos. Este privilegio por el uso de técnicas, medios e instrumentos educativos tenía como propósitos el logro de la eficiencia del proceso de enseñanza y la racionalización de los recursos existentes.

Tales propósitos se basaban en la preocupación que existía por atender a un mayor número de alumnos, preparar a los docentes para un mejor desempeño profesional y aprovechar los recursos disponibles. Estos aspectos marcaron un hito esencial en el uso de tecnologías al interior del campo educativo, las cuales se desarrollaron como la opción más viable para solucionar los problemas escolares; además de que aparecían inscritas en un discurso "racional", "objetivo" y "neutral", contraponiéndose a la "improvisación", la "subjetividad" y la "parcialidad" con que se acusaba a la escuela tradicional.

Al revisar las características que adoptó el proyecto educativo en ese momento, es pertinente mencionar que prevalecía el uso de un lenguaje tecnocrático, un énfasis en la estructuración de los medios por sobre la discusión de los fines educativos y el diseño de acciones tendientes a tecnificar el proceso educativo, lo cual mostraba algunos de los niveles de racionalidad que llegó a alcanzar. Más aún, al advertir que se pensaba a la educación como un acto generalmente planeado, previsible y controlable; y en que los conocimientos y valores legitimados socialmente - asumían un carácter universal en el proceso de transmisión. Por otra parte, la necesidad de uniformar, homogeneizar e imponer un cierto orden en las tareas educativas expresa-

ban las intenciones del proyecto, en donde frecuentemente sobresalían en el acto educativo las normas, procedimientos técnicos y aprendizaje programático; relegando muchas veces la reflexión crítica, el conocimiento de la realidad y su transformación, a un segundo plano.

El carácter neutral con que se mostraba el proyecto interpelaba a los sujetos educativos a actuar, a interpretar la normatividad y los contenidos conforme al esquema instrumental, sin embargo, la lógica que subyacía a sus planteamientos también era develada y entraba en confrontación con los propósitos ocultos. La práctica social revela momentos diferentes en el quehacer educativo, en los cuales, la imposición de determinados modelos asumen una postura dominante en períodos específicos, pero que, junto a ellos se presentan proyectos que entran en contradicción con los primeros, superponiéndose en algunos casos, o replegándose en otros.

Los principios sostenidos por el modelo educativo comenzaron así a enfrentarse con una realidad educativa compleja y heterogénea, en donde la objetividad y la subjetividad, la racionalidad y la intuición, los conflictos y las negociaciones prevalecían conjuntamente en el espacio institucional.

Los cuestionamientos al carácter supuestamente neutral del discurso tecnológico se sostenían en argumentos y reflexiones derivados del análisis sobre la realidad social y acerca de los fundamentos teóricos que subyacían a tal discurso, mismo en que la toma de posiciones respecto a la concepción del mundo, de los conocimientos, del desarrollo científico y tecnológico marcaban una dirección que se contraponía con

la neutralidad aludida.

En este sentido, es posible señalar que la técnica no posee un carácter neutral, ya que como lo señala Marcuse: "La técnica misma es dominio sobre la naturaleza y sobre los hombres... no es que determinados fines e intereses de dominio sólo se advengan a la técnica a posteriori y desde fuera, sino que entran ya en construcción del mismo aparato técnico. La técnica es en cada caso un proyecto histórico-social; en él se proyecta lo que una sociedad y los intereses en ella dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas. Un tal propósito de dominio es material, y en este sentido pertenece a la forma misma de la razón técnica"(85).

No obstante, pese a las críticas que comenzaron a realizarse al proyecto tecnocrático, es posible advertir que la política de modernización fue renovando su lenguaje y sus acciones y se puede afirmar que prevalece aún como política global en el campo educativo. Aunque también es preciso reconocer que pese a su permanencia, los resultados obtenidos no han sido ampliamente satisfactorios para las autoridades, demostrándose que en muchos casos, ha significado más una intención que una realidad. Los niveles de planeación y tecnificación deseados, la vinculación estrecha entre educación y aparato productivo y la racionalización de los recursos disponibles, muestran en el presente la dificultad que existe para imponer modelos surgidos en países desarrollados a naciones culturalmente tan diversas como, por ejemplo, las de Latinoamérica.

(85) Citado por Habermas, en: Ciencia y Técnica como Ideología. Madrid, Tecnos, 1984, pág. 55.

4.1.2 La aplicación de la Tecnología Educativa como expresión del modelo tecnocrático

La atracción que ejerció en los años setenta el uso de tecnologías y el empleo de nuevos modelos en las variadas ramas del saber, se expresó claramente, dentro del ámbito educativo, en la elaboración de los programas de estudio y en la concepción de la formación docente. La expresión más clara de ello fue la aplicación y difusión de la Tecnología Educativa.

La tecnología educativa es una corriente pedagógica que surge en los Estados Unidos a inicios de los 50's y cuya preocupación esencial es desarrollar modelos, técnicas y métodos que permitan planificar, ejecutar y evaluar los procesos de aprendizaje en la escuela.

"Autores como R.M. Gagné, Zaki Dib, C. Chadwick y M. Mckenzie, definen a la "tecnología educativa" como la aplicación de un enfoque científico y sistemático al mejoramiento de la educación. Definición con la cual resumen, desde nuestro punto de vista, a todo un conjunto de principios y procedimientos teórico-técnicos, que bajo el modelo de la teoría de sistemas, pretenden lograr el control y eficiencia del proceso educativo, a través del diseño, - implantación y evaluación de modelos sistemático-administrativos del aprendizaje" (86).

La transferencia de esta corriente a los países de Latinoamérica se produjo en la década de los sesenta, a través de diferentes proyectos y organismos internacionales

(86) Kuri, Alfredo y Roberto Follari. "Para una crítica de la Tecnología Educativa. Marco teórico e historia", en: Tecnología Educativa, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985, pág. 50.

(UNESCO, AID, OEA), así como de instituciones que se crearon para difundir sus principios (ILCE) o de instancias que adoptaron sus modelos para la formación de profesores (Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza -CNME-, Centro de Didáctica -C.D.-, Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud -CLATES-, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior -ANUIES-, etc.)

La tecnología educativa surgió en una primera etapa como el conjunto de técnicas, métodos y procedimientos que pretendían contribuir a la búsqueda de aprendizajes eficaces. Entendiendo que mediante ellos se superaría la crisis educativa que afectaba a los países del mundo, especialmente a los subdesarrollados. Es Skinner quien, mediante la enseñanza programada, deseaba encontrar las soluciones a los problemas educativos, atribuyendo a los medios el carácter de mensaje educativo esencial en la escuela.

Así, de un carácter técnico e instrumental que caracterizó los primeros momentos de aparición de esta corriente educativa y en que se dió un gran impulso al uso de materiales y equipos audiovisuales, se fue pasando a una segunda etapa centrada esencialmente en la planeación. La preocupación que signa esta etapa es la de sistematizar la enseñanza mediante la planeación de objetivos, actividades y evaluación; así como optimizar los resultados de acuerdo a los recursos disponibles. Es durante la década de los 70's cuando esta etapa cobra mayor vigencia en México y cuya expresión más nítida se manifiesta en los cursos de sistematización de la enseñanza, orientados a los docentes de las distintas instituciones educativas del país.

La aplicación del enfoque sistémico en el proceso educativo corresponde a un tercer momento de evolución de la tecnología educativa, mismo que supone el diseño de modelos de enseñanza, el desarrollo de actividades eficaces y el logro de objetivos educacionales propuestos. A partir de este propósito, se comienzan a desarrollar diagramas de flujo con el fin de establecer las vinculaciones - existentes entre los distintos elementos del proceso educativo y a representar dicho proceso mediante las relaciones entre inputs (entradas), process (procesos), outputs (salidas) y outcomes (resultados).

El discurso de la tecnología educativa dirige a los docentes un mensaje explícito, conforme a los siguientes términos:

- "La posibilidad de tornar eficiente su trabajo mediante la sistematización y control del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del uso racional de un conjunto de criterios y procedimientos técnicos.
- La optimización de procesos para el logro eficaz de aprendizajes (productos).
- La mentalidad ideológica de sus fundamentos teóricos y procedimientos técnicos que son fácilmente transferibles a cualquier situación educativa por compleja que ésta sea.
- La posibilidad de eliminar la dificultad en el aprendizaje de algunos contenidos científicos con el hecho de usar adecuadamente los modelos sistemáticos de aprendizaje" (87).

(87) Ibid., pág. 51.

La década de los 80's marcó un hito importante en el análisis y crítica de la tecnología educativa, tanto en relación a sus fundamentos y a sus pretensiones de cientificidad, como a los efectos de carácter social y pedagógico que provocaban en la escuela.

De este modo, se pudo advertir que la Tecnología Educativa no implicaba solamente el manejo eficiente de medios y técnicas, sino que involucraba una concepción epistemológica, teórica y social acerca de la vinculación individuo-sociedad, sobre la institución educativa y acerca de las relaciones entre los sujetos educativos.

Asimismo, en algunos espacios educativos emanaba una reflexión crítica en el sentido de señalar que la aplicación y transferencia de la Tecnología Educativa no se había llevado a cabo en virtud de un debate sobre sus implicaciones teóricas y políticas; sino por el contrario, se había asumido el discurso tecnocrático y sus modelos de enseñanza desde una postura acrítica.

En tal sentido, los análisis realizados sostienen que la idea que subyace a los planteamientos de esta corriente es la de progreso, la que responde a un tipo de sociedad y a sus demandas de eficiencia técnica. Se plantea que bajo un discurso científicista que legitima y justifica el avance social, muchas veces se esconden componentes de carácter ideológico que encubren relaciones de poder y de control sobre los individuos. También se cuestiona la concepción de ciencia, que asume para esta corriente una connotación especial. Para la tecnología educativa la ciencia ha de ser neutral y, por tanto, está por encima de la sociedad. El saber de la ciencia, conforme a esta

noción, posee un carácter autónomo y evoluciona gradualmente conforme a su propia dinámica interna.

La noción histórica no configura una categoría importante de análisis, así como tampoco los sujetos, en tanto ejes esenciales del proceso social.

Los análisis que sobre la Tecnología Educativa hoy se realizan estaban lejos de producirse en los 70's. En esos momentos, dicha corriente pedagógica estaba en pleno auge en México y las instituciones la adoptaban como la alternativa más pertinente para el logro eficiente de sus propósitos. Su influencia en los modelos de planes de estudio y en los programas de formación de profesores no era azarosa, estaba estrechamente vinculada a las pretensiones modernizadoras del sistema educativo y a los cambios que se deseaban generar en la docencia, la investigación y la planeación educativa.

4.2 ENFOQUE GENERAL DE LOS CURSOS

4.2.1 Primera etapa (1974-1982)

Dentro del marco anteriormente planteado se inscribe el modelo de formación de profesores del Colegio de Bachilleres, en el cual las formulaciones de la Tecnología Educativa se ajustaban a los requerimientos técnicos innovado-

res y al programa de superación de la planta docente.

Bajo la intención de mejorar el trabajo docente, revertir las formas "tradicionales" de enseñanza que prevalecían - en la escuela, evitar la "improvisación" del acto educativo y proporcionar herramientas técnicas a los maestros para que planearan, desarrollaran y evaluaran el proceso de enseñanza-aprendizaje, la Tecnología Educativa se presentaba como una opción viable y novedosa frente a los requerimientos establecidos.

Cabe señalar que si bien esta corriente educativa no se aplicó ni se desarrolló exactamente conforme a los lineamientos trazados por algunos de sus teóricos, sí adoptó determinados supuestos conceptuales e instrumentales para el trabajo en el aula. En efecto, los aspectos relacionados con la organización de las situaciones educativas, el diseño de modelos sistémicos para la representación de condiciones de enseñanza y el uso generalizado de técnicas individualizadas de aprendizaje no fueron totalmente incorporadas al trabajo escolar. Por el contrario, la transferencia del modelo de sistematización de la enseñanza aplicado esencialmente a la planeación curricular y al diseño de cursos de capacitación para los maestros se difundieron ampliamente en las instituciones educativas.

