

Innovación y organización académica.

Para subir al cielo
se necesita
una escalera grande y otra chiquita.

INTRODUCCION

El presente ensayo debe ser leído como una continuación de las reflexiones contenidas en mis artículos “Líneas Estratégicas para el Desarrollo Académico del Colegio” (Cuadernos del Colegio, 2) y “Sobre Algunas Condiciones del Trabajo Académico”, (Cuadernos del Colegio, 8-9)

Por otra parte le sirven de supuesto las ideas centrales del trabajo **Una hipótesis del por qué y para qué del Bachillerato**, publicado también en esta revista (10-11), y naturalmente las discusiones e intercambios con numerosos Profesores de este Plantel y del Colegio todo. En lo sustancial las proposiciones aquí contenidas datan de abril de 1981.

Lo digo de entrada: este texto se coloca deliberadamente en la perspectiva de hacer proposiciones factibles con los recursos humanos, económicos, jurídicos, de que disponemos en la actualidad. No renuncio ¡cómo podría hacerlo!— a las mayores ambiciones: que el Colegio llegue a ser académicamente poderoso, profundamente renovador, hecho de gente libre que contagie su libertad. Pero a cada acontecimiento, en cada coyuntura, me he ido convenciendo de nuestra soledad social, valga la paradoja: nadie va a ayudar al Colegio; seremos lo que hagamos de nosotros mismos.

Dentro de la Universidad misma, no entera, por supuesto, y muestras de amistad en todos los niveles las recibimos a diario, el Bachillerato del Colegio es considerado una enseñanza de segunda clase; llega a mostrársele como un estorbo para el nivel académico general (producimos malos bachilleres, —se dice— consumimos recursos universitarios —cuán pocos— que podrían dedicarse a mejorar licenciaturas y maestrías, etc.)

De ahí que cualquier intento de llegar a la construcción de la institución universitaria que queremos, y que nos ofreció y demandó la **Gaceta amarilla**, requerirá estrategias complejas que la simple reivindicación no solo no agota sino impide, al no apoyarse en la realidad y en las formas del prestigio académico: no nos reconocerá la Universidad, si no somos mejores que ella misma. Mi apuesta es que podemos serlo.

I. De cómo el CCH debe ser innovador.

Sería característica del Colegio de Ciencias y Humanidades ser innovador. Pública y celebrada desde los documentos mismos de la **Gaceta Amarilla**, esta cualidad es verbalmente reconocida por todos, aunque no necesariamente existan ni su definición precisa, ni el trazado estratégico de sus perspectivas ni la misma voluntad en todos de convertir en acción lo que postula.

Este carácter se pone de manifiesto —al menos simbólicamente— en el discurso en torno a la modalidad del origen del Colegio: no surge este de la transformación de otra escuela, posibilidad que la **Gaceta amarilla** explícitamente excluye, sino *ex novo*, de golpe, todo. La Universidad para renovarse crea en él una nueva institución, en particular un Bachillerato, que quiere de nuevo tipo, pensado con radical diferencia. **Crear**, en este caso, es una palabra fuerte y debe tomarse en sentido estricto. Sin creación no hay novedad sino repetición, aderezo, maquillaje, compostura. No somos eso en la intención de la Universidad de 1971.

Un Bachillerato tiene como objetivo central la enseñanza. Un Bachillerato innovador debe resolver, por consiguiente, los siguientes problemas esenciales:

a) **Definir el contenido novedoso de su enseñanza**, es decir, los presupuestos y enfoques propios, un plan de estudios consecuente, cada una de las materias que lo componen. En nuestro caso, en el Bachillerato del Colegio, el Plan mismo de estudios, la organización de las materias en Areas, la inclusión de materias no existentes anteriormente, al menos en el nivel del Bachillerato, y sobre todo la idea rectora de cultura básica constituyen en México novedades absolutas y significativas.

