

deslinde

cuadernos de cultura política universitaria

152

**porqué y para qué del
bachillerato.**

**el concepto de cultura básica
y la experiencia del c.c.h.**



rector
dr. octavio rivero serrano
secretario general
lic. raúl béjar navarro
secretario general administrativo
c.p. rodolfo coeto mota
coordinador de humanidades
dr. fernando perez correa
director del centro de estudios
sobre la universidad
act. cuauhtémoc valdés olmedo



cesu
centro de estudios
sobre la
universidad
unam

coordinación de humanidades
agosto 1982 precio \$10.00

PORQUÉ Y PARA QUÉ DEL BACHILLERATO.
EL CONCEPTO DE CULTURA BÁSICA
Y LA EXPERIENCIA DEL CCH

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
COORDINACIÓN DE HUMANIDADES
CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD

Este trabajo constituye el documento base del Simposio Internacional sobre el Bachillerato al que han convocado el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, por celebrarse los días 20 a 24 de septiembre de 1982. Participaron en su elaboración los profesores Javier Palencia Gómez (coordinador), Ernesto García Palacios, Javier Guillén Anguiano, Dolores Hernández Guerrero, Margarita Krap Pastrana, Guadalupe Lomelí Radillo, Zoilo Ramírez Maldonado, José Eduardo Robles y Roberto Sánchez Rivera.

PRESENTACIÓN

Al celebrarse en 1981 el décimo aniversario de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de su Unidad Académica del Bachillerato, surgió la necesidad de realizar algunos eventos que propiciaran la reflexión sobre la finalidad u objetivos del Colegio y que hubieran elementos para enriquecer su experiencia mediante la confrontación con otras experiencias educativas del mismo nivel.

Para ello, un grupo de profesores y funcionarios del Colegio inició la estructuración del documento base que ahora se somete a su consideración. Este documento es una *hipótesis*, un supuesto, un intento de explicación posible. Por ello, de ningún modo pretende ser la última palabra y está abierto para recoger los puntos de vista e ideas que lo complementen.

El planteamiento contenido en el documento sobre el bachillerato se hace conscientemente desde una óptica determinada; aunque la claridad sobre las finalidades de este ciclo escolar viene a ser condición necesaria para explicarse el porqué del mismo, deberá señalarse que con las finalidades conscientes y explícitas se añaden fines no claramente racionalizados o expresados y que, junto con todo ello, hay condiciones materiales e históricas concretas que vienen a dar a este ciclo escolar una u otra determinación.

Dentro de esta misma óptica, la hipótesis presentada acerca del porqué y para qué del bachillerato está condicionada, por una parte, al lugar que tiene el ciclo del bachillerato dentro del sistema escolar mexicano y, por otra, por la necesidad de transformación que da origen al bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la experiencia que en 10 años de praxis confirma y corrige los esbozos teóricos. En ese sentido, el concepto mismo de cultura básica (fundamental en la hipótesis que manejamos) es un concepto criollo o autóctono: desde hace varios años en el CCH se habla

Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva de los autores y el Centro de Estudios sobre la Universidad no comparte necesariamente sus puntos de vista.
Primera edición: 1982.

de cultura básica de la misma manera como se hace en el documento.

Para elaborar este documento se decidió buscar un nivel de cierta generalidad donde la reflexión pudiera trascender lo anecdótico o la experiencia puramente local y que, por lo mismo, de manera amplia, aportara algunos elementos a un punto precariamente discutido, al menos en nuestro medio, como es el sentido general del ciclo escolar correspondiente al bachillerato.

Iniciada esta reflexión desde la experiencia particular del bachillerato del CCH, desde el concepto de cultura básica y desde ciertas tesis sobre el papel de la universidad esbozadas en el capítulo primero, pareció conveniente que algunos de los elementos anecdóticos podían resultar no sólo ilustrativos para la mejor comprensión de un bachillerato como el nuestro, sino —incluso— como factores generales de posibilidad para la realización práctica de una educación como la incluida en este documento.

La estructura del presente trabajo es la siguiente:

Capítulo I. Hipótesis acerca del porqué y para qué del bachillerato a partir del concepto de cultura básica

Junto con el enunciado de la hipótesis se abordan las explicaciones y precisiones conceptuales necesarias para su correcta comprensión y se formulan argumentos sobre las ventajas de la elección adoptada.

Capítulo II. La experiencia del CCH

De acuerdo al desarrollo histórico de México, se esboza brevemente la experiencia práctica de nuestra unidad del bachillerato; se hace hincapié, por una parte, en los puntos fundamentales del plan de estudios y, por otra, en algunos rasgos de su agitada vida académica, pedagógica y aun política.

Capítulo III. A manera de conclusión

Como ninguna conclusión da por cerrado el punto, se proponen varios elementos para una aceptable realización de un bachillerato de cultura básica.

Así pues, el documento que se presenta quisiera, al mismo tiempo, propiciar la reflexión de quienes con su esfuerzo hacen cotidianamente al CCH, e invitar al diálogo a quienes, externos a nosotros, puedan ayudarnos a confrontar y enriquecer nuestra experiencia.

CAPÍTULO I

HIPÓTESIS DEL PORQUÉ Y PARA QUÉ DEL BACHILLERATO
A PARTIR DEL CONCEPTO DE CULTURA BÁSICA

Con la intención de precisar la posición que sostenemos como hipótesis, procedemos en este capítulo a hacer algunas aclaraciones de concepto.

Sustentamos que el ciclo escolar del bachillerato tiene como finalidad educativa que los alumnos puedan asimilar y enriquecer conscientemente elementos básicos de la cultura del medio y particularmente de la cultura propia del intelectual.

Asimismo, el porqué del ciclo del bachillerato se justifica en última instancia por su para qué.

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

En la configuración de ese proceso histórico intervienen preponderantemente los factores económicos, las contradicciones sociales y la correlación de fuerzas políticas, así como los sistemas de interpretación de la realidad y los propósitos de los distintos grupos sociales. Si bien los primeros elementos aquí mencionados dominan el conjunto del proceso, no se puede prescindir de los últimos. Un proceso histórico es resultado de la compleja interacción de todos ellos.

Las instituciones educativas reflejan en su seno la complejidad de ese proceso, al ser modeladas por los intereses, la ideología y la fuerza de los grupos dominantes y al admitir las influencias y las presiones de otros grupos. El espacio educativo es un espacio de conflicto, es un espacio de dominación constantemente renovada por el discurso que explica la razón del estatus, y constantemente amenazada por el discurso crítico y los movimientos de inconformidad social.

El conflicto de este espacio se configura específicamente por la contradicción entre la función conservadora y la función transformadora de la tarea educativa. En efecto, la educación es un espacio de reproducción indispensable para transmitir ideologías, legitimar al sistema y capacitar a los hombres para las tareas socialmente requeridas y, al mismo tiempo, un espacio en el que privilegiadamente se desarrollan la capacidad de crítica y la formulación de alternativas frente a lo establecido.

En casos de conflicto entre las instituciones educativas y grupos dominantes, existe la posibilidad de que estos últimos hagan intervenir medios externos a la vida académica para intentar que aquellas cubran sus requerimientos. Sin embargo, el recurso que utilizan más frecuentemente y que les es más eficaz, por su carácter supuestamente intrínseco a las tareas educativas, es la formulación de proyectos que articulan y determinan el conjunto de acciones que tienen por objeto la funcionalidad del sistema educativo para los intereses dominantes en la sociedad. Estos proyectos suelen justificarse verbalmente como la racionalización en diversos aspectos de los servicios educativos, en búsqueda, normalmente, de una mayor eficiencia.