En correspondencia con esta consideración, el enfoque de la "sistematización de la enseñanza" era considerado como la "metodología científica" aplicable a la situación de enseñanza-aprendizaje. Dicho enfoque constituyó en esta primera etapa del Colegio de Bachilleres, la base esencial del proceso de formación de los profesores.

En virtud de esa orientación, el "Curso Propedéutico", diseñado para impartirse a todos los aspirantes a integrar la planta docente del C.B., contemplaba una primera unidad titulada "Sistematización de la Enseñanza", la cual pretendía ofrecer "una perspectiva de la sistematización en la teoría de sistemas y particularmente de cómo se adopta en el salón de clases" (88). "La estrategia propuesta allí, se compone de diversas etapas esquematizadas en un diagrama de flujo; el diagrama presenta la serie de actividades y decisiones que hay que tomar para cada etapa y cada etapa responde de hecho a diversas unidades del texto" (89). Estas unidades que se presentan posteriormente proveen al maestro de elementos sobre cómo elaborar objetivos de aprendizaje, qué aspectos considerar para el diseño de experiencias de aprendizaje y qué criterios utilizar en la confección de instrumentos de medición.

El tipo de formación proporcionada mediante esta concepción educativa intentaba presentarle al maestro un modelo de enseñanza, exponerle lineamientos estructurados y sistematizados acerca de cómo enseñar, cómo evaluar, con qué métodos y mediante qué instrumentos, es decir, se pretendía normar la actividad del profesor, fijar límites en el proceso de enseñanza-aprendizaje y enfatizar el carácter de las técnicas y los métodos por encima del contenido (preocupación sobre el cómo enseñar y no acerca de qué se enseña).

Dadas las características de este trabajo, no es posible

(88) Colegio de Bachilleres. Curso Propedéutico para profesores.
Op. cit., pág. 3.

(89) Ibid., pág. 3.

apuntar exhaustivamente sobre los niveles de apropiación del docente con respecto a las tendencias marcadas en los cursos, sin embargo, algunas opiniones y trabajos consultados advierten que la incorporación de la Tecnología Educativa a su quehacer cotidiano se produjo más en términos generales, sobre el sentido y la necesidad de planear su labor docente que acerca del manejo específico de técnicas en el salón de clases.

Pese a ello y aunque el profesor no aplicó en forma generalizada los esquemas y diagramas provenientes de la teoría de sistemas, solicitaba continuamente cursos técnicos para desarrollar su trabajo.

En este sentido, la manera de entender la formación docente por parte de los responsables de los cursos, se correspondía con las peticiones formuladas por los maestros, en términos de demandar métodos y técnicas para sostener con más seguridad su quehacer.

El conocimiento de esos medios aparecía como garantía de éxito en el trabajo áulico y el maestro se sostenía en el convencimiento de sus beneficios. Los profesores, en general, no percibían las temáticas de los cursos como una imposición, sino como una necesidad para su desempeño profesional. Así lo manifestaban reiteradamente al inicio de los cursos; las ideas de "eficiencia", "mejoramiento", "buen desempeño", "conocimiento de nuevas técnicas" y "ser mejores en el trabajo", estaban continuamente presentes - al momento de expresar sus expectativas sobre los eventos.

La Tecnología Educativa, por ende, no sólo tuvo asidero entre los programadores de cursos y los responsables de

la estructuración curricular, sino que tuvo éxito también porque los maestros la requerían, en tanto para ellos constituía una respuesta a sus necesidades de trabajo y a sus demandas sobre elementos de organización.

La técnica aparecía además como un elemento que atenuaba los conflictos. Las problemáticas sociales, ideológicas, académicas y políticas que enfrentaban los docentes quedaban neutralizadas ante la perspectiva técnica, por cuanto, sus lineamientos estructuradores, sus principios organizativos y sus modelos normativos muchas veces postergaban - la problematización sobre el conocimiento escolar y sobre el quehacer docente.

La docencia, en este sentido, comporta una serie de dificultades que generalmente se ocultan o no se reconocen suficientemente; la imagen de apostolado, de servicio a la comunidad, de formador de voluntades y de conciencias con que se percibe frecuentemente al maestro, tiende a cubrir los problemas que enfrenta cotidianamente. El maestro se mueve en un medio cuestionado permanentemente por la sociedad; las inconformidades respecto al cumplimiento de las funciones de la escuela, sobre los niveles de organización por parte de las autoridades, acerca de las responsabilidades que se asignan al profesor y el compromiso de los - alumnos en la tarea educativa, están en permanente debate. No obstante, todos reconocen la necesidad de existencia de la institución educativa, como espacio que socializa y forma a las nuevas generaciones.

La profesión docente, escribe Suzanne Mollo, involucra un conjunto de contradicciones a las que se enfrenta el maestro. "El salario -que significa a un tiempo el poder y el

prestigio conferidos al dinero- lo coloca en una posición muy desfavorable. Por el contrario, el título -que significa a un tiempo el poder y el prestigio vinculados al conocimiento y al saber- lo coloca en posiciones más halagadoras" (90), aunque, advierte la autora, los profesores ya no ostentan el monopolio del saber, puesto que tienen que compartirlo con otros profesionales e incluso con sus alumnos. "Mantenido a distancia por una Administración lejana y autoritaria, ignorado y mal apreciado por el gran público, manipulado por la ideología burguesa, el enseñante ocupa un lugar incómodo en nuestra sociedad... El enseñante, considerado como alguien potencialmente demasiado poderoso, se ve continuamente amenazado y rechazado por todos - los que no pueden prescindir de él" (91).

Frente a la inseguridad social y académica con que ejercen su labor, los profesores solicitan permanentemente cursos técnicos y de base científica para sus prácticas pedagógicas, puesto que desean como otros grupos profesionales, - "tomar posesión de uno de los grandes valores de nuestro tiempo: la especialización del saber" (92).

En consecuencia, el docente está instalado en un mundo - académico-laboral que contiene importantes componentes de ambigüedad e inseguridad y en que los conocimientos provenientes de los talleres y cursos representan una oportunidad para actualizarse y compartir con otros el aislamiento

(90) Mollo, Suzanne. "La condición social de los enseñantes", en: Debesse y Mialaret. La función docente. Barcelona, Oikos-Tau, S.A. ediciones, 1980, pág. 60.

(91) Ibid., pág. 77.

(92) Ibid., pág. 75.

de su labor. Esto último, resultaba muy transparente al escuchar a los profesores del Colegio expresar sus anhelos en torno a los eventos. Junto a los términos "mejoramiento de la labor docente" y "aprendizaje de elementos técnicos con aplicación en el aula", aparecían las aspiraciones de los maestros por "convivir", "conocer otras experiencias", e "intercambiar puntos de vista" durante la semana de trabajo que duraba la actividad.

Las motivaciones y expectativas anteriormente analizadas muestran los planos de correspondencia entre las peticiones de los profesores del C.B. y el servicio ofrecido por el CAFP, aunque sin duda, el nivel de mediaciones que allí prevalece, no permite asegurar una identidad absoluta entre ambas instancias.

Esas mediaciones hacen referencia tanto a los aspectos críticos de la profesión docente, anteriormente mencionados, como a los elementos jerárquicos y de autoridad propios de la institución. Los directores de planteles y los coordinadores sectoriales poseen un peso fundamental en las decisiones sobre la formación de los maestros; ellos son quienes hacen las consultas y ofrecen al CAFP sus escuelas para que se instale el evento solicitado, lo cual les da prestigio frente a los profesores. Aunque también implica mayor responsabilidad por cuanto se requiere disponer de una infraestructura básica, pensando sobre todo que a los eventos pueden asistir los maestros de cada uno de los 20 planteles del Colegio.

Otro de los elementos mediadores e importantes de considerar es que la respuesta de los maestros al ofrecimiento de los cursos estaba también vinculada a la promoción. -

Entre 1978 y 1982, el Colegio becaba a quienes asistían a los eventos, además de que les otorgaba la posibilidad de arribar a otra categoría u obtener definitividad en la materia que impartían. De manera que la interpelación encontraba eco en la medida que ello formaba parte de la normativa institucional. Sostenerse en una institución suponía apropiarse de lo instituido, incluso para avanzar hacia nuevas formas instituyentes.

4.2.2 Segunda etapa (1982-1985)

La situación antes descrita se fue agotando, tanto materialmente como desde el punto de vista académico. El país vivía una situación económica diferente. La crisis que azotaba al conjunto del país y que se expresó en la devaluación de 1982, se resintió en forma directa en los distintos niveles del sistema educativo.

Al interior del CAFP la consecuencia fue evidente, no era posible continuar otorgando becas a los profesores, no obstante el servicio de cursos debía continuar. En realidad, el apoyo económico para quienes asistían a los eventos se mantuvo en un período donde el boom petrolero favoreció a las instituciones educativas, especialmente a aquéllas dependientes del Estado. Sin embargo, ello no era requisito indispensable para la permanencia del Centro. Este se había constituido bajo la idea de la profesionalización de la enseñanza y los niveles de validación alcanzados permitían que continuara su labor. A partir de 1983, los docentes no gozaron del estímulo concedido en los años anteriores, pero el CAFP contó con financiamiento para brindar cursos y contratar a los instructores que los impartirían.

Desde el punto de vista académico, las nuevas reflexiones en el campo educativo y las prácticas pedagógicas cotidianas se comenzaban a oponer a los esquemas surgidos de la tecnología educativa. Aunque es preciso reconocer que el agotamiento en el uso de este modelo no se produjo como consecuencia de un debate profundo que atacara lo central del planteamiento tecnológico, es decir, las discusiones al interior de las instituciones educativas en general no cuestionaban la racionalidad implícita en dicho modelo; sino que más bien se criticaron algunos planteamientos conceptuales y técnicos de la propuesta.

En el CAFP se abandonaron los manuales sobre "sistematización de la enseñanza" y se inició un periodo de organización y construcción de otros eventos. Así, imbuidos por el espíritu de cambios que se estaban ofreciendo a partir de la modificación del plan de estudios, de la elaboración de los programas y de la realización de encuentros entre miembros de la Dirección Académica del C.B., el CAFP se propuso crear nuevos cursos. En lugar de continuar administrando e impartiendo talleres y conferencias, se dió a la tarea de diseñar eventos desde una perspectiva diferente a la presentada hasta ese momento.

La preocupación entonces se centraba esencialmente en proporcionarle al docente elementos de reflexión sobre su propio quehacer y acerca de su ubicación institucional, que tuviera la oportunidad de analizar su práctica frente al grupo y revisar su posición frente al contenido de enseñanza. Que planteara los problemas que enfrentaba a diario en la docencia, con el propósito de aportarle algunas herramientas teóricas y metodológicas que le facilitaran la búsqueda de soluciones propias.

Bajo estos propósitos se diseñaron nuevos talleres y cursos, a saber, el "Curso Básico de Didáctica", el Taller de "Psicología de la Adolescencia", el "Taller de Dinámica de Grupos", el Curso de "Sociología de la Educación" y el "Taller de Evaluación del Aprendizaje".

Los contenidos de los cursos intentaban ofrecer un cambio de orientación con respecto a los anteriores y fueron acogidos favorablemente por los maestros. Sin embargo, algunos miembros del departamento académico sentían insatisfacción por la imposibilidad de redefinir la formación docente fuera del marco de los cursos. Estos constituían una instancia que permitía al maestro exponer sus problemas, preocupaciones, deseos y culpas; reflexionar sobre su rol y acerca de las características de los estudiantes, sobre la materia que impartían y las formas de organizar la enseñanza. Pero no se tenía oportunidad de saber con mayor detalle qué ocurría cuando él regresaba a su práctica, cuáles eran los vínculos que establecía entre los elementos proporcionados en el evento y su posibilidad de reflexionar y modificar su trabajo y en qué medida las temáticas aportadas en el curso eran discutidas con sus compañeros maestros.