Puede ahorrarse aquí la demostración de cuánto quede por delante sobre todo para ser operativas estas perspectivas innovadoras. Basta pensar en el caos informativo de corte enciclopedista aún predominante en muchos programas, en la desconexión entre sí de las materias de la misma área, en las vacilaciones en la concepción de numerosas materias, etc.

Baste un ejemplo central: a pesar de que el concepto de cultura básica sea nativo del Colegio, queda núcleo por definir y precisar, tanto en el orden de una teoría general como en sus delimitaciones específicas para cada área y cada materia: hay que saber cuáles son los conocimientos sin los que no puede decirse que un bachiller conoce una materia y, por el contrario, la posesión de cuáles lo habilita para adquirir por cuenta propia nuevos conocimientos de la misma.

Esta definición requiere cumplir requisitos como los siguientes:

1. Hay que alcanzar una aceptable actualización de conocimientos en las materias de las distintas Áreas, de manera que nuestra enseñanza sirva de entrada a la cultura real de nuestro tiempo.

2. Debemos conocer la estructura epistemológica de las materias o grupos de materias, para que fundadamente podamos jerarquizar y relacionar los distintos conocimientos y aspectos y concentrar nuestros esfuerzos concientemente en los que sirven de base de aprendizaje más amplios.

b) **Determinar una pedagogía congruente** con el contenido de ciencias y de valores que se quiere transmitir, y con sus enfoques esenciales, y derivada de la estructura y del sentido de éstos. No hay, en efecto, enseñanza y pedagogía en sí, absolutas, sino enseñanza y pedagogía de algo, transmisión de conocimientos que gozan de estructura propia, y por consiguiente de accesos cognoscitivos específicos.

Así, en el Bachillerato del Colegio si la cultura básica es un enfoque predominante, es decir, el propósito de que los alumnos no simplemente reciban conocimientos y valores preestablecidos y ajenos, sino que participen en verdaderos actos de apropiación —y ojalá de creación— cultural, la pedagogía apropiada no podía ser sino de corte activo o sea, desarrollar el postulado de aprender haciendo.

Esta perspectiva se muestra también plena de exigencias aún no satisfechas. Nuestra pedagogía ha llevado de manera generalizada a descargar en los alumnos, algunas de las tareas que tradicionalmente correspondían exclusivamente al profesor: exponer temas, revisar trabajos de otros compañeros, etc. No ha logrado, sin embargo, definir con precisión el papel de un profesor de cultura básica: seguimos dedicando en dominante proporción nuestro tiempo de clase a la simple transmisión de información, en vez de utilizarlo sobre todo para ayudar a los alumnos a organizar su propio trabajo posterior a las clases mismas. Logramos así por una parte transmitir verosímilmente menos información, por el número menor de ho-

ras de clase de cada materia en comparación con sistemas tradicionales y, por otra, que los alumnos, dejados a sus propios recursos, tampoco aprendan a estudiar con sistema.

Una vez más: a pesar de sus propósitos, las breves páginas amarillas en las que las definiciones esenciales del Colegio y de su Bachillerato se consignan, no bastan ni para formular una teoría suficiente, ni para asegurar por sí mismas su comprensión adecuada, ni mucho menos su ejecución consecuente. Pero definir enfoques, contenidos y formas de trabajos son, ni más ni menos, condiciones de la existencia misma de un Colegio y de su Bachillerato previstos como innovadores. Queda, pues, buen camino por delante.

II. Condiciones académicas del carácter innovador del Colegio.

Por definición toda innovación trae a la existencia algo que previamente se presentaba únicamente como posibilidad. Con su aparición modifica paradigmas, altera significaciones, desplaza intereses, perturba costumbres. Encuentra entonces resistencias que deben ser vencidas en todos los planos, comenzando por las propias ideas previas de quien lo concibe, las cuales deben organizarse y confrontarse de manera nueva a la realidad. La innovación implica trabajo.