No obstante lo anterior, las instituciones educativas tienen un margen para adoptar direcciones diferentes a las que se pretende imponerles. Su autonomía depende de la fuerza que las instituciones registran en una situación dada. En otras palabras, la posibilidad de que éstas participen en la modelación de sus objetivos como sujetos creativos o como objetos pasivos depende de la situación en que se encuentren al formular un proyecto; éste será más coherente y tendrá más influencia en el proceso histórico de la sociedad si se produce en una situación interna de consenso, cuando los miembros de la institución coinciden en el papel que quieren jugar en la sociedad y se empeñan por conseguirlo.

La autonomía aparece así como una posibilidad rela-

tiva a la cohesión que se consiga entre los miembros de las instituciones educativas. Supone una lucha constantemente renovada por defender el “ser-sujeto” de las instituciones educativas, a través del ejercicio cabal de su función crítica ante los grupos dominantes.

El porqué y para qué del ciclo escolar del bachillerato, es hoy objeto de discusión. El hecho mismo de que este ciclo escolar se ubique después de ocho o diez años de formación escolarizada y, por lo mismo, en condiciones normales reciba a los alumnos que dejan la primera adolescencia (15 a 16 años), es común también a muchos países. Nos encontramos ante un dato fáctico de enorme volumen que, al menos en nuestro medio, no ha sido suficientemente racionalizado.

Mientras resulta fácil ponerse de acuerdo sobre las finalidades de la educación primaria (y aun de los “elementos” que ha de incluir este nivel llamado elemental), y casi no se discute sobre el para qué de currícula escolares que pretenden dar capacitación específica en los planos profesional y técnico, la diversidad de planes de educación post-secundaria en México (y prácticamente en cualquier país) hace ver que, en ese sentido, difícilmente hay claridad al respecto.

Desde instancias ajenas a sí misma, la educación media superior se considera orientada a la preparación de bachilleres para los estudios profesionales; ello coloca al sistema como un maquillador de preparación para un mercado profesional cada vez más diferenciado, lo cual, de entrada, por la simple pluralidad y diversidad creciente de los programas profesionales, ya induce una grave dificultad en la formulación de nuestro plan de estudios y en el desarrollo preciso de los programas que lo conforman.

La educación que sigue a la elemental, desde la Baja Edad Media y hasta nuestros días, comparte con la educación elemental la función de transmitir y conservar fundamentalmente aspectos de la cultura básica de la sociedad en donde se encuentra inserta. La diferencia con la escuela elemental está dada en que la cultura so-

cial que así se transmite es una cultura racional y racionalizada, transmitida precisamente en cuanto tal.

Efectivamente, la “manera de actuar” que un grupo social transmite a los educandos en la escuela elemental, en muchos casos es introyectada por los mismos sin asumirla de modo aceptable y, ciertamente, sin una mediación intelectual que resulta suficiente para sustentarla, criticarla o enriquecerla, a medida que se produce el desarrollo biopsicológico y social de cada individuo. Por eso el nivel educativo medio superior ha de crear las condiciones para propiciar una mediación racional.

Existen, desde el punto de vista de la experiencia del bachillerato y dentro del sistema escolarizado, dos posibilidades polares explicadas primordialmente por la atracción que sobre él ejercen los módulos escolares que lo anteceden y lo siguen: la primera lo asimila fácilmente a la formación elemental; la segunda a la formación profesional o técnica. El sentido real del bachillerato no puede estar dado en ninguno de los polos, aunque necesariamente quedará condicionado por la relación que se establece entre ellos.

Se ha afirmado en este documento que la estancia del bachillerato tiene como finalidad la transmisión, y eventualmente la producción, de cultura básica. Lo anterior obliga a precisar el sentido que se da a términos como cultura: hemos entendido por *cultura* una estructura o un sistema¹ de conocimientos, de conducta y comportamientos, de valores e instituciones consuetudinarias o instituidas que protegen esos valores y esas conductas compartidas por un grupo humano. La cultura es, en ese sentido, un “modo de ser o de actuar” propio o específico de un grupo humano.

Por supuesto, la cultura, el modo de ser o de actuar propio de un grupo humano, no es algo fijo o inmóvil. Los patrones culturales cambian, se enriquecen o se modifican a lo largo del tiempo, y si bien los valores que

¹ Entendemos por sistema el conjunto ordenado de elementos y relaciones estables, mutuamente dependientes e independientes de toda otra estructura.

los fundamentan suelen tener una mayor permanencia, las formas en que se manifiestan y los comportamientos dejan ver más patentemente esta movilidad.

Cultura es, de esta manera, un concepto histórico, propio de la antropología, que cobre sus determinaciones concretas en condiciones históricas concretas.

Los elementos valorales, conductuales y de conocimientos que pueden identificarse como comunes a un grupo, las formas como se manifiestan y los mecanismos con los que el grupo los protege, nos dan una idea de la cultura que el grupo comparte, produce, conserva y transforma. Esto es, sólo en un marco social dado se puede hablar de conocimientos, conductas, valores o instituciones compartidas y sólo la identificación de los mismos permite establecer límite a un marco social.

Asumimos que dentro de estos elementos compartidos hay algunos que son *básicos*, en el sentido de que son bases o fundamentos de otros elementos, pues son los que más fácilmente pueden identificarse como los especificantes o diferenciadores de una cultura dada.

Nuestra preocupación es precisar con claridad *cuáles son los elementos y la estructura básica* de la cultura que se han de transmitir y enriquecer en el bachillerato, ciclo en el cual la educación debe poner al saber especializado en una perspectiva más amplia, de acuerdo con el movimiento global de la cultura.

La explicación del porqué y para qué del bachillerato a partir del concepto de cultura, hace referencia necesariamente a un marco social al cual corresponde este bachillerato. En nuestro caso, el bachillerato es *universitario* y la universidad misma se puede explicar a partir de la función social que desempeña. En este sentido, afirmamos que ha sido componente fundamental de lo universitario el elemento conciencia: es definitorio de la cultura universitaria el ser consciente en mayor o menor grado de la cultura que se comparte.

Este ser consciente de la cultura que se comparte, tiene en la acepción más común de la palabra un sentido de crítica ideológica: un quitar de la ideología en sentido

peyorativo su carácter de conocimiento arracionalmente compartido por un grupo humano. El elemento de arracionalidad queda eliminado por el acto de toma de conciencia.

Sólo la conciencia que el sujeto cobre de sí mismo como sujeto le posibilita la actuación como tal. En ese sentido, la autoconciencia de la universidad o la del bachillerato son condición para pasar de la simple coexistencia o de la contemplación a la transformación de la realidad que los circunda.

La claridad que el bachillerato logre sobre su función respecto de la cultura básica de la sociedad es condición para que, más allá de la introyección arracional de esta cultura, pueda asimilarla, hacerla propia, transmitirla conscientemente y enriquecerla en la misma aceptación crítica de ella.