La demanda de cursos por parte de los planteles se ajustaba perfectamente a la política de la Dirección de ofrecer cada vez mayor cantidades de estos eventos, lo que ejercía una presión permanente sobre el CAFP. Dicha presión impedía romper con esta lógica y reconceptualizar la formación docente en términos más amplios.

Pese a que se intentó elaborar un proyecto de seguimiento de los profesores que asistían a los talleres, visitar los

planteles para trabajar directamente con los docentes y hacer una investigación sobre las necesidades de formación de los maestros, ello no prosperó. Los logros fundamentales del equipo se enfocaron hacia la organización de un - seminario interno de formación, a la vinculación mayor con otros equipos de trabajo al interior de la Dirección General, al diseño de nuevos cursos y a la posibilidad de entablar un debate y una reflexión con los docentes durante los cursos (puesto que además de elaborarlos se impartían).

4.3 Problemática del modelo de Formación Docente

Los problemas debatidos a partir de 1983 y las discusiones desarrolladas con los maestros en los eventos de formación implicaron un avance respecto a los análisis sobre la docencia, el currículum y la institución; aunque es importante reconocer que esas temáticas no implicaban exclusividad al interior del Colegio, sino que comenzaban a formar parte del debate desarrollado en el campo educativo. Una buena parte de las instituciones de educación superior y media superior sostenían sus reflexiones sobre la problemática institucional con una perspectiva que intentaba diferenciarse de los planteamientos de la Tecnología Educativa y formulaban a partir de allí, diversas propuestas en el ámbito curricular y de la formación docente.

Pero, pese a que muchas de esas propuestas resultan hoy - interesantes y muestran grados de problematización que posibilitan abordar las complejidades del fenómeno educativo, prevalece aún, en algunas de ellas, el desafío no resuelto por evadir la racionalidad del modelo tecnológico.

En efecto, en lo que se refiere a la Formación Docente, especialmente en el Colegio de Bachilleres, es posible - afirmar que ella no ha escapado aún a la lógica instrumental y que en su concepción de formación de profesores, pre valece la idea de capacitar a los profesores para el logro de un trabajo eficiente. Por eficiencia se entiende el - cumplimiento del programa: reconocimiento de la validez de los contenidos y respeto a la secuencia que éstos presentan, además de llevar a término el trabajo programático de la institución: asistencias, horarios, cargas de - trabajo, llenado de formas administrativas; aceptación de los criterios evaluativos que se establecen; introyección de los principios normativos a los alumnos; asistencia a los cursos de formación y actualización, etc. Ser eficien tes en este contexto es legitimar los supuestos y normas institucionales, es mostrar como un hecho natural un conjunto de producciones, reglas y relaciones construidas a partir de los vínculos interpersonales. Es asumir el proyecto de otros sin poner en cuestión los intereses que los guían y los significados ideológicos, políticos, económicos y académicos inmersos.

Esta aceptación de eficiencia que otorga poder a las autoridades ante los maestros y que posibilita el control de éstos frente a los estudiantes, es la que subyace al modelo institucional.

En este sentido, los significados del modelo de formación docente en el Colegio no se problematizan suficientemente, sino que más bien se sostienen como un paradigma útil que guía las acciones de la institución. En esta misma orien tación, tampoco se observa un cuestionamiento a la noción misma de "modelo", que se conceptualiza generalmente como

un prototipo aplicable a cualquier situación educativa, que norma los contenidos educativos, señala los métodos más idóneos acerca de cómo enseñar y formula un ideal de docente y de alumno conforme a los criterios técnicos de eficiencia y mejoramiento educativo.

Esa situación ha ocasionado un conjunto de problemas en la Formación Docente, los cuales han repercutido en el hacer cotidiano del maestro y en la institución y ha dificultado buscar opciones que representen una orientación diferente sobre este campo.

Los problemas a que se alude traspasan el hacer educativo del C.B., puesto que una gran parte de ellos prevalecen en la gran mayoría de las instituciones. Esto es comprensible, dado que el campo de la Formación Docente adquirió mayor relevancia en la década de los 70's y surgió como parte de un mismo proyecto estatal.

En ese sentido, se puede afirmar que la masificación de la enseñanza, las necesidades de capacitar personal especializado para asumir las crecientes tareas educativas, el requerimiento de reestructurar los planes y programas de estudio en las universidades con el fin de vincularlos a las necesidades del país, la creación de nuevas instituciones de educación media superior y superior, los lineamientos de la política educativa encaminados a estrechar los vínculos entre la educación y el aparato productivo y los debates que en torno al currículum se planteaban en algunos países de América Latina, Estados Unidos y Europa, constituyeron algunos de los elementos esenciales que originaron el surgimiento de Programas de Formación Docente, en la mayoría de las instituciones educativas.

Tales aspectos tuvieron su origen en una política común y en un modelo que comenzó a construirse paulatinamente en las diversas instituciones educativas del país. De ahí que los problemas que a continuación se analizan no son propios del C.B., pero que sin embargo, adquieren una especificidad concreta en dicha institución:

- 4.3.1 El primero de ellos hace referencia a la visión instrumental en la concepción de la Formación de Profesores. La direccionalidad que orienta esta perspectiva se ha expresado en poner en el centro del debate y de las decisiones adoptadas la noción de mejoramiento del desempeño docente y de la eficiencia en los resultados de la labor educativa. La atención del CAFP se ha centrado esencialmente en el problema de la cantidad de profesores atendidos y en la promoción de su categoría escalafonaria. En ese sentido, la institución ha orientado sus esfuerzos por diseñar acciones y buscar los medios que tiendan a cubrir dicha necesidad, ofreciendo cursos que capaciten al maestro en el ámbito de la planeación de situaciones de enseñanza y enmarcado en la lógica de la retabulación, como requisito para ingresar a la docencia o permanecer en ella.

Esta visión ha obturado la posibilidad de discutir sobre los fines de la formación y sus contenidos; para qué y por qué se forma al docente, en qué se forma; cómo se selecciona el contenido y qué visiones de realidad están representadas en él; quiénes son los sujetos que acceden a la formación y cómo éstos viven la experiencia y arriban a determinados niveles de conocimiento.

Aquel tipo de interrogantes de carácter cualitativo, que privilegia esencialmente el proceso de formación, considerando el producto como parte del mismo proceso, ha sido muchas veces desplazado por una perspectiva - técnica y utilitaria en la que prevalece una percepción homogénea de la realidad y en donde es posible considerar la implantación de modelos pedagógicos y materiales didácticos con un carácter universal.

Sostenerse básicamente en la noción de mejoramiento del trabajo docente, ha colocado al profesor en la posición de un sujeto carente, que requiere ser capacitado en métodos y técnicas didácticas, para transmitir eficientemente los contenidos escolares. Situado en el lugar de la necesidad y de la carencia, el maestro, como dice Remedi, es observado permanentemente desde la imagen que se tiene de él, la cual es reforzada por las expectativas propias que él tiene de sí mismo. Es juzgado desde el modelo del "deber ser" y sujeto a comparación en virtud de los parámetros sociales y científicos establecidos sobre su quehacer.

4.3.2 Un segundo problema que presenta actualmente la Formación Docente es la reducción de ésta a la impartición de cursos. Los talleres pedagógicos y los cursos de actualización de conocimientos, se han validado como la opción preferentemente utilizada por el Colegio, dado que constituyen una garantía para la comunicación de las concepciones y modelos legitimados institucionalmente. Esta situación, resulta en ocasiones, paradójica, puesto que, por un lado, existe determinada direccionalidad impuesta por la insti-

tución en relación a la determinación previa de programas, orientaciones y métodos de trabajo, que es generalmente aceptada por los instructores de los cursos. Pero por otra parte, dado que la práctica docente es diversa y los sujetos, tanto maestros participantes - del curso, como instructores poseen una formación heterogénea y una historia particular y no son meramente reflejos de la normatividad establecida; se enfrentan también a la posibilidad de reinterpretar y recrear los contenidos de su trabajo, modificando en ocasiones algunas partes del programa.

La impartición de algunos cursos ofrece en estos casos a los profesores la oportunidad de mostrar otras visiones del mundo a partir del conocimiento ya seleccionado; aunque es preciso reconocer que generalmente los sujetos que asisten a estos eventos asumen como suya la política institucional, y aunque muchas veces adoptan una posición crítica frente al diseño de los programas, es posible puntualizar que por el solo hecho de permanecer en el curso, están legitimando su transmisión y validan sus contenidos. En este sentido, es posible marcar el nivel de identificación que los individuos adoptan con respecto a su lugar de trabajo - como una manera de señalar un lugar de pertenencia y construir su propia identidad.

No obstante que los cursos pueden llegar a conformar una instancia de análisis y discusión sobre temáticas diversas del contenido escolar y sus formas de transmisión en el aula, además de permitir la socialización de experiencias y la posibilidad de convivir y compartir problemáticas comunes; intentar limitar la forma-

ción docente a la realización de estos eventos, conduce a desconocer otros espacios de formación como: la propia práctica del maestro, las reuniones de academia, los foros, debates, conferencias, la literatura científica y pedagógica y todos los espacios de relación que en general el individuo establece en la vida.

Por otra parte, centrar la formación del profesor exclusivamente en los cursos, conlleva a los siguientes problemas:

- a) la brevedad de los cursos (20 a 30 horas), impide muchas veces al maestro apropiarse de los conocimientos trabajados y por ende iniciar un proceso propio de reelaboración que pueda discutirse colectivamente. Generalmente lo que ocurre es un proceso de asimilación, pero que no acaba de fraguar durante el evento. Iniciándose posteriormente, ya sea un trabajo individual, dado el interés manifestado por el tema, pero que no logra ser analizado con el grupo, o bien, dirigirse por el camino del olvido.
- b) al no participar el docente en la planeación de los cursos, en varias ocasiones se presenta el contenido como algo ajeno a sus propias expectativas, existiendo una limitada relación con la materia que imparte el profesor. Esto provoca un distanciamiento entre el evento y su propia práctica, quedando el primero relegado a una situación novedosa, interesante, pero inviable. A esto se suma la tendencia a aplicar mecánicamente los conocimientos teóricos a la realidad escolar, provocan-

do un doble proceso de distanciamiento.

- c) las temáticas de los cursos no siempre guardan coherencia con los intereses y necesidades de quienes lo reciben, puesto que existe escasa investigación acerca de qué tipo de profesor se está formando y quién es el alumno destinatario final del conocimiento. Además, la propuesta de temas comunes y homogéneos a profesores de diferentes asignaturas implica no reconocer suficientemente las especificidades locales y las áreas de conocimiento que cada uno de ellos maneja.
- d) muchas veces, los cursos cortos representan cápsulas aisladas que exhiben cortes disciplinarios en relación a otros cursos y a los conocimientos que posee el maestro, provocando una escasa continuidad en su formación. Además que representan situaciones ficticias, que lo separan de su cotidianidad.

4.3.3 Un tercer problema importante de abordar es el de la relación docente-propuestas de formación. Las propuestas de formación de profesores son generalmente elaboradas por equipos técnicos, de especialistas, pertenecientes a la Dirección General, quienes poseen una particular visión del quehacer docente y de los sujetos educativos. Visión que no siempre resulta coincidente con la de los propios maestros que están al frente de grupos.

Dado que generalmente el maestro no participa en la

planeación de los cursos, ni en las decisiones que - afectan su propia formación, estos eventos muchas veces se construyen sobre la base de un modelo ideal de docencia. La ausencia de un diagnóstico sobre las necesidades de formación de los profesores o la dificultad que existe para analizar junto con éstos los problemas que se enfrentan en el salón de clases y en la escuela, contribuyen a que los cursos que se ofrecen no siempre cuenten con una base sólida apoyada en la realidad del quehacer educativo, apareciendo con un carácter que se sitúa por encima de la problemática escolar.