Para su ejecución este trabajo supone innumerables condiciones. Me limito aquí a un primer análisis de algunas operaciones de orden estrictamente académico, indispensables —y muy obvias, pero no soslayables— para traer a la existencia el proyecto del Colegio, primero, en tanto que innovación educativa en general; segundo, como sistema centrado en la transmisión de una cultura básica.

En el primer rubro debemos comenzar por la exigencia de una reflexión que lleve a la definición de la teoría y de la concepción educativas propias, del Colegio, de sus formas de realización y de organización, en una palabra, del Colegio como sistema educativo diferente y nuevo. De ahí la exigencia medular de investigación, que a su vez debe llenar diversos requisitos.

La investigación debe poseer en primer lugar un carácter múltiple, impuesto por la complejidad del objeto que se quiere crear, en nuestro caso una institución educativa. Exige por ello un esfuerzo prolongando en el tiempo —plazos de años— y sistemático, encaminado a objetivos preciso, fijados con antelación, que guíen la variedad de trabajos parciales y tiendan a la relación y organización de los distintos aspectos. Sin planeación —y cómo carecemos de ella— no habrá Colegio. En una institución educativa no puede hablarse de novedad —ni siquiera en serio de

su existencia—, mientras esta no entre no solo en la práctica de los profesores, sino en el aprendizaje de los alumnos. No hay novedad auténtica del Colegio con clases verbalistas —o sin clases—, con contenidos sin estructura, con ideas sin análisis, con acumulación sin organización, con autoritarismo y verbalismo.

Ambas condiciones aparecen así en su interacción inseparable: pensamos el Colegio para su realización; lo pondremos en práctica para probar y alimentar la reflexión que lo concibe.

Es pues, legítima necesidad de los profesores del Colegio la investigación, para cuya realización han existido hasta hace poco condiciones y organización sin ambición ni perspectiva, constantemente amenazadas de parálisis por la complejidad de sus procedimientos, desligados en conjunto de la vida de los Planteles y de sus dificultades concretas.

Construir el Colegio exigirá en el futuro un tipo de investigación que, por fin, ligue la práctica de todos los días con las teorías que puedan iluminarla, criticarla y estructurarla. Investigación no es desarraigo.

Ambas tareas fundamentales pueden descomponerse en multitud de acciones particulares cuya lista hemos contemplado, completa o en fragmentos, con frecuencia: definir enfoques de las materias, contenidos, objetivos, elaborar programas indicativos, elaborar materiales didácticos, definir formas de evaluación, formar profesores, evaluar su trabajo, etc. Su multiplicidad, si bien contribuye a ocultar con tanta rama tan evidente bosque, no viene aquí sino a subrayar cuánto trabajo —derivado— queda por hacer para el Colegio.

Veamos la segunda perspectiva. La cultura básica es el centro de las concepciones académicas del Colegio. Excluye por definición la repetición, la fórmula, la mera transmisión y aprendizaje mecánicos de contenidos. No es la cultura del medio como herencia cerrada e inmóvil, sino los procesos a través de los cuales, inseparablemente, puede un sujeto acceder a sus conocimientos y valores, criticarlos y finalmente, en una síntesis personal, todo lo provisional que se quiera, apropiárselos.

Se pone el acento así no en los conocimientos en sí, sino en las operaciones intelectuales a través de las cuales se llega a ellos o, mejor quizá, en los conocimientos como resultado de formas de trabajo por las que se adquieren. Estos procedimientos de trabajo no se conciben como fórmulas de aplicación universal, recetas, sino específicamente ligados a la naturaleza del objeto que se quiere conocer, y a la teoría que les da ubicación y sentido y en relación con ellas.

Esta enseñanza tiene sus exigencias cuando se trata de definir al profesor que debe hacerse cargo de ella. ¿Cómo un simple repetidor de fórmulas o transmisor de resúmenes, capaz cuando mucho de dar por sentado, puede enseñar a buscar, a analizar, a criticar, a valorar?