El bachillerato, entre nosotros, se define como *nivel medio*. Esta medianía señala que la cultura básica objeto del mismo es la cultura media, y esta última afirmación puede entenderse en diversos sentidos.

La cultura que imparte el bachillerato es media, por cuanto ni puede reducirse a repetir los puros datos elementales o básicos que se transmiten en la educación elemental, ni pretende, ambiciosamente, agotar las especificaciones o determinaciones de la más alta calidad. El nivel propio en cuanto a conocimientos, en cuanto a comportamiento, y sobre todo en cuanto a destreza, deberá encontrar un justo medio.

Además, puede decirse que esta cultura básica es cultura media porque es la cultura propia del medio. Debe recoger, transmitir, criticar y enriquecer los elementos conductuales y axiológicos del medio social al cual pertenece. La definición o delimitación de la amplitud de este medio pudiera ofrecer dificultades teóricas; sin embargo, parece legítimo postular en la práctica que esta delimitación está dada por la precisión de un marco cultural compartido por un determinado grupo humano.

Por estos motivos será objeto del bachillerato estable-

cer el concepto y crítica de la cultura vigente en un medio dado, donde el concepto se refiere a la objetivación de los elementos culturales, y la crítica primordialmente a tomar este concepto como una determinación histórica dada, superable procesalmente por la misma acción del sujeto individual y colectivo.

Esta cultura básica universitaria de nivel medio debe ofrecer las condiciones que propicien la mediación intelectual necesaria para el desarrollo de la conciencia —individual y colectiva— de la primera madurez o de la juventud. La relación entre el sujeto y el medio a esta edad es tal, que exige necesariamente ajustes y reacomodamientos críticos y realistas, para los cuales es indispensable cierta capacidad globalizadora y analítica, formar para ordenar, seleccionar y calificar la información, para interpretarla de manera general, para identificar y diferenciar los casos particulares y comprenderlos dentro de concepciones de totalidad.

Al respecto, nada parecería más lejano al carácter universitario —es decir, científico y por tanto crítico— de esta cultura básica de nivel medio, que su transmisión en el bachillerato se convirtiera en formas de mediatización sociopolítica.

En función de lo afirmado, procede un acercamiento hacia los elementos o ingredientes que configuran esa cultura básica correspondiente a un nivel medio superior de escolarización que es, entre nosotros, universitario.

Para facilitar la toma de conciencia de esa cultura compartida, habrá que señalar que la cultura universitaria moderna no puede concebirse sino como una cultura de carácter científico, donde la conciencia es la metódica y rigurosa sistematización de la experiencia con miras a su transferencia a partir de la predictibilidad y la comprobabilidad.

Por otra parte, la universidad entra en relación con la sociedad en la misma forma en que la conciencia lo hace con el sujeto. No podrá, por ello, prescindir en modo alguno de ejercer como tal, y esta toma de con-

ciencia ha de ser hoy también conciencia científica de la sociedad.²

Esta conciencia científica de la sociedad o del hombre —donde habrá que cuidar que el término “hombre” no resulte vacío— está vinculada necesariamente con la opción del hombre como centro del universo, principio de la actitud humanística.

La universidad hoy no puede ser sino científica y simultáneamente humanística, y así tiene que ser su cultura en los niveles básicos universitarios. Hoy la cultura básica universitaria, incluso en un planteamiento curricular, tiene que implicar necesariamente una visión humanista de las ciencias y particularmente de la ciencia de la naturaleza, y una visión científica de los problemas del hombre y de la sociedad.

El lenguaje, como expresión única del ser humano, y como medio de transmisión de la cultura, finca su importancia en que el pensamiento sólo pudo desarrollarse por medio de él, y hoy día la cultura universitaria concentra en el lenguaje del idioma la expresión cualitativa del universo, con todo el bagaje de información y de conceptos, categorías, leyes y teorías que nos permiten explicarnos la realidad en su totalidad.

Las matemáticas, como método sistematizador del conocimiento y como lenguaje de máxima economía son, a su vez, ingrediente indispensable de la cultura, y de la cultura universitaria de nuestro tiempo, como conducta, como actitud y como comprensión de la realidad. Las matemáticas tienen además en nuestro tiempo el carác-

² El término mismo de sociedad se presta a interpretaciones múltiples y su uso indiscriminado le ha restado validez, hasta el punto de convertirlo en una abstracción vacía de contenido. En el contexto de la afirmación inmediata anterior, la palabra “sociedad” hace referencia a la totalidad del proceso socio-histórico y a sus determinaciones, según ámbitos de cualquier amplitud: a las distintas formaciones sociales.

En el sentido del sujeto social que hace conciencia de sí mismo, la delimitación de un grupo respecto de otro parece más fácilmente referible a la delimitación de una cultura respecto a otra. Hay, en ese sentido, una sociedad concreta que puede ser ya no México, o el medio urbano del mismo, o una clase social dada, sino simplemente el CCH, o la Universidad, o una generación de universitarios. Estos han de tomar conciencia de sí, y conciencia de sí en los ámbitos sociales de diversa amplitud a los que pertenecen o con los que se interrelacionan.

ter de "lenguaje culto", como lo tuvo en algún momento el latín. El acceso a ellas, su dominio, es hoy condición de promoción a ciertos niveles culturales y puede convertirse en un saber de dominación de élite. Con independencia de las condiciones que hoy las determinan como camino obligado para la comprensión y comunicación de ciertos conocimientos, la liberalización o popularización de un saber de dominio se convierte en necesidad de quien pretende ser consciente de las condiciones sociales.

Por otra parte, porque así es hoy la sociedad y porque creemos que así debe ser, la cultura básica universitaria se presenta también como necesariamente participativa y comprometida con la transformación del entorno cultural y social.

Social y sociológicamente, al menos en las grandes concentraciones urbanas, los alumnos que acceden a este nivel del bachillerato se encuentran en la necesidad de establecer una primera síntesis de tipo intelectual y cultural. Esta síntesis ha de tener la característica de ser producto propio y asimilado por el sujeto, que en esa edad se autoexplica simultáneamente como diferenciado o integrado a su medio.

Es importante señalar que los adolescentes que recibimos en el bachillerato se encuentran en una etapa de transición. En esta transición intervienen factores emocionales, cambios físicos y psicológicos, y sobre todo, la madeja social en donde se desenvuelven. La adolescencia puede explicarse desde diferentes puntos de vista. Aquí, por su relación con la educación y el aprendizaje, es conveniente clarificar el desarrollo intelectual en que se encuentra el adolescente y cuál es su proceso de conocimiento de la realidad.

Algunas teorías contemporáneas afirman que la adolescencia se caracteriza por la capacidad de realizar operaciones mentales no sólo sobre objetos sino sobre hipótesis, sin que necesariamente exista una relación inmediata con lo concreto.

En esta etapa el conocimiento va más allá de la rea-

lidad; hay quien la ha llamado "la edad metafísica", por la sorprendente facilidad con la cual el adolescente elabora teorías abstractas y planteamientos que van más allá de la realidad inmediata. Incluso al cuestionar la realidad, lo hace a partir de sus propias concepciones más o menos elaboradas, expresadas o simplemente vividas de un modo íntimo y secreto.