Esto se refleja en la imagen ideal de docencia y de docente que ya sea explícita o implícitamente, los eventos contienen, y en los que se espera determinados comportamientos y resultados derivados del mismo modelo.

Las expectativas con las que se juega provienen frecuentemente de un ideal de sujeto que se construye - desde el lugar de la vocación y que no siempre se complementa con la ubicación del docente en el contexto social, cuya realidad consigna una problemática académica, profesional, laboral, gremial y política importante de considerar. Asimismo, en ocasiones se juzga la docencia desde el "deber ser", desde un modelo que norma las relaciones, preescribe formas de enseñanza y señala condiciones ideales de transmisión del saber, no reconociendo suficientemente las dificultades institucionales y los problemas que enfrentan maestros y alumnos, derivados de su historia personal y académica.

El maestro percibe la disociación, entre lo que es él y vive cotidianamente en el aula, y las ideas transmitidas en estos espacios de formación, resultándole muchas veces ajenas a su quehacer o novedosas pero aplicables en un prolongado proceso de reelaboración.

Pero, pese a que en algunas ocasiones es consciente de esta contradicción, tiende, sin embargo, a buscar la identificación con los modelos, pues éstos le dan un sentido a su aspiración y a su quehacer. En el modelo, el docente encuentra la justificación de su rol (autoridad, transmisor de un saber), lo representa y confirma la tarea desempeñada, negándose así en lo que es, en virtud de un ideal a alcanzar.

- 4.3.4 El último problema que se desea tratar en este apartado y que, a mi juicio, resulta relevante en el análisis de la formación docente en la institución es la dicotomía entre los aspectos disciplinarios y los elementos pedagógico-didácticos.

Los cursos que se ofrecen a los profesores muestran este doble carácter: por un lado, se brindan cursos de actualización tendientes a reforzar los contenidos de un área de conocimiento, y por otra parte, se programan eventos de tipo pedagógico y didáctico que los capacite en el manejo de métodos y técnicas de enseñanza. Entendiéndose de esta manera el contenido y el método como dos cuestiones separadas, cuando en realidad son partes de un mismo proceso.

Este divorcio que se expresa en los eventos, contradice - el proceso mismo de la realidad educativa, en donde la do cencia se sostiene sobre la base de un proceso unitario - que contempla tanto los conocimientos disciplinarios como sus formas de enseñanza.

A esta problemática, se agrega otra, relacionada con el carácter mismo de los cursos. Los referidos a las disciplinas de estudio, sustentan una limitación esencial al - quedar reducidos a la actualización de conocimientos; en los cuales se exponen determinados avances científicos y tecnológicos, algunas teorías o partes de ellas y diversos planteamientos de autores que han escrito sobre el te ma en cuestión. Observándose una notable ausencia en re lación al cuestionamiento de la posición que establece el docente con el contenido escolar.

En general, en estos cursos, no se enseña a pensar sobre el conocimiento, a utilizar categorías que posibiliten su apropiación, reelaboración y reconstrucción, sino que pre domina en ellos la idea de la asimilación, la comprensión y la organización de contenidos dados, con fines de trans misión. Se promueve escasamente una actitud de interroga ción frente a la realidad, que permita conocerla, proble matizarla y descubrir las relaciones complejas que se dan y se construyen permanentemente en un devenir histórico. Más bien, se encasilla al profesor dentro de los pará metros cerrados de ciertas teorías, para ajustarse a ellas, legitimarlas y comprobar sus conceptos en la realidad.

En lo referente a los cursos pedagógicos, el problema se puede analizar en una doble dimensión: por un lado, en términos de la reducción de lo pedagógico y lo didáctico

al ámbito instrumental y por otra parte, en relación al carácter que asume el método en esta concepción de formación docente.

En cuanto a lo primero, se puede señalar el interés marcado en los eventos especialmente en la primera etapa de vida institucional, por proporcionar al profesor herramientas técnicas, dinámicas grupales, métodos de enseñanza y modelos sobre el hacer docente, que pudieran aplicarse en la situación áulica. Dejando generalmente de lado, cuestionamientos acerca de la relación educación-sociedad, sobre el papel social de la escuela, acerca de quién es el docente y el alumno, qué tipo de relación se establece entre ambos, qué características sociales, psicológicas, académicas y laborales poseen y se traducen en su trabajo, en qué institución realiza el maestro su quehacer, qué vínculos se establecen con las autoridades escolares, con sus compañeros, etc.

En definitiva estas cuestiones, que constituyen una preocupación de la pedagogía y de la didáctica quedan muchas veces reducidas a lo instrumental, es decir, a la aplicación mecánica de técnicas.

El reconocimiento de la dimensión pedagógica por parte del equipo académico permitió en la segunda etapa analizada, recuperar la reflexión y el análisis respecto a los elementos antes mencionados, aunque es necesario valorar los límites y alcances obtenidos en dicho trabajo.

En relación a la segunda dimensión antes planteada, el problema se centra en los métodos de enseñanza. Con la finalidad de homogeneizar el tratamiento del contenido y sus

formas de transmisión, se recurría al método como garante de la obtención de resultados óptimos, pretendiendo pensar que el profesor sería capaz de conducir a su grupo en tanto manejara los métodos apropiados. En la medida que se considere el contenido como algo dado, no sujeto a cambios ni cuestionamiento, el método se erige como una entidad "neutral" que supuestamente puede resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, independientemente del sujeto que aprende y del objeto estudiado.

Esta pretensión ha sido no solamente aceptada por los maestros, sino que ha formado parte de su petición reiterada en los cursos, ellos solicitan talleres técnicos y metodológicos para su preparación docente.

Tal situación ha provocado dificultades para que el profesor recupere la propia experiencia, como producto de la práctica cotidiana y se enfrente a la posibilidad de su reflexión y sistematización.

La negación del quehacer cotidiano ha constituido un problema permanente en el trabajo del maestro y aunque supuestamente en los cursos los docentes opinan sobre su labor en la escuela, muchas veces ella queda circunscrita a nivel de la anécdota, no rescatándose la experiencia para avanzar en un nivel de conceptualización y de construcción teórica que permita continuar desarrollando su trabajo desde una visión más crítica, analítica y transformadora.

El desconocimiento de la práctica docente, en términos del manejo de múltiples formas de trabajo y de relaciones, tanto por parte del docente como de la institución, obliga a los mismos a buscar fuera del ámbito escolar, respuestas

a sus requerimientos técnicos, confiando en que ellas le ayudarán a resolver los problemas derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta nuevamente interesante observar el nivel de identificación del docente con los programas de formación, - cuestión que ha permitido a la institución sostener y man tenerse en la lógica señalada.

Para finalizar este capítulo, se mencionará que el reconocimiento de la problemática reseñada, permite visualizar algunos rumbos que conducen a plantear un conjunto de redefiniciones acerca de la Formación Docente. Trabajar en su replanteamiento constituye el propósito esencial del - próximo capítulo.

CAPITULO V

REFLEXIONES SOBRE UNA PROPUESTA
DE FORMACION DOCENTE

V. REFLEXIONES SOBRE UNA PROPUESTA DE FORMACION DOCENTE

Enfrentarse a la elaboración de una propuesta de formación docente no es una tarea sencilla, puesto que los significados que ello involucra presentan facetas disímiles.

Por un lado, existe el riesgo de caer en un nuevo deber ser, en un modelo que intenta contener a la realidad, - petrificarla y erigirse como verdad, porque, como señala Adorno, "el peligro de una nueva positividad, que no denuncia, sino reconforta, está siempre presente"(93). Pero por otra parte, instalarse sólo en el plano del cuestionamiento y de la denuncia, favorece la refuncionalización de elementos técnicos y de respuestas instrumentales, en el momento en que se diseñan proyectos. La combinación de marcos teóricos críticos y metodologías de carácter positivista se observan con frecuencia en los trabajos institucionales. De ahí, la importancia de contribuir a la reflexión y sistematización del hecho educativo en contextos específicos donde éstos se enmarcan, pero bajo una lógica crítica y problematizadora.

En ese sentido, no resulta plausible pensar en propuestas que tengan un nivel tal de generalidad, que sean aplicables a cualquier situación educativa, sino que más bien en este capítulo se pretende delinear algunos elementos que resultan esenciales de analizar en una propuesta de formación de profesores y aspectos que contienen un carácter particular, dada la especificidad del contexto institucional y de los sujetos que en él conviven.

(93) Citado por Maffessoli en: Lógica de la dominación, Barcelona, Edic. Península, 1977, pág. 144.

Los elementos de reflexión que se trabajan en este capítulo, presentan tres niveles de análisis:

1. Reconceptualización acerca de la formación docente.
2. Conceptual y metodológico sobre los elementos a considerar en una propuesta.
3. Operativo, que contempla rangos de especificidad de la propia institución (Colegio de Bachilleres).

5.1 HACIA UNA RECONCEPTUALIZACION DE LA FORMACION DOCENTE

Desprenderse de la lógica instrumental que signa los programas de formación de profesores resulta complejo, dada la fuerte influencia que ejerce en ellos tanto la política educativa estatal como la institucional, así como los determinantes de tipo social, pedagógico y cultural, que subyacen a la realidad educativa en el presente. No obstante, resulta interesante poder acotar algunas líneas de reflexión que permitan ir reformulando el carácter de la formación docente como parte de un proceso de construcción colectiva que incida gradualmente en este campo educativo.

Existen muchos elementos que pueden favorecer y posibilitar un replanteamiento de la formación docente y del que hacer del profesor y que constituyen el marco sobre el cual se pueden redefinir los significados y relaciones del ámbito aludido. A continuación se expondrán brevemente algunos de ellos, que a mi juicio, resultan esenciales para tal propósito.

5.1.1 La revaloración de la profesión docente tanto por parte de los profesores, de la institución y de la sociedad en general.

La desvalorización que en los últimos años ha afectado a la profesión docente se origina en parte por las características que asume la sociedad actual, la cual pone la atención en el desarrollo de tecnologías de alto nivel, en la excesiva especialización de los conocimientos, en el utilitarismo y en el control de las acciones humanas. Asistimos como dice Maffessoli a una sociedad en que "la lógica de la explotación es sucedida por la lógica de la dominación" y en que "el totalitarismo de la razón, su reducción de la realidad a los criterios de utilidad y del cálculo"(94), comportan un tipo de relaciones que niegan la diferencia y establecen la generalización.

El maestro ya no posee el monopolio del saber, compite con otros profesionales bajo una lógica en que predomina la utilidad y el productivismo, los cuales resultan ajenos a su tarea cotidiana. La formación de los sujetos percibida como mercancía, no concuerdan con el reconocimiento de la heterogeneidad de las prácticas y de los sujetos, la resignificación de los discursos y la valoración de procesos y ritmos diversos de apropiación del contenido, que marcan el quehacer escolar.

Valorizar la profesión docente supone romper con la lógica que subyace a la sociedad de control y establecer un nivel de crítica que posibilite transitar hacia la construcción de una sociedad más humana.

(94) Maffessoli, Michel. Lógica de la dominación. Op. cit. pág. 147.

5.1.2 El mejoramiento de las condiciones de vida del profesor.

Las condiciones laborales en que el maestro ejerce su trabajo y el salario asignado, denigran aún más su labor. En este nivel educativo, los docentes en su mayoría no poseen estabilidad laboral, son generalmente contratados por horas y sus servicios pueden ser cesados en el momento en que la institución lo determine. Por otra parte, las escasas percepciones salariales que reciben, los obliga a transitar por muchos grupos y de una escuela a otra, repercutiendo dicha situación en la imposibilidad de preparar con rigor sus clases e indagar sobre el área de conocimiento que maneja.

Asimismo, el maestro se ve arrastrado permanentemente hacia un proceso de burocratización en el cual las normas, procedimientos y formalismos cobran un valor tanto o más importante que el proceso mismo de enseñanza y de formación. La burocratización de la escuela ha tendido a crear una inercia en el trabajo, que impide la apropiación de los procesos de construcción, así como de sus productos, y en que el profesional se sitúa en un lugar en que las demandas institucionales postergan sus propios proyectos.