No hay enseñanza de cultura básica sin estudio constante, sin un camino propio y personal de acercamiento a la ciencia, sin actualización. De otra manera los procesos de apropiación de la ciencia y de los valores se convierten inevitablemente en meros esquemas que, por su fijeza, terminan por limitar y ser pronto ineficaces para captar racionalmente la complejidad en movimiento de lo real. No se enseña entonces, se venda al alumno; lo que se enseña, estorba. Conocer es un acto de vida. No habrá pues cultura básica sin reflexión constante, sin estudio sin término, sin actualización, sin problema, sin búsqueda.

Si la empresa que la Universidad ha confiado al Colegio es de tales dimensiones, una primera conclusión general aparece: no podremos darle cumplimiento, si carecemos de medios proporcionados y si somos incapaces de organizarlos en conjunto. De ahí, adelantándonos, la insuficiencia palmaria de las soluciones que se reducen a proponer pequeñas adecuaciones de un conjunto de normas, de estructuras y de prácticas hasta ahora limitadas en resultados. Se podrá así mantener en semi-funcionamiento los fragmentos de institución que tenemos, nunca alcanzar su plenitud innovadora.

III. Quién puede hacer el Colegio.

Hasta ahora hemos descrito la tarea en sus dimensiones esenciales. Examinemos el sujeto que debe realizarla, es decir, no el sistema completo de responsabilidades y poderes que intervienen necesariamente en toda actividad universitaria, sino los que directamente deben llevarla a cabo.

La respuesta es obvia: harán el Colegio quienes en la Universidad puedan investigar, reflexionar, enseñar. Sin entrar en precisiones y categorías estatutarias, podemos adelantar algunas precisiones.

En primer lugar quien pueda contribuir a la realización del Colegio, proyecto Universitario novedoso y de su Bachillerato en particular, debe estar ligado a la práctica de la enseñanza íntimamente: se trata de construir una institución docente.

Podría, en efecto, pensarse —con frecuencia y para asuntos particulares la tentación, por obvia y aparentemente simple y económica, resurge— en contratar a

quienes la jerga llama técnicos y peritos en las distintas ciencias y en pedagogía. A ellos competiría en efecto la concepción —el “diseño”, como se dice a veces— de las instituciones educativas, de sus planes de estudio, de sus materias, de sus métodos y de su tecnología educativa. Como tal la solución es notoriamente insuficiente.

Nuestra institución es —todavía— nueva. No existen peritos en CCH, sino a lo más especialistas en las distintas ciencias, cuya formación les permite, si se dan condiciones suficientes, innovar, crear, contribuir a la creación científica y didáctica, de acuerdo con la estrategia del Colegio. Piénsese, como síntoma y símbolo, en la inexistencia general de textos para nuestras materias. No leeremos el Colegio; lo haremos.

Ahora bien, hasta ahora el Colegio existe en primera instancia en una práctica no decantada ni evaluada, pero la única real: la de los profesores, larga de más de diez años, considerados colectivamente. De ahí que, si peritos sirven para nuestros fines, será con la condición de acercarse a lo que los profesores hacen como propio del Colegio. Es manifiesto cuánta ventaja tiene sobre un conocimiento de oídas de la experiencia de otros, vivir la propia práctica y reflexionar sobre ella. De ahí que los mejores peritos serán los propios profesores, si a partir de lo que ya saben hacer y hacen todos los días, reciben los apoyos necesarios para construir la teoría fundada de su práctica, obsequiando a las exigencias de un quehacer científico sistemático.

La siguiente reflexión prolonga las consideraciones anteriores. Nadie en una institución novedosa y por inventar posee apropiadamente todas las capacidades requeridas por ella. Buscar supone siempre un crecimiento del sujeto que busca. Construir un sistema de enseñanza nuevo supone un largo esfuerzo en el que los responsables de su invención se van formando. Es inevitable, por consiguiente, un desfase entre las capacidades actuales de los profesores del Colegio y el proyecto mismo del Colegio en tanto que novedad. Esta distancia, sin embargo, puede ser progresivamente eliminada o reducida y corresponde a la institución misma hacerse cargo de la formación de sus constructores a lo largo de un proceso de ajustes sucesivos, determinados por los elementos que van siendo definidos y precisados.