Según se descentralizan las acciones, es decir, según se diferencia el mundo interno del mundo externo y establecen las conexiones y relaciones entre uno y otro, junto al avance de la comprensión lógica del mundo objetivo y sus leyes el adolescente construye sistemas y posiciones de carácter reflexivo y abstracto y concibe al mundo desde su punto de vista, al mismo tiempo que lo refiere a sus propios deseos, inquietudes y a su nueva capacidad lograda por la experiencia anterior.

En este ámbito, el bachillerato adquiere una importancia fundamental. Es aquí donde el adolescente puede conciliar su pensamiento con la realidad y buscar el equilibrio entre lo uno y lo otro.

Un bachillerato de cultura básica como el que aquí se presenta, al fomentar la reflexión sobre la propia experiencia intelectual, facilita tanto la interiorización como la exteriorización de la acción del pensamiento, lo que permite finalmente la captación globalizadora de la realidad.

Esta concepción del bachillerato como un bachillerato de cultura básica, reivindica para sí la vinculación con una riquísima y fecunda tradición, mucho más que con las recomendaciones de que en los países en vías de desarrollo se intensifique la educación post-secundaria especializada o de capacitación inmediata.

Una tradición universitaria es ya, al menos en el siglo xiv, la licencia en filosofía o en artes que no exige estudios universitarios previos (sino de retórica o gramática) pero es la ruta más frecuentada para los doctores en teología, medicina y cánones o leyes. La filosofía (*ancilla theologiae*) es, por una parte, preparatoria para otros niveles y, por otra, la cultura básica universitaria,

valiosa por sí misma, al permitir una racionalización totalizadora del medio.

En este sentido, la filosofía no reducida a la pura especulación, sino fundada en el conocimiento y concebida como asunción crítica de lo móvil o lo relativo en cada una de sus determinaciones concretas, es el componente fundamental de la cultura básica universitaria que se da en forma explícita o implícita y que se transmite y se enriquece en el nivel medio superior.

CAPÍTULO II

LA EXPERIENCIA EN EL CCH

En este capítulo se incluyen algunos rasgos relacionados con la experiencia del Colegio que pueden explicar el sentido y la razón, incluso, de la opción tomada en favor de un bachillerato universitario de cultura básica.

Consecuentemente, se abordan algunos antecedentes, ciertos elementos de su concepción teórica fundamental y rasgos que pueden identificarse como típicos a lo largo de su historia y su práctica. No se intenta, pues, ni una descripción completa de nuestra institución ni presentar toda la historia, sino más bien poner de manifiesto la permanencia y la consistencia en México, en circunstancias temporal y culturalmente distantes, de las concepciones de la razón y de la finalidad del bachillerato o de otras formas equivalentes.

Una vez realizada la conquista de Tenochtitlán, muy pronto se establecieron las primeras escuelas elementales donde se enseñaba a los indios e hijos de españoles a leer, escribir, contar y cantar. Con el nuevo idioma se introducen los principios de la nueva religión. Para entonces, se habían desarrollado las primeras escuelas de artes y oficios.

Muy pronto conquistadores y colonizadores se plantearon la necesidad de que en la capital de la Nueva España se instituyera una universidad donde se leyeran las cátedras de teología y cánones, así como la de artes y posteriormente la de medicina, de acuerdo con el modelo de Salamanca y Valladolid, que a su vez imitaban a la Universidad de París.

La licencia en artes se convirtió en un requisito para el ingreso a las demás facultades, y para mediados del siglo XVI ingresan a este ciclo de artes muchachos de 15, 16 y aun 13 años.

Desde fines del siglo XVI hasta fines del XVIII se expandió el sistema de educación jesuítico, que para 1769 constaba de 37 colegios o internados, entre los cuales se

incluían algunos donde se impartían los cursos de artes a seculares. Estos cursos siguieron normalmente la tradición escolástica, una vez que se superaban los cursos de gramática (ínfima, media y superior) y, en los colegios importantes como los de México y Puebla, los de humanidades (retórica y poesía).

En estos colegios la participación del grupo criollo fue dominante y originó un enfoque cultural específico, sobre todo en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando se dio cabida al pensamiento moderno: se leía a Bacon y a Descartes, se profundizó en los métodos y sistematización del conocimiento y, con ello, se volvió a las realidades autóctonas; asimismo, se hicieron objeto de conocimiento científico la historia, la geografía, la flora, la fauna y los recursos mexicanos y se desarrolló una cultura básica mexicana que para las condiciones del momento resultaba científica, progresista y participativa.

En la primera mitad del siglo XIX, la República conservó fundamentalmente el modelo escolar mencionado y se dieron cabida a tesis del romanticismo inglés, francés y estadounidense. La creación de los colegios civiles y los intentos de reforma de 1833 ejercieron influencia importante en el grupo de liberales que harán posible el movimiento de Reforma.

Hacia fines del siglo XIX, el discurso de Gabino Barreda en Querétaro, la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y de los Institutos Científicos y Literarios, las Leyes de Instrucción del 76 y 81, etc., produjeron una reforma sustancial en el modelo escolar y establecieron las bases para la institución positivista que transmitía y desarrollaba la cultura básica de entonces. La Escuela Nacional Preparatoria pretendía ofrecer a sus alumnos la suma de los conocimientos de la cultura de su tiempo con la estructura enciclopédica del conocimiento positivo. El modelo de la Escuela Nacional Preparatoria es tomado por los Institutos de los Estados.

A la creación de la Universidad Nacional en 1910, la Escuela Preparatoria se unió con otras escuelas e instituciones de cultura y con la Escuela de Altos Estudios.

Tanto la Escuela Nacional Preparatoria como la Escuela de Altos Estudios fueron concebidas no como camino obligado a otra instancia educativa que les diera sentido, sino como necesarias en sí. Tener gente de cultura (cultura preparatoria o alta cultura) se percibía como necesidad social importante, básica y congruente con el momento histórico, como tener generales, médicos o productores de bienes materiales específicamente capacitados.

Hasta los años veinte, la enseñanza preparatoria subsistió y resistió con modificaciones menores de su plan de estudios a las críticas del Ateneo de la Juventud, que de algún modo anuncia la nueva cultura nacional de la Revolución. A iniciativa de uno de los miembros del Ateneo, rector de la universidad, se estableció la Secretaría de Educación Pública en 1921 y, de acuerdo con el espíritu del artículo 3º constitucional, se propuso en 1924 el Plan Federal de Educación. Debido a ello, y a las luchas por la autonomía universitaria (movimiento que reconoce su origen latinoamericano en el de Córdoba, Argentina, de 1918, pero que en 1914 tiene un curioso antecedente en un proyecto mexicano de ley), el ciclo de educación preparatoria se dividió en dos niveles: educación media básica, que asume el Estado, y educación media superior, que queda primordialmente como quehacer universitario.

Sin menoscabar aportaciones educativas posteriores en la enseñanza media, para acercarnos a nuestros días diremos que en el segundo cuarto de nuestro siglo se desarrollaron diversas posibilidades, escolarizadas o no, universitarias o no, de educación post-secundaria, y finalmente en el ámbito universitario mexicano, en la década de los setenta, surgieron nuevas alternativas que trataron de encontrar —dentro del cada vez más acelerado cambio cultural— los elementos básicos de cultura (conocimientos, conductas, valores) que han de corresponder a este nivel medio.