Muchas veces su actitud es hacer lo mínimo dentro de los límites impuestos, dado que el burocratismo a que es sometido y los bajos salarios que percibe, obstruyen la posibilidad de una mejor formación, de hacer investigación en el campo que conoce y de apropiarse de su trabajo.

La lucha por conseguir mejores niveles de vida forma parte de un hacer crítico y conciente, que pone en el centro del debate la tarea docente y el desarrollo personal y profesional del maestro. Este énfasis no depende sólo de la voluntad individual, sino que es parte de la discusión colectiva sobre el significado de la escuela y el proyecto social que se desea impulsar.

5.1.3 La redefinición del trabajo docente

Quando surge la pregunta acerca de quiénes son los docentes, las respuestas recorren el camino que va desde la cientificidad hasta la moralidad. Así, se describe al profesor como la persona que transmite un saber, enseña los contenidos de la ciencia con un carácter objetivo, comunica los principios y conceptos de un área de conocimiento y/o como el sujeto que forma a las nuevas generaciones, marca hábitos de disciplina y responsabilidad, enseña formas de comportamiento y fomenta actitudes positivas en sus alumnos. Las expectativas que se juegan en torno a su persona son diversas, "la mirada de los demás está centrada sobre ellos con odio, con esperanza, con descontento. En nombre del interés científico se les ha intentado definir, no para comprenderlos sino para hacerles objeto de mejor calidad" (95).

La definición del docente y de la actividad que realiza está construida sobre una imagen ideal, sobre un modelo, que no siempre se corresponde con la realidad. Pero que

(95) Abraham, Ada. El mundo interior del docente, Barcelona, Ediciones Promoción cultural, S.A., 1975, pág. 1.

sirve de base para las exigencias y demandas que se imponen sobre su quehacer.

Redefinir su trabajo supone considerarlo como un sujeto social, con inquietudes y necesidades, problemas, limitaciones y deseos, que provienen tanto de su relación con el mundo laboral y social, en general, como de su historia particular. Significa romper con la noción de apostolado prevaeciente, en que su persona y las condiciones de trabajo en que se encuentra, quedan supeditadas a un discurso redentor donde se le adjudica como responsable fundamental de la enseñanza de sus alumnos, sin que se cuestione la estructura del sistema educativo y el contexto escolar donde se inserta su labor.

Reformular el quehacer del docente implica que el profesional de la educación reflexione sobre sí mismo, analice sus actitudes frente a sus compañeros, directivos y alumnos, entienda que en ellos deposita a través de diversos mecanismos sus temores, angustias e inquietudes, pero que los oculta y difícilmente reconoce, para preservar la imagen de autoridad que espera proyectar. Que sea consciente de sus limitaciones, posibilidades e ignorancias, que se sienta sujeto inacabado y en formación permanente. Que comprenda la importancia de su trabajo individual y colectivo, para cuestionar el medio que lo rodea, problematizar la situación educativa y construir opciones que tiendan a la transformación de su quehacer.

Pero replantear la labor docente no solamente constituye un desafío individual y colectivo de los maestros, sino que la responsabilidad de tal función recae igualmente sobre la institución y el Estado, quienes confieren al

profesor un rol reconocido socialmente. Es en función - de él que se construyen y legitiman gran parte de las relaciones existentes al interior de la escuela. De ahí, la importancia de revertir a las instituciones del sistema educativo y a las autoridades, la problemática que generalmente pesa sobre el profesor.

5.1.4 El replanteamiento de la formación docente

Replantar la formación docente involucra un cambio de - direccionalidad. De la idea central de mejoramiento de la labor docente es preciso pasar a la de conocimiento y problematización de la realidad. Esta dirección marca una diferencia esencial con la anterior, puesto que la - lógica instrumental queda supeditada a la lógica de conocimiento. El docente, que desde la primera perspectiva es visto como técnico que aplica reglas, transmite contenidos y asiste a cursos para corregir "deficiencias" que desde parámetros dados por modelos de docencia se prescriben, pasa a ser considerado como sujeto pensante, que se encuentra ante el desafío de reflexionar sobre la realidad y de relacionarse de una manera crítica con el conocimiento que enseña. Este cambio de actitud del maestro frente a la relación de conocimiento supone pensar - la realidad, como dice Zemelman (96), desde una exigencia epistemológica, esto es, organizar un razonamiento que - sea abierto a la realidad, que asuma la complejidad de - los fenómenos educativos, que permita la inclusión de distintos niveles de la realidad y que en lugar de analizar sólo los problemas desde los disciplinario, defina también objetos de construcción que expresen su problematización.

(96) Zemelman, Hugo. Uso crítico de la teoría, El Colegio de México, México, 1987.

Replantear a la formación docente en la dirección antes señalada es entenderla como una forma de conocer, de re construir y ver la realidad; de enfrentarse al conocimien to escolar para asumir una postura crítica frente a él, de reconceptualizar al docente, a la docencia y a la ins titución escolar.

Desde esta perspectiva, se entiende a la formación docen te como un proceso complejo, continuo e integral, que se da durante la vida profesional del docente y en sus dife rentes espacios de intervención. En ella el profesor se enfrenta a diversos elementos de tipo conceptual, episte mológicos, pedagógicos, sociales, psicológicos, técnicos y prácticos, que le permiten movilizar sus estructuras de pensamiento, su afectividad, sus experiencias, su relación con el mundo y su creatividad. Ello con el obje to de reflexionar sobre su quehacer, asumir una posición crítica frente al contenido escolar, a la escuela y al currículum y entablar una relación de conocimiento abier ta a la realidad, para transformar su propia práctica y la de los demás.

La formación del profesor no se reduce a momentos espe cíficos fuera de la cotidianidad del salón de clases, - aunque es preciso reconocer que también los cursos, semi narios y talleres forman parte de su proceso de formación. Pero junto a éstos, es preciso valorar aquella que le - proporciona su propia práctica, en la cual la preparación requerida, la estructuración del contenido, la organiza- ción del proceso enseñanza y aprendizaje, el enfrentamien to cotidiano con el grupo de alumnos y las exigencias - académicas de los estudiantes; conforman un conjunto de significados importantes para su desarrollo. Asimismo,

la academia como lugar de discusión e intercambio de opiniones entre los docentes es otra oportunidad de formación. En la medida que ésta abandone su carácter esencialmente administrativo y ceda su lugar al debate y al análisis sobre los problemas del conocimiento escolar y de su enseñanza, puede llegar a convertirse en una instancia colectiva de suma importancia para la preparación académica del docente y para elevar los niveles de discusión en la propia institución.

Repensar la formación docente es construir todos los espacios de desarrollo del maestro en lugares de relación de conocimientos con la realidad, desde una dimensión histórica, social y pedagógica.

5.2 ELEMENTOS CONCEPTUALES Y METODOLOGICOS A CONSIDERAR EN UNA PROPUESTA DE FORMACION DE PROFESORES

El debate sobre los planteamientos y redefiniciones formuladas en el punto anterior constituyen un primer nivel de discusión, que tendría que sostener cualquier propuesta de formación docente, si desea erigirse como proyecto diferente y en construcción.

Un segundo plano está dado por su referencia a determinados aspectos de ubicación de la propuesta, tanto en el contexto social como en la institución donde ella se inserta. Este plano supone revisar los enfoques así como las problemáticas que caracterizan a la sociedad, a la escuela y, para efectos de este trabajo, a las instituciones de educación media superior, como tres componentes fundamentales que en un nivel con-

ceptual y metodológico se consideran en esta propuesta:

5.2.1 El contexto social

En este punto resulta importante subrayar que cualquier propuesta de formación de profesores debe analizar el tipo de sociedad en que está inmersa, la relación que se establece entre los diversos grupos al interior de la misma y las luchas y contradicciones que se suscitan cotidianamente entre ellos. En suma, una breve caracterización que permita sintetizar los principales rasgos de la realidad nacional en la cual se insertan las instituciones educativas y el papel que juegan en su interior.

Por cierto que dicho análisis asumirá posturas diferentes dependiendo del enfoque, orientación o concepción que se maneje.

En este sentido, se postula en este trabajo de que por encima de la igualdad jurídica formal, la sociedad se encuentra traspasada por profundas contradicciones que se expresan en una compleja articulación de diferentes clases y fuerzas sociales en las que un grupo de éstas logra establecer una hegemonía de dominación sobre las restantes.

Esta situación de dominación logra presentarse, por el rol de cohesionador social que desempeña el Estado. Entendiendo por Estado a un conjunto de instituciones mediante las cuales las clases dominantes aseguran la conservación de sus intereses. Las prácticas estatales más

relevantes pueden ubicarse en la función de represión y la de legitimación. Esta última en particular va dirigida a obtener el consenso de la sociedad en torno a la autoridad estatal y puede entenderse básicamente como la transmisión de la ideología dominante, es decir, la ideología de las clases dominantes. Sin lugar a dudas, el aparato educativo cumple una función al respecto.

Sin embargo, la dominación social no se da en el vacío o ante un conjunto de clases subordinadas inermes. Toda dominación implica también una contra-dominación que proviene de estos últimos sectores, de allí que toda práctica estatal se encuentre mediada por el nivel de resistencia que opongan las clases subalternas. Esto último es particularmente válido para las instituciones educativas, las cuales pueden llegar a convertirse en núcleos contetarios de la ideología oficial.

Más aún, si se entiende que el Estado también es un espacio de enfrentamiento entre clases y grupos y que para conservar su propia legitimidad necesita integrar y considerar muchos de los intereses de los grupos, tanto aliados como opuestos que lo integran.

"Esto implica un proceso constante de compromiso, conflicto y lucha activa para conservar la hegemonía"... cuyos "resultados, además, no son un simple reflejo de los intereses de una economía o de las clases dominantes. Incluso las reformas propuestas para cambiar las escuelas y lo que se enseña en ellas está organizado y controlado, y forma parte de este proceso. Ellas también formarán parte de un discurso ideológico que refleja conflictos internos del Estado, los intentos del aparato de Es-

tado de mantener su propia legitimidad y la del proceso de acumulación que conlleva" (97).

5.2.2 La institución escolar

Al estudiar el ámbito escolar se pueden encontrar distintos enfoques y perspectivas; desde aquellos que caracterizan a la escuela como un instrumento de progreso y movilidad social, hasta quienes la conciben como una instancia en que se reproduce la desigualdad social. Giroux afirma al respecto que, para los teóricos liberales "la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos"... mientras que "los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo" (98).

Desde otra conceptualización, proveniente del estudio de lo cotidiano, es posible puntualizar que el desarrollo de las sociedades industriales y junto a ellas el de las disciplinas científicas han complejizado las relaciones y las formas de organización de los seres humanos. Los conocimientos acumulados por la humanidad han ido adquiriendo un nivel de especialización cada vez mayor y la

(97) Apple, Michael. Educación y poder. Op. cit., pág. 45.

(98) Giroux, Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en: Cuadernos Políticos, no. 44, México, Ediciones Era, julio-diciembre de 1985, pág. 36.

escuela se ha erigido como el espacio privilegiado para la transmisión de ideas, valores y concepciones del mundo. Esta instancia educativa que desde su origen ha - transmitido y seleccionado el conocimiento en forma simultánea a la preservación y legitimación de las relaciones jerárquicas y de poder existentes en la sociedad, - también actualmente se ha levantado, como un núcleo contestatario frente a las políticas conservadoras.

Junto a las funciones de dominación, se instalan las de resistencia. Resistencia frente al poder constituido, ante el control e imposición de normas, a la naturalidad con que se perciben el autoritarismo, la desigualdad y la jerarquía. "La resistencia representa una crítica - significativa a la escuela como institución y subraya - actividades y prácticas sociales cuyas significaciones son, en última instancia, políticas y culturales" (99).