Para que esto sea posible, se requiere en los miembros de la comunidad docente del Colegio ciertos mínimo previos que, si quisiera ampliarse esta reflexión, po-

arían buscarse en el campo de los conocimientos y habilidades básicas que tratamos de transmitir a los alumnos del Colegio a lo largo de sus años de aprendizaje: capacidad de informarse, cierto hábito de reflexión, conocimiento de las estructuras epistemológicas de las materias, curiosidad.

En conclusión: si queremos Colegio nuevo e innovador, no podremos prescindir ni de la investigación ni de la práctica, en manos fundamentalmente de profesores, por definición también en formación –en invención– constante.

IV. Profesores de Asignatura. Una contradicción.

Profesores de asignatura son la inmensa mayoría de los profesores del Colegio. En su campo se manifiesta, en relación con las tareas innovadoras del Colegio, una contradicción grave y bien conocida.

Por una parte, los profesores de asignatura son imprescindibles, precisamente porque es en el salón de clases donde el Bachillerato del Colegio se hace actos. De ahí que predominantemente sea en ellos donde recide la experiencia histórica del Colegio. Incluso en la hipótesis de una cobertura total de las plazas de Complementación y de PCEMS actualmente existentes, el grueso de las clases que se impartirán en el Colegio (70 %), seguirá siendo responsabilidad de Profesores de asignatura.

Ahora bien, segundo elemento de la contradicción, la mayoría de los profesores de asignatura suelen tener dificultades para participar en la invención del Colegio, ya que las cargas de trabajo, las tareas complementarias mínimas que las clases les imponen, que el EPA prevee y serían contractualmente exigibles, y la necesidad generalizada de un segundo empleo hacen su intervención eficaz prácticamente improbable.

No existe en la actualidad una estructura académica que recoja sus experiencias, los informe y forme, coordine la ejecución del proyecto y de cauces a una participación adecuada. Mientras este déficit no sea a su vez colmado, será vano el esfuerzo por innovar en el Colegio.

En los profesores de asignatura la profesionalización adquiere su verdadera dimensión y se revela de alcance universal: quien dedica su tiempo a la enseñanza, debe ser un profesional de la misma; olvidarlo en nombre de una carrera académica, sobre todo tan patéticamente limitada como la nuestra, es un acto de miopía de graves consecuencias.

Es necesario, pues, siempre en la perspectiva de un Colegio dejado a sus propias fuerzas actuales, inventar formas de trabajo que permitan la profesionalización conjunta del profesorado del Colegio.

Una primera forma se refiere a reuniones académicas de los profesores de cada asignatura o conjunto de ellas por Plantel. Sus objetivos serán: revisar y evaluar el trabajo del año anterior en sus materias, planear los contenidos y las actividades para el año siguiente, determinar las tareas de apoyo que deben emprenderse para el mejoramiento de la enseñanza, buscar los auxilios externos requeridos para resolver problemas que los conocimientos del conjunto de profesores no aciertan a resolver satisfactoriamente.

A partir de las tareas de apoyo que se propongan en estas sesiones, por una parte, se elaborarán los proyectos de Complementación Académica y de PCEMS y, por otra, la Dirección del Plantel podrá encargar, si es necesario, trabajo por obra determinada en uso de las facultades que le competen.