El bachillerato del CCH nació en 1971 con unas cuantas ideas claras y en un acto de fe o confianza en

los universitarios (los más de ellos muy jóvenes entonces) que en aquel momento y en grupo de cerca de 400 asumen la tarea de realizarlo como profesores. A partir de ese momento, la institución creció aceleradamente durante 11 años hasta alcanzar 75 mil alumnos, 2 mil profesores y 2 mil empleados administrativos en 5 planteles, sin contar las instituciones particulares que han incorporado sus estudios a este sistema.

Desde entonces, ha sido indispensable un proceso de reflexión, de autocomprensión crítica, proceso que no ha sido ajeno, en la forma y aun en las vicisitudes, al que nuestros estudiantes adolescentes viven en la búsqueda de autoconciencia.

Desde el punto de vista de su concepción teórica, y con independencia de las oportunidades opcionales que ofrece en el campo de la educación física, de la formación cultural o artística o de la capacitación técnica, el plan de estudios del bachillerato del CCH ha sido concebido en una estructura de áreas y semestres, con lo que se pretende facilitar a los estudiantes el desarrollo de sus propios métodos para obtener conocimientos y la conciencia de los mismos.

A lo largo de los cursos, es pretensión del bachillerato del CCH que los alumnos, individualmente y en grupo, puedan reflexionar sobre la forma en que ellos mismos adquieren, sistematizan, ordenan y contrastan sus conocimientos.

Prescindiendo de discusiones de matiz, incluso algunas muy importantes, si se concibe la ciencia como un proceso social e histórico de sistematización del conocimiento comprobable y transferible, será fácil reconocer en ese proceso tres fases principales que se necesitan una a otra y se repiten dialécticamente: la observación, la racionalización y la comprobación o aplicación.

Es propio del hombre buscar enfrentar en las mejores y más seguras condiciones las nuevas situaciones que cotidianamente vive, o los intentos de transformación en que se esfuerza. Para ello pretende un conocimiento comprensivo que conlleve la posibilidad de predecir, al

menos probabilísticamente, el comportamiento de la realidad, a partir de una intelección acerca de los orígenes, las manifestaciones, las consecuencias o las líneas de proyección de los diversos procesos.

Quienes pretenden hacer ciencia, observan primero los diversos fenómenos o cambios que la realidad presenta; en segundo lugar, formulan hipótesis racionales que permitan establecer relaciones causales de carácter general (leyes) y, en un tercer paso, ratifican estas hipótesis mediante la comprobación o aplicación.

El plan de estudios del bachillerato del CCH y las actividades que rige están orientados a facilitar que los educandos aprendan cómo se aprende. Lo que se persigue fundamentalmente es que los alumnos cobren conciencia del método con el cual pretenden lograr los conocimientos, para asimilarlos, interpretarlos, sistematizarlos y aplicarlos. Lo primordial es facilitar a los estudiantes la posibilidad de repetir y recuperar la experiencia de hacer ciencia.

El plan mismo está diseñado de manera que los tres primeros semestres hacen particular énfasis en la forma de conocer la naturaleza (área de Método Experimental) y la sociedad (área del Análisis Histórico-Social), así como las formalizaciones del lenguaje español (área de Talleres) y las matemáticas (área de Matemáticas). El cuarto semestre, en cada una de las áreas, insiste a su vez en la síntesis: método experimental, teoría de la historia, ensayos de investigación y análisis de la expresión escrita. Los semestres quinto y sexto, formados por asignaturas optativas, insisten en la comprobación del dominio de los métodos de conocimiento y su aplicación a campos específicos de la ciencia buscando, por una parte, la formación de los alumnos y, por otra, la orientación profesional y la capacitación propedéutica para los estudios de licenciatura.

Supuesto que el bachillerato busca fraguar una cultura básica, es importante considerar que los materiales que se manejan responden a esa búsqueda, de tal manera que cada curso dará una visión introductoria de

la asignatura dentro del área y, de ninguna manera, una especialización en la misma.

En cada área se agrupan asignaturas correspondientes a materias o disciplinas diversas, con la pretensión destacada de dotar a los estudiantes de condiciones de aprendizaje sobre el hecho mismo de hacer ciencia, lo que permite el acercamiento a enfoques interdisciplinarios, no ya por la oposición de “disciplinas” cuya diversidad o parcialización se consagra, sino mucho más por la unidad de la disciplina por conocer, en diversos campos agrupables por su objeto, por la diversidad de sus técnicas de observación o de sus referentes al espacio y al tiempo, para integrarlos en la unidad básica del proceso sistematizado del conocimiento.

En general, pudiera decirse que esta estructura se aborda por semestre en cada una de las áreas:

El área de Matemáticas enfrenta la naturaleza de las matemáticas como actividad teórica, la generalización, los modelos temáticos, las síntesis geométricas, la aplicación y comprobación en problemas de cálculo, estadística, cibernética o en el campo de la lógica.

El área de Método Experimental pretende el conocimiento del método científico experimental, la asimilación de sus propios principios básicos y su aplicación y comprobación en los campos de las ciencias naturales, de la psicología y las ciencias de la salud.

El área de Análisis Histórico Social busca una comprensión científica de la historia, una fundamentación racional de esta comprensión y la aplicación y comprobación de esta comprensión en los campos de la filosofía, las ciencias sociales y las auxiliares de la historia.

El área de Talleres de Lenguaje fomentará el dominio del lenguaje emitido y recibido por escrito, la racionalización de las principales reglas de la expresión y la aplicación y comprobación de las mismas en otros idiomas, en los medios modernos de comunicación o en otras formas de expresión.

Para entender y valorar la significación de cada una de las asignaturas concretas que integran el plan de es-

tudios, es indispensable ubicarlas siempre en el área y semestre a que corresponden.

Las distintas disciplinas dentro de las áreas se enfrentan como manifestaciones de la cultura básica por transmitir; por ejemplo, las ciencias naturales, en este nivel, aparecen como una herencia cultural que no se ejerce primordialmente por la transmisión-recepción de contenidos que por sí mismos no generarían la capacidad de pensar ni convencerían de su importancia de manera automática. Las ciencias naturales y las matemáticas buscan destacar el valor del pensamiento racional al igual que la importancia de la libertad del mismo, ponen en duda la veracidad de las afirmaciones absolutas buscando regularidades y, en ese sentido, un camino hacia la comprensión y hacia la asimilación de una cultura.

De semejante manera, las ciencias sociales e históricas pretenden comprender las interacciones humanas al estudiar sus causas, aislar sus efectos y predecir su proyección futura. La experiencia histórica es considerada como el sustrato de la experiencia de hoy que hace posible comprender el presente como una realidad que subsiste.

La literatura escrita constituye el vehículo para la autocomprensión y la comprensión social creando nuevas formas de experiencia individual y social que fomentan la imaginación y hacen partícipes a los alumnos de elementos básicos de un modo de ser o actuar. El lenguaje es un medio de transformación o, por el contrario, de manipulación e inhibición. El poder de comunicación, de aceptación, de comprensión, de discusión y de transformación se funda en la comprensión del medio en que se da.

Toda experiencia de aprendizaje, toda sesión de trabajo, toda unidad temática, todo programa de asignatura y el mismo plan general, tienen como primordial preocupación facilitar a los alumnos la toma de conciencia de las condiciones y de los mecanismos por los que se adquiere un conocimiento sistematizado y, en ese sen-

tido, les invita a participar de la cultura propia del intelectual.