En este sentido, estudios recientes sobre educación "que intentan ir más allá de los logros técnicos, importantes pero limitados, de la teoría de la reproducción"... toman "los conceptos de conflicto y resistencia como punto de partida para su análisis, estos estudios han buscado redefinir la importancia de conceptos como mediación, poder y cultura para comprender la compleja relación escuela-sociedad dominante"... El valor pedagógico de estos estudios que conforman lo que se ha denominado como teoría de la resistencia, reside, a juicio de Giroux, "en las conexiones que hace entre estructura y cultura y proceso de autoformación, por otra. La teoría de la resistencia rechaza la idea de que las escuelas son simplemente am-

(99) Ibid, pág. 56.

bitos de instrucción, pues no sólo politiza la noción de cultura, sino que también analiza las culturas de la escuela en el seno del terreno cambiante de lucha y la impugnación" (100).

Así, se puede entender que, en la actualidad, la institución escolar constituye un espacio de lucha y de contradicción, en donde conviven diferentes sujetos y grupos - que expresan demandas y expectativas diversas. Los alcances obtenidos por la escuela (de todos los niveles - educativos) han puesto el acento en la dimensión social y política, cuestionando su papel actual y el tipo de sujetos que forma, en contraposición a las pretensiones - tecnocráticas y elitistas que devienen de los sectores dominantes.

En este sentido, los cuestionamientos de los sectores democráticos y progresistas de nuestro país se han centrado esencialmente en la lucha por una organización autónoma, por acceder a niveles de decisión en la política estatal, por obtener una mayor participación en la elaboración de las propuestas educativas, por lograr niveles de vida más aceptable, etc. Banderas que resultan fundamentales en el quehacer político y gremial. No obstante, existe un terreno en el que no se ha incidido suficientemente, debido a que no ha constituido una preocupación central por parte de los profesionales que se dedican a las tareas educativas y docentes; ello tiene que ver primordialmente con el problema del conocimiento y su inserción curricular. En este plano ha existido un

(100) Ibid., pág. 64.

cuestionamiento reducido por parte de la escuela y de los maestros, en tanto, se ha considerado el contenido escolar como un legado cultural que recibe la escuela y que es aceptado y no sujeto a modificación.

En general, los problemas del contenido escolar han sido abordados desde el punto de vista de su planeación y de su ordenamiento con fines de enseñanza, más no de un cuestionamiento en términos de su construcción. Y es esto último, lo que justamente puede contribuir a dar un significado y delinear las posibles transformaciones en la formación docente y en la escuela.

El conocimiento es una representación de la realidad, - construida por los sujetos en su relación con el mundo. Este conocimiento producido socialmente, adopta una estructura y organización particular al ser ordenado y seleccionado para estudiarse en el ámbito escolar. Dicha organización y ordenamiento dan cuenta de una forma de pensar la realidad por quienes se ocupan de estructurar el conocimiento y constituye un primer nivel de mediación entre el sujeto y la realidad. En este primer recorte - del conocimiento, el maestro está por lo general ausente, de manera que él recibe mediante su carrera profesional y luego, en su posterior proceso de formación docente, - una visión mediada por una determinada forma de concebir el mundo y ordenación de la realidad; la cual sufre otro proceso de transformación al ser apropiada por él y posteriormente transmitida al alumno.

En consecuencia, el contenido escolar es un recorte del conocimiento validado socialmente y por tanto representa una percepción respecto de lo que es la sociedad, los su

jetos, la educación, la ciencia y la escuela; misma que se constituye en ideas dominantes y que contribuye a conformar pautas de comportamiento.

Desde este contenido recortado y filtrado por la sociedad, por los especialistas, por la escuela y posteriormente por los maestros, se muestra muchas veces la realidad en forma cerrada, estática y fragmentada. Sus complejidades se simplifican en la organización y transmisión del contenido escolar, la articulación de sus procesos se parcializa en la división disciplinaria y en los programas de asignaturas, su movimiento se anula al presentarse el contenido como hechos inmutables y como verdades universales.

Esta realidad mediatizada por los sujetos y por la reconstrucción de los objetos, es organizada en un currículum y formalizada en programas de estudio.

El currículum es el proyecto institucional, a través de él se determinan los conocimientos impartidos en la escuela y las formas de conocer; se signan las relaciones entre los sujetos y la vinculación entre éstos y el contenido escolar. Señala una concepción de la realidad y las maneras como los sujetos se relacionan con ella. En este sentido, a través del currículum se enseña a leer la realidad de una determinada manera al contener éste una cierta selección de contenidos, proponer métodos de enseñanza, escoger actividades de aprendizaje, marcar tiempos y criterios de evaluación, calendarizar y periodizar los tiempos escolares, signar los espacios de relación, señalar criterios para escoger al personal docente y poner en ejecución los lineamientos, normas y

propósitos institucionales.

Pero el currículum no sólo señala una concepción del mundo mediante los conocimientos que contiene, sino que también representa una visión de lo que debe enseñarse y cómo enseñarse. Es decir, a través de la selección y organización del contenido y de las formas de enseñanza, muestra una forma de ordenar la realidad, de cómo observarla y acceder a ella.

Pretender limitar el currículum al plan de estudios o a un listado de materias, es equivalente a negar las posiciones académicas, científicas y las relaciones de poder que se juegan en la producción, selección, organización y distribución de los conocimientos; así como desconocer los componentes político-administrativos, integrantes de todo currículum.

Su estudio y análisis, por tanto, no solamente se limita a la planeación curricular, al establecimiento de secuencias entre las asignaturas y al ordenamiento de actividades congruentes con los objetivos propuestos, sino que supone un estudio profundo sobre los significados que en él se transmiten y las intenciones que explícita o implícitamente subyacen a la formación de los individuos.

Asimismo, resulta trascendental analizar el currículum en términos de su recepción y vivencia por parte de los agentes educativos. Esto supone conocer las formas en que se interpreta y recrea el currículum y los mecanismos de apropiación y negociación que los sujetos realizan en los ámbitos específicos de la escuela y del aula, a fin de señalar la relación entre los factores de determinación

curricular y las experiencias concretas de resignificación que llevan a cabo maestros y alumnos como presencia vital en la escuela.

5.2.3 La problemática de las instituciones de educación media superior

Un recorte más específico del análisis lo constituye el estudio de las instituciones de educación media superior en México. La problemática que éstas presentan requiere de un cuidadoso análisis por parte de los profesores, - autoridades, alumnos y personal administrativo.

Algunos elementos relevantes a destacar se relacionan - con la función que estas instituciones cumplen en el desarrollo del país, el tipo de estudiantes que forman y - los problemas que hoy día enfrentan en su labor cotidiana.

Los aspectos seleccionados requieren ser analizados en contextos específicos y en momentos históricos concretos. De esta manera, será preciso conocer los modelos de desarrollo impulsados por el Estado y las propuestas que de ellos se desprenden para el sector educativo. Un breve recorrido histórico nos permitirá determinar con mayor - precisión las políticas adoptadas por estas instituciones en función de los lineamientos oficiales. No obstante, éste no es el único eje a considerar, puesto que en el sector educativo respectivo, existen también diversos grupos que pugnan por proyectos diferentes, los cuales muestran niveles de contradicción que dinamizan cualquier propuesta estatal.

Algunas de las características que poseen estas instituciones desde la década de los 70's, es la búsqueda constante de una vinculación entre el ciclo de educación media superior y el aparato productivo, así como la transmisión de una enseñanza que brinde oportunidades a los estudiantes de una opción terminal, que permita reducir las presiones sobre el nivel superior. De la misma manera, y aunque no aparece explicitado claramente en los documentos oficiales, se pretende otorgar una formación moral que prolongue los propósitos de homogeneización presentes en los niveles educativos precedentes y genere consenso en la preparación de los ciudadanos.

Todos estos elementos otorgan significado a las instituciones que bajo el modelo del Colegio de Bachilleres realizan su función educativa. Elementos que además resultan importantes de considerar para la elaboración de una propuesta de formación de profesores.

5.3 UNA PROPUESTA DE FORMACION DOCENTE EN LA INSTITUCION: EL COLEGIO DE BACHILLERES

5.3.1 Supuestos generales

Avanzar en una propuesta de formación de profesores supone considerar todos los elementos anteriormente señalados, discutirlos y analizarlos desde una dimensión epistemológica, pedagógica e histórica. Perspectivas que favorecerán una discusión más profunda y que involucra un conjunto de interrogantes, como: el problema del conocimiento y la relación que establecen los sujetos con

él; la función social de la institución escolar, los cuestionamientos acerca de qué enseña la escuela, por qué y para qué lo enseña, cuáles son sus fines, cómo se produce el conocimiento, quién selecciona y estructura el contenido escolar, qué visión de la realidad éste expresa; qué es el currículum, cuál es su significado y qué determinaciones produce al interior y fuera del ámbito escolar, cuál es la relación entre el currículum y las prácticas de los maestros en la escuela; en qué condiciones académicas y laborales éstos ejercen su labor; qué tipo de resignificaciones y reinterpretaciones producen los docentes respecto de la normatividad escolar, - quién es el alumno que ingresa a la institución, qué características académicas, socio-económicas y culturales presentan, cómo estudiar los discursos y las prácticas - docentes en espacios determinados y en momentos históricos específicos.

Junto con la discusión general de todos estos aspectos, se requiere situar el debate a partir de la situación - institucional concreta, en donde resulta también apropiado conocer los antecedentes históricos que dieron lugar a la creación de la institución (situación académica, social, política, económica) y el proyecto global sobre el que se rige la misma. Estos puntos signan un conjunto - de definiciones que pueden posibilitar entender y formular las propuestas que se implementen en su interior.

5.3.2 Modificaciones estructurales

Los elementos puntualizados sirven de base para pensar en un programa de formación docente en el Colegio de Bachilleres, que suponga lo siguiente:

- A. Una reestructuración del Centro de Actualización y Formación de Profesores, en el que a través de discusiones, seminarios internos y acuerdos, se impulse un proyecto de fusión del departamento académico y del departamento de actividades colegiadas. Para ello, se propone que:
- El trabajo interno se reorganice por áreas de conocimiento, las cuales están contempladas en el plan de estudios de la institución. Ello favorecería la relación entre la propuesta curricular y los programas de formación docente, además de que permitiría una mayor integración entre las actividades y los contenidos de las asignaturas que conforman un área y los elementos pedagógicos relacionados con el quehacer docente.
 - Para trabajar en torno a cada área, se sugiere formar pequeños equipos compuestos por especialistas de la rama respectiva y personal formado en pedagogía, psicología o sociología educativa.
 - De esta manera, se conformarían cinco equipos, correspondientes a las áreas de: matemáticas, ciencias naturales, ciencias histórico-sociales, metodología-filosofía y lenguaje-comunicación.
 - La integración de cada pequeño equipo supone interés y afinidad en torno al área de estudio de que se trate, pero también implica un proceso de ajuste, preparación y aprendizaje mutuos.

- B. Acuerdos y convenios directos entre el CAFP y las - academias de profesores para promover investigaciones, asesorías y eventos diversos de formación. Ello posibilitaría que el trabajo fuera más directo y fluido y que se rompiera con el carácter centralista que actualmente prevalece en la toma de decisiones. El centralismo impide una verdadera participación de los diferentes sectores de la institución en los proyectos de formación; además de que favorece la generación de procesos burocráticos, toda vez que las actividades - propuestas tienen que ser decididas por dos o tres - instancias de dirección.

Los acuerdos entre el CAFP y las academias resultan esenciales no sólo para apoyar a los profesores en cuestiones de interés para ellos, sino que también para llevar a cabo trabajos conjuntos sobre detección de necesidades, diseño de proyectos de formación, elaboración de cursos, promoción de conferencias, talleres, etc.