La experiencia de aprendizaje más típica será la solución de problemas. La sesión de trabajo fundamentará la reflexión en común y buscará la síntesis individual y colectiva. La unidad temática está dada por la unidad de objetivos de aprendizaje dentro de programas de asignatura que siempre harán explícito el método por el que el conocimiento se adquiere.

Lo anterior, con independencia de otros aspectos de la educación que se producen en la convivencia cotidiana y por opciones que intencionalmente se ofrecen dentro del medio escolar, presenta la fundamentación de la estructura maestra del plan de estudios orientado a facilitar a los estudiantes la posibilidad de repetir y recuperar la experiencia de hacer ciencia y, en ese sentido, a vincularse conscientemente al movimiento cultural propio del medio.

La misma consistencia del concepto de una cultura media básica que es móvil, exige que los programas de las asignaturas no se presenten de una manera única o inflexible sino que, dentro de una orientación básica, presenten opciones varias que puedan modificarse o adecuarse según las circunstancias.

Esto nos obliga a revisar cuidadosamente cuál debe ser el elemento básico que las diversas áreas académicas del bachillerato (cada una de ellas claramente legitimada y elegida hoy como constitutiva de nuestro plan de estudios) ha de ofrecer a la cultura básica universitaria, habida cuenta que este elemento, por su carácter básico, ha de ofrecer condiciones de unidad en la diversidad, de permanencia o durabilidad en medio del cambio y de la cada vez más acelerada obsolescencia de conocimientos e incluso de valores.

No puede ser este ingrediente, sino en un ínfimo grado, un conjunto de información especializada.¹ En un

¹ Con independencia de la caducidad de ciertos conocimientos y el proceso de especialización de los mismos, habrá que tomar en cuenta simplemente el hecho de la cada vez mayor acumulación. La enciclopedia

grado mayor lo representarán las destrezas, habilidades, capacidades de enfrentar problemas.² Todavía más, y como condición intelectual de esas destrezas y habilidades, habrá que realizar un esfuerzo por depurar los conceptos fundamentales;³ por último, el elemento primordial de la cultura básica estará en las actividades que expresan simultáneamente conductas y valores.⁴

Para el caso de cada una de las áreas, será indispensable descubrir métodos, rutinas o procedimientos: cuáles son las "rutas" o caminos más comunes, los "procederes ordinarios" para hacer matemáticas, para expresarse o leer con mayor ventaja o fruto; técnicas propias, mecanizaciones. . .

Más que ello, hay un ingrediente conceptual: los conceptos básicos de esas áreas, las abreviaturas o las unidades más comunes, las convenciones propias.

Todavía más importante: las visiones globalizadoras, los grandes esquemas, los grandes diagramas, las "summas".

Y, por supuesto, los conceptos de máxima riqueza intelectual, de mayor uso y de máxima significación y analogía interna. Vale decir, toda la terminología ontológica: relación, ley, norma, conjunto, número, medición, espacio, tiempo, movimiento, variable, locación, esencia, cantidad, cualidad, modificación, correspondencia, permanencia, cambio. . .

Es indispensable además la comprensión histórica de

de nuestro tiempo exige muchos más volúmenes que la de Diderot, y la fragmentación y abundancia de los datos se traducen cada vez más en caos informativo, opuesto substancialmente a la comprensión de la realidad o a las condiciones para transformarla.

² Lo cual ofrece posibilidades de apoyar activamente el desarrollo de conductas o comportamientos sobre todo del tipo intelectual y de quien asume conscientemente una cultura.

³ Por conceptos fundamentales nos referimos preferentemente a dos cosas: las concepciones maestras de que dependen otras concepciones, las grandes teorías explicatorias, los supuestos epistemológicos, los contenidos intelectuales o los significados básicos de conceptos o términos que resultan indispensables y siempre presentes, al menos implícitamente, en el trabajo racionalizador de la conciencia.

⁴ Efectivamente, la forma más unitaria de la cultura, o del modo de ser, se da en la actitud que se manifiesta y manifiesta los valores en conductas concretas identificables y diferenciables.

todo lo anterior, como desarrollo auténticamente dialéctico de la totalidad de la humanidad, de la particularidad de cada individuo⁵ y de la generalidad que establezcamos por generalización.

Y por encima de todo ello, habría que llevar nuestra reflexión a profundizar sobre cuáles son los componentes o los ingredientes indispensables de la actitud científico-humanista de un matemático, de un científico social o de la naturaleza, de un comunicador o de un humanista en el sentido más tradicional (y tal vez por ello, en el más nuevo, activo y revolucionario) de la palabra.⁶

Esta concepción académica que compromete al plan de estudios con la actitud y los métodos y aun las conductas propias del quehacer científico, conlleva necesariamente, y es condicionada a su vez, por otras dos actitudes: el compromiso social con el cambio (ligado intelectualmente al concepto de proceso) y el compromiso político, administrativo y pedagógico con la participación de la comunidad en su propia vida y desarrollo.

El ejercicio de la conciencia que implica asumir de modo consciente los elementos de la cultura básica del medio, exige necesariamente la asunción de una posición crítica ante la misma, la cual se traduce obligadamente en crítica de las condiciones del medio, y del proceso mismo que posibilita el ejercicio de la crítica y de la conciencia.

En este sentido, se postula que los alumnos deben ser capaces de asumir como propia la tarea de educarse, de aceptar que encontrar tiene como condición necesaria saber cómo buscar; que crear implica saber proponer y que la tarea educativa en que se encuentran empeñados no se reduce a lo aprendido en el aula.

Además, se postula que deben ser capaces de sacar

⁵ Aun de nuestros alumnos reales con su edad real, su edad psicológica real, su ignorancia real, su indiferencia real, su motivación o su interés reales o su real falta de ellos.

⁶ Muy probablemente la comunicación libre sobre este último punto pudiera ser una de las rutas más promisorias en el esfuerzo para precisar los ingredientes de la cultura básica del nivel medio superior.

de sí mismos el mejor provecho y desarrollar sus potencialidades para percibir (para ejercitar sus sentidos, para captar directa o indirectamente los estímulos), lo cual requiere un profundo conocimiento de ellos mismos como individuos; para simplificar (para comparar, clasificar, analizar) y para reconocer que en sí mismos son un producto de su propia experiencia y de la experiencia cultural que los antecede y los contiene; para generar nuevas ideas (imaginar, contraponer, sintetizar, inferir, traducir, deducir, generalizar) cuando actúan individualmente y en la experiencia colectiva, con la que comparan sus nuevas proposiciones; para manipular el conocimiento (para aplicar, elaborar nuevas estructuras mentales, interpretar, cuestionar y transformar), y para adoptar una conciencia crítica de sí y de la época.

Respecto a los profesores, se postula que, comprometidos con su propia formación y la de los alumnos, valoren su propia experiencia y la de los alumnos, y asuman con ellos el reclamo por el espacio para el estudio, la reflexión, la crítica y la toma de conciencia en un ejercicio compartido y responsable. Asimismo, que estén convencidos de que no son el único vehículo educativo y sean capaces de proponer materiales de conocimiento, habilidades y actitudes que resistan la obsolescencia y sean útiles para cuando los alumnos los necesiten, aun después de su etapa escolar.