5.3.3 Líneas específicas a considerar en una propuesta de Formación Docente en el Colegio

- a) Un primer elemento lo constituye la necesidad de realizar una investigación que contemple un conjunto de acciones que van desde la detección de intereses y - necesidades, hasta la formulación de propuestas de - formación, pasando por un análisis de los procesos - que se dan en el aula, y en los que se prevea la intervención de los profesores en dicha indagación. -

Este trabajo conjunto entre maestros y programadores, a partir de una revisión de la práctica docente:

- facilita la posibilidad de entender que el quehacer cotidiano también es fuente de conocimiento y que de su análisis se pueden desprender necesidades de formación y problemas concretos a estudiar.
 - permite incorporar a las actividades de formación los saberes y prácticas que posee el profesor.
 - contribuye a conceptualizar la práctica docente, no desde modelos abstractos del "deber ser", sino que desde la realidad heterogénea del proceso educativo.
 - ayuda a recuperar la historia personal y profesional de los docentes, así como historizar la institución en la que están inmersos.
- b) Esta investigación implica, además de lo señalado en el punto anterior, debatir sobre la concepción de formación docente, ubicarla en su contexto institucional, historizar los modelos de formación y las prácticas de los maestros; en definitiva, reconstruir una historia, documentarla y avanzar en la construcción de un proyecto alternativo.
- c) Dentro de dicho proyecto hay, junto con su conceptualización y definición, ciertos elementos que resultan importantes de considerar en el diseño de las -

actividades de formación, a saber:

- que se contemple una diversificación de instancias de formación, en que los talleres y seminarios, se combinen con cursos de formación continua, con reuniones de academia, con asesorías individuales y/o colectivas y con observaciones de aula, las cuales pueden ser punto de partida para el análisis y discusión de los fenómenos que allí ocurren.
 - que el profesor, ya sea grupal o individualmente tenga oportunidad para reflexionar sobre su quehacer, esté atento a su actuar cotidiano y observe el trabajo de los demás; no para juzgarlo o valorarlo de acuerdo a parámetros del "buen docente", sino para analizar y describir la labor realizada, detectar problemas que allí se presenten y sugerir actividades de formación en donde se ubiquen y - analicen núcleos problemáticos; se discuta sobre ellos y se formulen propuestas para enfrentar dichas cuestiones. Entendiendo que puede tratarse de diversos problemas relacionados con: el conocimiento y su abordaje, su asimilación y apropiación, las dificultades en ciertas materias, la deserción y reprobación de estudiantes, las situaciones que enfrenta el grupo en su interacción cotidiana, la relación que establecen maestros y alumnos, etc.
- d) Un aspecto central en esta propuesta es la vinculación entre los aspectos disciplinarios de los de carácter pedagógico. No es posible separar la enseñanza

za de una materia de estudio, del conocimiento que involucra la misma. A cada contenido corresponde un determinado método de enseñanza y junto a su enfrentamiento es preciso reflexionar sobre el quehacer docente. Esto rompe con la idea de que existe un solo método de indagación (llamado método científico) y un método didáctico único y que ambos tienen que separarse en los cursos de actualización (conocimientos de un área) y en los de formación pedagógica.

Aquí la sugerencia va dirigida a que se formulen programas de formación en que conjuntamente se planteen las cuestiones relacionadas con el contenido, su tratamiento y el significado que ello tiene para la docencia. Esto es, que en los mismos espacios de formación se combine:

- el estudio sobre los conocimientos disciplinarios, el planteamiento de ejes y problemáticas que subyacen a su lógica de construcción, el rastreo histórico acerca de la producción de dichos conocimientos y las metodologías más pertinentes para su abordaje en la escuela.
- conjuntamente con la reflexión sobre el hacer docente, su ubicación en el contexto institucional, las determinantes del currículum en su propia práctica, los problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la impartición de ciertos contenidos y de la relación con los alumnos; el conocimiento de las características del grupo y de los sujetos que interactúan

en él; el análisis de la docencia y del docente, las conceptualizaciones que se han elaborado históricamente sobre su papel, los modelos construidos en torno a su persona y a la del alumno, las contradicciones del ejercicio docente, etc.

El enfrentamiento de ambas problemáticas se objetivan en un mismo proceso, que es el trabajo docente, en el cual lo disciplinario y lo pedagógico forman una unidad indisoluble.

- e) Las sugerencias que hasta aquí se han formulado poseen un hilo conductor: éste se refiere a la relación que establece el maestro con el conocimiento. En el centro de los análisis realizados, de los planteamientos efectuados y de las propuestas formuladas se ubica la idea de que la formación docente ha de contribuir a preparar al profesor no sólo para que comunique conocimientos, sino para que enseñe a pensar la realidad. Esto es, para que se relacione con el conocimiento desde una perspectiva epistemológica, que le permita desentrañar su proceso de construcción, que oriente su actividad y asuma una actitud de búsqueda e indagación que le posibilite reconstruir las lógicas implícitas en la situación educativa.

En la medida que el profesor se pregunte acerca del conocimiento que enseña, se formule preguntas, investigue sobre cómo se construyó ese conocimiento, en qué condiciones de producción se realizó y en qué contexto socio-histórico éste se elaboró, puede comenzar a tener una actitud diferente frente a la enseñanza. Modificará la forma de presentación del contenido a los alumnos, pues-

to que no podrá mostrarlo como verdad acabada, cerrada y estática, en que los conocimientos, se fueron sucediendo en forma lineal como un proceso continuo de acumulación, sino que tendrá que reconocer las crisis, rupturas, retrocesos y avances que se produjeron en su proceso de construcción. Entrar al conocimiento y desarrollo de las ciencias es romper con esquemas rígidos introyectados en la escuela, es entender el pensamiento de la época, los conflictos y prejuicios subyacentes y la ubicación de la construcción de conocimientos dentro de las dificultades y limitaciones propias de sus autores y del contexto donde les correspondió vivir.

También significa comprender, como dice Koestler, "que la historia de la ciencia, así como la de otros ámbitos no puede ser tratada desde el punto de vista puramente racional" (101), puesto que no siempre los fines aparecen claramente establecidos ni se recorre un camino lineal, coherente y sujeto sólo a los dictados de la razón. Así, por ejemplo, señala el mismo autor "la historia de las teorías cósmicas, en particular, puede llamarse sin exageración una historia de obsesiones colectivas y esquizofrenias reprimidas; y la manera cómo se produjeron algunos de los descubrimientos individuales más importantes nos hace pensar más en la obra de un sonámbulo que en el de un cerebro electrónico" (102). El pensamiento científico entonces ha seguido un curso zigzagueante y es sin embargo, el que se muestra en forma más rígida, como ciencias exactas o conocimientos no sujetos a transformación.

(101) Koestler, Arthur, "Los sonámbulos", México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1981, pág. 13.

(102) Ibid., pág. 13

La posibilidad de relacionarse con el conocimiento, re-descubriéndolo, abrirá caminos para que el profesor no sea sólo repetidor o transmisor de contenidos dados, sino que, si bien, no genere o produzca conocimientos, al menos se enfrente y se relacione con ellos de una manera crítica y problematizadora; que le permita a la vez presentarlo en forma dinámica, compleja y sujeto a transformación. Esto traería consecuencias importantes para su formación y la de los alumnos.

Formarse es interrogarse sobre sí mismo y sobre lo que se enseña, es contribuir a pensar distinto, es tener una relación crítica con el conocimiento y con el mundo.

ANEXOS

ANEXO I

Objetivos específicos (*):

1. Promover el aprendizaje de las estructuras lógicas - del pensamiento científico, para que el estudiante desarrolle la capacidad de valorar y criticar contenidos informativos, descubrir y plantear problemas - de ciencia, imaginar y proponer soluciones y aplicar procedimientos de verificación científica.
2. Desarrollar la capacidad de informarse y utilizar el material escrito en forma eficiente.
3. Desarrollar la capacidad para comunicarse en forma - oral y escrita con claridad y precisión.
4. Lograr que el estudiante utilice las técnicas del estudio individual y en grupo, como instrumento para un aprendizaje independiente y continuo.
5. Proporcionar un conocimiento básico del razonamiento y el lenguaje de la matemática, de tal manera que el estudiante pueda utilizarlos en la representación y solución de problemas reales.
6. Proporcionar los elementos del método experimental y el contenido esencial de las ciencias naturales, de tal manera que el aprendizaje se realice en forma interdisciplinaria y la adquisición de información sea

(*) Fuentes Molinar, Olac. "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media", en: Revista de la Educación Superior, vol. I, no. 4, México, ANUIES, Octubre-Diciembre, 1972, págs. 24 y 25.

siempre un ejercicio del método científico.

7. Proporcionar los elementos básicos del método y el contenido de las ciencias histórico-sociales en forma interdisciplinaria, de tal manera que el estudiante pueda percibir la interdependencia y unidad de los fenómenos de la sociedad, procurando que el aprendizaje de los conceptos teóricos se integre con el análisis de realidades cercanas al estudiante.
8. Poner al estudiante en contacto con el modo de razonamiento filosófico, y presentar los productos de la filosofía como resultado de la relación entre el filósofo y los problemas que su tiempo y su sociedad le plantean.
9. Promover en el estudiante el aprecio y la capacidad de análisis respecto a la creación literaria y la producción de otros campos de las artes.
10. Enseñar la estructura gramatical y el vocabulario básico de una lengua extranjera, de tal manera que el estudiante pueda, como objetivo mínimo, traducir textos sencillos a la lengua castellana.
11. Proporcionar al estudiante la información que le permita formar, sobre criterios científicos, una imagen de la situación actual de México, y que en relación con las asignaturas de ciencias sociales le proporcione elementos para comprender las situaciones sociales en las que participa.
12. Ofrecer posibilidades de adiestramiento para el tra-

bajo productivo, procurando que este tipo de adiestramiento se vincule con las actividades académicas, así como, que responda a las necesidades regionales de recursos humanos con formación intermedia.

ANEXO II

Plan de Estudios (*):

Primer semestre

- | | |
|---|--------|
| 1. Matemáticas I | 4 hrs. |
| 2. Física I | 4 hrs. |
| 3. Introducción a las Ciencias Sociales | 4 hrs. |
| 4. Metodología de la Ciencia I | 4 hrs. |
| 5. Taller de Lectura y Redacción I | 4 hrs. |
| 6. Lengua Extranjera I | 4 hrs. |

Segundo semestre

- | | |
|-------------------------------------|--------|
| 1. Matemáticas II | 4 hrs. |
| 2. Química I | 4 hrs. |
| 3. Historia Universal Contemporánea | 4 hrs. |
| 4. Metodología de la Ciencia II | 4 hrs. |
| 5. Taller de Lectura Y Redacción II | 4 hrs. |
| 6. Lengua Extranjera II | 4 hrs. |

Núcleo básico complementario (semestres 3o., 4o., 5o. y 6o.)

Tercer semestre

- | | |
|-------------------------------------|--------|
| 1. Biología I | 4 hrs. |
| 2. Historia Contemporánea de México | 4 hrs. |

(*) Ibid., págs. 43 y 44.

Cuarto semestre

- | | |
|--|--------|
| 1. Estructura Social y Económica del México Actual I | 4 hrs. |
| 2. Literatura I (Seminario) | 4 hrs. |

Quinto semestre

- | | |
|---|--------|
| 1. Estructura Social y Económica del México Actual II | 4 hrs. |
| 2. Filosofía (Seminario) | 4 hrs. |

Sexto semestre

- | | |
|---|--------|
| 1. Problemas de la Ciencia y de la Técnica. Aspectos Filosóficos y Sociales (Seminario) | 4 hrs. |
| 2. Análisis de Problemas Sociales (Seminario de Prácticas) | 4 hrs. |

Núcleo de asignaturas selectivas (semestres 3o., 4o., 5o. y 6o.).

A lo largo de cuatro semestres y estableciendo combinaciones coherentes de asignaturas y actividades de aprendizaje, los estudiantes deberán acreditar 10 asignaturas, cursando entre 2 y 3 por semestre, cada una de ellas con 4 o 5 horas de trabajo por semana.

Las asignaturas serán seleccionadas de cualquiera de las siguientes series de opciones. Una posibilidad que debe restringirse será la de seleccionar las 10 asignaturas de una sola serie.

Serie A

1. Matemáticas III
2. Física II
3. Química II
4. Biología II
5. Matemáticas IV
6. Física III
7. Química III
8. Biología III
9. Dibujo Técnico
10. Ecología (Seminario)
11. Método Experimental (Seminario-Prácticas)

Serie B

1. Psicología
2. Teoría Política
3. Teoría Económica
4. Introducción al Derecho
5. Introducción a la Administración
6. Estadística
7. Literatura II (Seminario)
8. Filosofía II (Seminario)
9. Introducción a la Ciencia de la Comunicación
10. Investigación Documental (Seminario-Prácticas)
11. Problemas Internacionales Contemporáneos (Seminario)

ANEXO III (*)

<u>Demanda real de alumnos</u>	<u>Miles de alumnos</u>
Area Metropolitana de la Cd. de México	100
Area Metropolitana de la Cd. de Monterrey	18
Area Metropolitana de la Cd. de Guadalajara	11
Resto del País	<u>141</u>
	<u>TOTAL</u> 270

En los próximos tres años, en 1976, estas cifras se habrán incrementado notoriamente, pero en 1980 se habrán duplicado en México, Monterrey y Guadalajara, y en el resto del país el incremento será mayor del 100%.

El número actual de plazas disponibles para primer ingreso, es como sigue, dividida en los mismos cuatro grupos:

<u>Capacidad de admisión para el primer ingreso</u>	
<u>Septiembre de 1973</u>	<u>Miles de alumnos</u>
Area Metropolitana de la Cd. de México	83
Area Metropolitana de la Cd. de Monterrey	15
Area Metropolitana de la Cd. de Guadalajara	10
Resto del País	<u>106</u>
	<u>TOTAL</u> 214

- (*) ANUIES. "Estudio sobre la demanda de Educación de Nivel Medio Superior y Nivel Superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución", documento presentado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior a la consideración del señor Presidente de la República, el día 28 de mayo de 1973, pág. 64 a 67.

Si confrontamos esta cifra con la demanda real señalada anteriormente, veremos que hay un faltante de 56 000 plazas para primer ingreso en el nivel medio superior, en el país. Distribuida esta capacidad adicional necesaria, en los mismos cuatro grupos, queda como sigue:

Capacidad adicional necesaria
Septiembre de 1973

	<u>Miles de alumnos</u>
Area Metropolitana de la Cd. de México	17 000
Area Metropolitana de la Cd. de Monterrey	3 000
Area Metropolitana de la Cd. de Guadalajara	1 000
Resto del País	<u>35 000</u>
	<u>TOTAL</u> 56 000

ANEXO IV (*)

De un total aproximado de 3,222 profesores integrantes -
del Colegio de Bachilleres:

<u>Categorías</u>	<u>Profesores</u>	<u>%</u>
1. Son definitivos	1,927	59.8
y no definitivos	1,295	40.2
2. Con categoría A	1,523	47.26
y con categoría B	404	12.6
3. Jefes de materia	156	4.84
y consultores	75	2.32
4. Profesores horas-clase	2,991	92.8
hasta 4 horas	319	9.9
de 5 a 12 horas	1,146	35.5
de 13 a 20 horas	713	22.1
de 21 a 27 horas	660	20.5
de 28 horas en adelante	384	11.92
5. Formación profesional		
Pasante	1,439	44.66
Normal Superior	236	7.3
Licenciatura	1,433	44.47
Maestría	19	0.58
Doctorado	3	0.09
Otros	92	2.85

(*) Estudio realizado por el CAPP en 1987.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, Ada. El mundo interior del docente, Barcelona, Ediciones Promoción Cultural, S.A., 1975.

ALBARADO, José Francisco y Juan Manuel Robredo. La reticulación como una aplicación de la teoría de sistemas en la elaboración de planes y programas de estudio, México, Colegio de Bachilleres, Centro de Evaluación y Planeación Académica, 1984.

ANUIES. La declaración de Villahermosa. XIII Asamblea, México, abril, 1971.

- . Declaración de Tepic. XIV Asamblea, México, 27 de octubre de 1972.

- . "Estudio sobre la demanda de Educación de nivel Medio Superior y nivel Superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su resolución", en: Documento presentado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior a la consideración del señor Presidente de la República, el día 27 de mayo de 1973, México, 1973.

APPLE, Michael. Educación y Poder, Buenos Aires, Paidós, 1987.

BERGER, Peter y Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1984.

BORDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. La reproducción, Barcelona, Editorial Laia, 1981, 2a. ed.

BRAVO AHUJA, Víctor y José Antonio Carranza. La obra educativa, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.

- CASTANEDA, Adelina. "Racionalidad, práctica social y currículo", en: Utopía, realidad en la construcción de un proyecto educativo: El currículum del C.C.H., Tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1985.
- CASTILLO, Isidro. México: sus revoluciones sociales y la educación, Tomo 5, México, Editado por el gobierno del Estado de Michoacán, 1976.
- CASTRO, Inés, et. al. "Esbozo para una articulación entre modelo de desarrollo, política educativa e investigación educativa", en: Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1984.
- COLEGIO DE BACHILLERES. Decreto de Creación, Estatuto General, México, septiembre, 1973.
- Modelo de Análisis y Desarrollo Curricular (M.A.D.C.), México, Centro de Evaluación y Planeación Académica (CEPAC), 1979.
 - Programa de Actualización y Formación de Profesores. Procedimiento para obtener definitividad, México, Dirección Académica, CAFF, 1979.
 - Informe de actividades realizadas por el CAFF durante el período de 1974-1980, México, Dirección Académica, Centro de Actualización y Formación de Profesores, 1981.
 - Curso Propedéutico para profesores, México, Secretaría General Académica, Dirección de Planeación Académica, CAFF, 1981.
 - El Bachillerato en México. Planes de estudio 1868-1981, México, 1981.

- Curso-Taller sobre diseño y desarrollo curricular. Evaluación del Currículum, Elaboración de programas de estudio, México, CEPAC, 1982.
- Reseña histórica, diagnóstico, tronco común y etapas de trabajo, México, Centro de Evaluación y Planeación Académica, Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular, mimeografiado, 1983.
- Consideraciones y normas para la estructuración del plan de estudios, México, Dirección de Planeación Académica, Centro de Planeación y Evaluación Académica, mimeografiado, 1983.
- Algunas consideraciones sobre la elaboración de nuevos programas, a partir de la incorporación del "tronco común", México, Dirección de Planeación Académica, Centro de Planeación y Evaluación (CEPAC), mimeografiado, 1983.
- La evaluación del aprendizaje y los nuevos programas (Período escolar 83B), México, Dirección de Planeación Académica, CEPAC, agosto, mimeografiado, 1983.
- Elementos técnicos a considerar en la elaboración de programas de estudio, México, Centro de Evaluación y Planeación Académica, Departamento de Análisis y Desarrollo Curricular, mimeografiado, 1983.
- Curso Básico de Didáctica, México, Dirección de Planeación Académica, CAFF, noviembre, 1983 y 1984.
- Propuestas del taller de evaluación y discusión de la evaluación del aprendizaje, México, Dirección de Planeación Académica, CAFF, marzo, mimeografiado, 1984.

CORDERA, Rolando. "Sobre la crisis del capitalismo en México", en: Gilberto Guevara Niebla (comp.), La crisis de la educación superior en México, México, Edit. Nueva Imagen, 1983, 2a. ed.

DURKHEIM, Emile. Educación como socialización, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976.

EDWARDS, Verónica. "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación", en: Temas Universitarios, no. 12, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1988.

EGGLESTON, John. Sociología del Currículo Escolar, Buenos Aires, Editorial Troquel, 1980.

FUENTES MOLINAR, Olac. "Educación pública y sociedad", en: González Casanova, Pablo y Enrique Florescano (coordinadores). México, Hoy, México, Siglo XXI, 1983, 7a. ed.

-. "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media", en: Revista de la Educación Superior, vol. I, no. 4, México, ANUIES, octubre-diciembre, 1972.

FURLAN, Alfredo y Eduardo Remedi. "Notas sobre la práctica docente. La reflexión pedagógica y las propuestas normativas", en: Foro Universitario, no. 10, México, STUNAM, septiembre, 1981.

GACETA UNAM, tercera época, vol. II, número extraordinario, 10. de febrero de 1971, México, 1971.

GIROUX, Henry. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en: Cuadernos Políticos, no. 44, México, Ediciones Era, julio-diciembre de 1985.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto. "Antecedentes y desarrollo del movimiento de 1968", en: Cuadernos Políticos, no. 17, México, Edic. Era, julio-septiembre, 1978.

- . "Introducción, los múltiples rostros de la crisis universitaria", en: Gilberto Guevara Niebla (comp.). La crisis de la educación superior en México, México, Edit. Nueva Imagen, 1983, 2a. ed.

- HABERMAS, Jürgen. Ciencia y Técnica como Ideología, - Madrid, Tecnos, 1984.

- HIRSCH ADLER, Ana. "Tendencias de la formación de profesores universitarios en el país", en: Revista Mexicana de Sociología, año XLVI/vol. XLVI/Núm. 1, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, enero-marzo de 1984.

- JACKSON, Philip. La vida en las aulas, Madrid, Ediciones Marova, 1975.

- KOESTLER, Arthur. Los sonámbulos, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1981.

- KURI, Alfredo y Roberto Follari. "Para una crítica de la Tecnología Educativa. Marco teórico e historia", en: Tecnología Educativa, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

- LANDESMAN, Monique (comp.). Currículum, racionalidad y conocimiento, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.

- LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, México, Edit. Nueva Imagen, 1982, 3a. ed.

- . Política Educativa y valores nacionales, México, Edit. Nueva Imagen, 1980, 2a. ed.

- . "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)", en: Revista de Comercio Exterior, México, diciembre, 1975.

- MAFFESOLI, Michel. Lógica de la dominación, Barcelona, Ediciones Península, 1977.
- MARQUEZ, Marisela y Carlos García. "Descripción de las experiencias sobre el análisis y desarrollo curricular en el Colegio de Bachilleres", en: Simposio sobre experiencias curriculares en la última década, México, DIE-CINVESTAV-IPN, octubre, 1983.
- MEDINA MORA, Pablo. Relatoría de los trabajos del departamento de Análisis y Desarrollo Curricular, México, Colegio de Bachilleres, octubre, 1988.
- MENDOZA, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en: Revista Perfiles Educativos, no. 12, México, - CISE, UNAM, abril-mayo-junio, 1981.
- MOLLO, Suzanne. "La condición social de los enseñantes", en: Debesse y Mialaret. La función docente, Barcelona, Oikos-tau, S.A. ediciones, 1980.
- NORIEGA, Margarita. Política educativa a través de política de financiamiento, 1958-1982, Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1984.
- PONCELIS GASCA, Ma. Teresa de Jesús. El historiador como un profesional de la enseñanza en el nivel medio superior, Tesis Profesional para obtener el título de Licenciado en Historia, México, Colegio de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1982.
- POSTIC, Marcel. La relación educativa, Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones, 1982.
- REMEDY, Eduardo, et. al. "La identidad de una actividad: ser maestro", en: Temas Universitarios, no. 11, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1988.

REMEDI, Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método", en: Tecnología Educativa, Universidad Autónoma de Querétaro, 1985.

-. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis", en: Temas Universitarios, no. 12, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1988.

ROBLES, José Eduardo. "La experiencia curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades en el ciclo de Bachillerato", en: Simposio sobre experiencias curriculares en la última década, México, DIE-CINVESTAV-IPN, octubre, 1983.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Congreso Nacional del Bachillerato, México, Cocoyoc, Morelos, 10-12 de marzo de 1982.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. Reforma del Bachillerato universitario, México, 1964.

UNAM, SEP, ANUIES. Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios. Cuadernos de Trabajo, México, 1987.

ZEMELMAN, Hugo. Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. 1, Universidad de las Naciones Unidas. El Colegio de México, México, 1987.