Los profesores deberán entender que su función no es la de simples transmisores o actualizadores de conocimientos, sino de "entrenadores de habilidades intelectuales" que propicien soluciones para que los alumnos sean capaces de simplificar la información de que disponen, de generar nuevas proposiciones, de aumentar su poder para manipular sus conocimientos, y que, junto con la experiencia en su propio campo profesional académico y por encima de ambos, puedan ser transmisores de una cultura intelectual en la que participen de manera consistente.

Para la vida institucional, se postula como indispensable la flexibilidad, la adaptabilidad, la participación

institucional de profesores y alumnos y la continua y permanente revisión de planes y programas de trabajo y estudio.

Un proyecto tan ambicioso no podría realizarse en plenitud. Sin embargo, un observador ajeno a la institución puede reconocer en ella algunos rasgos típicos de una manera propia de ser, de valorar y de actuar. Incluso pueden reconocerse núcleos activos de profesores y alumnos que mantienen actitudes y actividades más o menos coherentes con los planteamientos que vienen presentando.

Junto con dichas actividades y actitudes, subsisten en el Colegio, con una mayor abundancia, verbalizaciones formalizadas e incluso oficiales unas, simplemente compartidas las otras, que apoyan o validan la actividad de esos núcleos motores.⁷

En efecto, pese a la magnitud con que se presenta prácticamente cualquier unidad de medición,⁸ se conserva una peculiar atención por lo particular o lo individual. Una gran cantidad de profesores conoce por su nombre a sus innumerables alumnos; el nombre de pila ha sustituido hace muchos años a los apellidos, a las jerarquías, a los números de cuenta con que pueden identificarse los alumnos, y el claustro magisterial presenta muchas características de una comunidad cerrada o insular que recurre cotidianamente a la anécdota común, a la tradición común, a la experiencia común y a los lugares comunes.

La experiencia se antoja y se presenta como el argumento de mayor credibilidad. Tal vez por ello, el profesor del Colegio es dado a la anécdota y la anécdota vuel-

⁷ Como un ejemplo, podría aducirse que, con ocasión de iniciar la segunda etapa de la investigación sobre el perfil del alumno, a la pregunta sobre lo que los alumnos percibían que esperaban de ellos los profesores, casi el 50% respondió con fórmulas típicas de los planteamientos iniciales sobre el Colegio, o que éstos se aducen para justificar cualquier solicitud de profesores o alumnos.

⁸ A manera de ejemplo, convendrá recordar que en 10 años la matrícula supera al cuarto millón de alumnos, que empleados y profesores se cuentan por millares, que cada plantel tiene más de 30 edificios donde se labora durante 14 horas cada día, y que la producción de materiales de apoyo impresos en los planteles supera los 20 millones de hojas al año.

ve repetidamente sobre etapas añoradas de la existencia colectiva, vinculadas casi indefectiblemente con la lucha sostenida por mantener la especificidad del Colegio y, dentro de él, la libertad de acción. Esta historia legendarizada, compartida por los grupos que alguien ha llamado los núcleos motores, parece condición de la permanencia de los valores comunitarios en una universidad multitudinaria y transida por la confrontación política y sindical.

La experiencia colectiva o colectivamente asimilada nos lleva a otro rasgo típico: los profesores del Colegio son solidarios. A diez años de vida se percibe, con el individuo y con la multitud, el colectivo; se da todavía frecuentemente el trabajo de equipo en los salones de clase, se producen cotidianamente reuniones formales e informales de profesores para tratar, discutir y resolver o decidir cuestiones que afectan a la vida académica, política y laboral de la institución. Desde hace años, semanalmente, una junta de directores no prevista legalmente como órgano del Colegio enfrenta colectivamente los problemas de dirección y se auxilia por los funcionarios con responsabilidad académica reunidos semanalmente en seminario.

El Colegio es a la fecha una sociedad cambiante. Los procedimientos no acaban de quedar fijados, cuando ya están siendo criticados, superados o sustituidos por otros procedimientos. El Colegio se aplica diariamente a la "resolución de problemas".

Por años, el Colegio se enfrentó dolorosamente con la falta de programas unificados, lo que conlleva graves problemas de administración de recursos y aparente ineficiencia. Sin embargo, la cultura propia vino a imponer—institucionalmente y participativamente— la racionalidad del pluralismo dentro de una orientación básica común, y se ha podido optar por un proceso más largo en que estas orientaciones se vayan fijando con la participación de los profesores, posibilitada legalmente por el establecimiento de los consejos académicos por área, forma institucional típica de nuestro bachillerato.

Es un valor compartido en el Colegio la aceptación de que todo es conflicto, que se vive en medio de contradicciones y que esto es condición de progreso. Hay, sin embargo, una manera propia de enfrentar los problemas internos: a pesar de la violencia verbal que se ha expresado en repetidos momentos, no deja de llamar la atención el ver a la comunidad de cualquier plantel del CCH, o la suma de ellas, como una sociedad autocontrolada. Sin una sola persona dedicada al mantenimiento de la disciplina, sin nóminas públicas o secretas destinadas a la seguridad, incluso con muy reducido número de plazas de confianza; sin prefectos, superintendentes o inspectores, el Colegio no ha dado lugar en diez años a hechos delictivos graves ni a la constitución de grupos antiuniversitarios.

En el interior del CCH se cree en la palabra y en la posibilidad de concertar voluntades mediante la negociación de los diversos intereses. En un medio donde la crítica —incluso la pobremente fundada— es una práctica común, y en donde no se soslayan las posiciones personales o de grupo en el campo político o ideológico, en donde el discurso político se mezcla con el académico, es posible encontrar soluciones que dejan satisfechas a las partes.

Si bien a diez años de vida el Colegio ha creado su propia burocracia, ésta, en general, conserva arraigo afectivo y cultural en la base de donde procede. En la forma de ser propia del Colegio, las relaciones funcionales se ven casi siempre contaminadas por las relaciones personales y, aunque la afirmación o detección de algunos asuntos no ha superado la etapa polémica, poco a poco la discusión va siendo más mediada por la racionalidad.

Aunque en su búsqueda de familiarización con los puntos de interés social y científico el Colegio ha caído en vulgarizaciones, es impresionante su producción de folletos, separatas, antologías, libros; de materiales audiovisuales de apoyo y de documentos de programación de actividades de enseñanza y aprendizaje fundados en

la tecnología educativa y vinculados con el cambio en los procesos informativos de la ciencia.

Con independencia de los esfuerzos institucionales por profesionalizar la enseñanza, el profesor del Colegio configura un tipo ajeno al que priva mayoritariamente en la Universidad. Nuestro profesor dedica la mayoría de su tiempo y de su interés a la docencia, sin que por ello sea reconocido como profesorado de carrera. Conserva a la fecha los rasgos más típicos de la juventud y —celoso de la libertad de cátedra— o legitima su irresponsabilidad aduciendo la carga de trabajo o labora incansablemente más allá de sus obligaciones contractuales. Es mayoría, sin embargo, la de quienes, en los años que llevan dedicados a la docencia, se han esforzado por su propia preparación como docentes, aunque no haya habido la misma oportunidad para la actualización de los conocimientos.

En efecto, pese a las limitaciones internas y externas que han afectado la vida de nuestro bachillerato, y pese al natural proceso de entropía o desgaste y corrupción de la energía inicial, es práctica del Colegio la continua modificación —a veces tal vez no suficientemente fundamentada— de programas y materiales de estudio; subsiste una preocupación real por mantener o encontrar una educación cuyos aportes formativos y metodológicos tengan primacía sobre la sola transmisión de resultados del pensamiento ya pensado. La casi totalidad de las sesiones de trabajo privilegian un trato mayéutico en que la ilustración del conocimiento y la reflexión sobre el mismo se nutren con los aportes y participaciones del grupo.

Se busca tal vez de manera perdida la esencia de la interdisciplina y, de hecho, cotidianamente se da el encuentro interdisciplinario de profesionales diversos sobre puntos comunes. En las oficinas de las áreas de profesores, en patios y explanadas, a diario se intercambia información y enfoques sobre los problemas de clase, por maestros que —más que especialistas en un cam-

po— son egresados de las diversas carreras profesionales.

Se insiste en vincular la docencia con la investigación, a pesar de que la palabra investigación se haya cargado con una cobertura impresionante o atemorizadora. Las tesis profesionales de varios profesores han abordado puntos directamente vinculados con su ejercicio docente; la presencia de los profesores del Colegio ha sido particularmente significativa en los programas de investigación y de capacitación promovidos por la misma Universidad, y en el salón de clase los grupos de alumnos dan a conocer los resultados de su propio estudio realizado fuera de él. De hecho, en un país hasta ayer no acostumbrado a las bibliotecas, el alumno del CCH les ha perdido el miedo.

Al atender a la parte más deprimida social y culturalmente de la población universitaria, los profesores se han caracterizado por una identificación por el trabajo, conservan actividades colectivas y en muchos casos esta actividad se presenta como un cambio frente a la docencia tradicional; han participado y participan abundantemente en la elaboración de materiales de trabajo, en la orientación y discusión de sus programas; se han caracterizado por la promoción de actividades extracurriculares de alta cultura y de cultura popular. La noticia cotidiana es objeto de comentario dentro y fuera del salón de clase.

La relación entre maestros y alumnos es tal, que el bachillerato cuestiona el papel tradicional del educando y pide ser el protagonista de su propia formación y de su desarrollo intelectual y humano. Un estudio de nuestra población escolar ha creído identificar un estilo que logra respuestas positivas en varios puntos, entre los que destacan la nueva relación maestro-alumno, la acumulación de nuevas formas de trabajo y la iniciación en el terreno de la responsabilidad individual.

Aunque la práctica mayoritaria tal vez lo contradiga, se sigue afirmando al interior del colegio que es típica del mismo la participación corresponsable de los gru-

pos de alumnos en la programación de las actividades de un curso semestral o en el establecimiento de normas o criterios para la evaluación y la calificación.

La generación y conservación de una institución y de la manera de ser con que se le caracteriza, de ninguna manera ha sido una empresa fácil ni ha contado fácilmente con la comprensión externa. Realizarla —incluso dentro de sus patentes y manifiestas limitaciones— ha exigido un esfuerzo sostenido que pudiera calificarse de militante por parte de quienes lo han hecho. Un esfuerzo de este tipo implica necesariamente un desgaste de energía, aumentado muchas veces por las diferencias de concepción, de interés o de jerarquía de prioridades que se traduce en conflictos más o menos agudos entre quienes participan en él, y entre ellos, configurados en el Colegio, y las demás instancias que interactúan con el mismo.

Estos y otros rasgos nos permiten creer que se ha venido configurando una cultura propia del CCH, entre cuyos elementos diferenciadores o específicos pueden encontrarse una cierta inquietud que implica una opción por el cambio social, un deseo de lograr la mediación propia de la ciencia en los procesos del conocimiento y un estilo participativo en la administración, en la política y en la pedagogía.

Estos rasgos característicos del Colegio muchas veces desleídos, desintegrados o mal acabados, se descubren ahora como condiciones de posibilidad de la realización misma de un bachillerato como el que nuestros balbuceos teóricos van diseñando.

CAPÍTULO III

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Hemos presentado una hipótesis acerca del sentido que puede tener la educación post-secundaria, algunos rasgos de la concepción del CCH dentro de esa postura y ciertas características de su manera de ser propia.

Al invitar a la reflexión interna y a la opinión externa, nos ha llamado la atención percibir que varios de estos rasgos característicos de la vida del CCH pudieran tener un valor generalizable. Muchos de ellos, en efecto, se presentan de tal manera coherentes con los planteamientos del primer capítulo, que llegamos a pensar que no son explicables sino a partir de la validez de aquéllos y que, simultáneamente, la realización de lo postulado en aquel capítulo está vinculada —como a sus condiciones de posibilidad— con un estilo semejante al que hemos encontrado en la práctica de diez años en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Muchos de estos rasgos conllevan necesariamente una aparente falta de eficiencia o de rapidez en los procesos, pero el tiempo histórico o cultural es probablemente lento.

La participación de quienes son afectados en las decisiones que les conciernen, la aceptación de la movilidad, el cambio, la contrariedad y el pluralismo, la valorización de la experiencia por encima de la erudición, el celo por la libertad de cátedra y de la acción, el trabajo colectivo, la posibilidad de vivir la acción educativa como una opción propia y compartida, el espacio para la crítica y el no soslayamiento de las posiciones personales o de grupo, la atención a la noticia actual e incluso la confusión entre el discurso político y el académico, la vivencia cotidiana del conflicto sin desatender la preocupación por lo trascendente, son rasgos de la cultura del medio que resultan indispensables en la vida de quien va logrando la madurez propia de la cultura que tiene como punto fundamental la mediación intelectual de la experiencia.

Una estancia educativa que pretende facilitar a sus alumnos el asimilar y enriquecer conscientemente algunos elementos básicos de la cultura propia del intelectual, probablemente necesitará apostar a compartir la responsabilidad de las decisiones, invertir grandes esfuerzos y plazos largos en la formación tanto de sus profesores como de sus estudiantes; necesitará aceptarse siempre en un equilibrio inestable, se reconocerá cambiante y vinculada con los procesos de cambio, siempre crítica de sí misma y del medio en que se encuentra inserta, y en un proceso continuo y riguroso de decantación de lo accesorio respecto de lo básico.

Una institución educativa de este tipo es imposible sin confianza en las personas que la forman, sin la acción militantemente comprometida de sus profesores o sin el gobierno de ellos por sí mismos, como lo es en tanto los alumnos se asuman o sean asumidos como sujetos pasivos.

En un medio cultural agitado por el cambio de patrones de conducta y de valores, y presionado por diversos intereses, fuerza e interpretaciones de la realidad o de la prioridad, será condición de posibilidad de un bachillerato de cultura básica —tan lento y riesgoso como esto pueda parecer— la continua y sistematizada reflexión sobre la propia experiencia de los educadores, la relativización de muchas verdades absolutas y la aceptación del movimiento y del cambio como forma estable de ser.

Se terminó de imprimir el día 15 de agosto de 1982, en Imprenta Madero, S. A., Avena 102, México 13, D. F. La edición consta de 8 000 ejemplares.

Edición a cargo de:
Emma Emilia Voss del Sol
Luis Carlos González
CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD
CENTRO CULTURAL UNIVERSITARIO
Delegación Coyoacán, DF, 04510