Si se aprende haciendo, si se accede a nuevos conocimientos a partir del análisis de problemas reales, no habrá mejor camino para la formación de profesores del Colegio que la aplicación a su experiencia docente de los mismos principios que decimos seguir en la enseñanza de los alumnos. Por ello la sensación de retroceso hacia zonas infantiles que causan a muchos profesores los cursos que acostumbradamente se les ofrecen. Por eso la necesidad de partir de los problemas específicos de la experiencia docente de cada materia para los planes de formación del profesorado. La forma típica de la docencia y la formación de profesores del Colegio no sería el curso o la conferencia magistral, sino la asesoría.

Estas sesiones se celebrarán en los turnos respectivos, en vacaciones, y serán libres y pagadas únicamente a quienes asistan. Ejemplos de otras instituciones Universitarias que pagan incluso por asistir a cursos, hacen este postulado socialmente justificable.

Se puede pensar en distintas amplitudes de estas sesiones de planeación: una vez por año o una vez por semestre, una vez por año con duración de 20 horas y una sesión reducida por semestre, para todos los profesores de cada asignatura o solamente los que tengan más de quince o veinte horas, etc.

En ellas participarán de parte de las autoridades del Plantel quienes juzguen necesario, y profesores invitados de Facultades o de otros Planteles quienes fungirán como tutores y comentaristas de las discusiones.

De esta manera —en espera de otras soluciones más profundas sin estructuras

que impliquen modificaciones de horarios para hacer coincidir en tiempos de clases grupos de profesores, se asegura, por una parte, una unificación básica del trabajo de muchos de ellos, por otra, a partir de las necesidades descubiertas entre todos, una formación y una actualización donde sentidamente el profesorado lo requiere, y finalmente la conexión entre nuestro incipiente aparato de reflexión (PCA y PCEMS) y la mayoría de los profesores de cuya docencia depende la realidad del Colegio en última instancia.

Un segundo elemento debe integrarse a esta estructura de trabajo. Hasta ahora los proyectos de Complementación o de PCEMS han sido rigurosamente individuales e individualistas: el profesor emprende lo que le conviene y a sus riesgos. No responde este enfoque a las mejores posibilidades de un proyecto de las dimensiones y de la complejidad del Colegio, necesitado de una investigación vasta y provisto con recursos reducidos.

Se hace necesario agrupar a los profesores por asignatura o por conjunto de asignatura, según cada caso, en equipos de trabajo encabezados por profesores responsables con el nombramiento académico correspondiente.

Estos profesores tendrán funciones tales como recoger las solicitudes de las sesiones generales de los profesores de las asignaturas, proponer un plan de acción elaborado en conjunto por los Profesores de Complementación de su equipo, por supuesto con tareas personales claramente determinadas y de las cuales cada quien responde por sí mismo, asesorar la producción correspondiente, ser origen de formación y de iniciativas para el buen funcionamiento del conjunto, etc. Se debe evitar cuidadosamente conferirles cualquier responsabilidad administrativa.

De esta manera en la práctica del Colegio, por una parte, se satisfará una condición básica del trabajo científico moderno, obra mucho más de conjuntos que de individuos aislados; por otra parte, se recojerá un valor, el del trabajo comunitario, estimado por los profesores del Colegio y de larga tradición entre nosotros, y finalmente una versión real y no meramente formal de lo que la Universidad reconoce en principio —y muchas Universidades practican— al determinar la existencia de profesores titulares de cátedra y de asociados a su trabajo, agrupados en departamentos a los que pertenecen todos los profesores que enseñan las mismas materias. No se trata de copiar tales formas concretas y administrativas, sino de retomar los valores de fondo y de encontrarles formas propias en el Colegio.

V. Tesis para definir la organización académica del Bachillerato del Colegio.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, resumo en forma de tesis los principales elementos que deben, en primera instancia ser tomados en cuenta para una fundación, coherente con las perspectivas del Colegio, de la organización académica y de la profesionalización y de la carrera académica que la encarna de manera privilegiada, pero no exclusiva.

1. La carrera académica es condición del funcionamiento y del avance académico del Bachillerato del Colegio e incluye como componentes esenciales a) la formación científica de los profesores y su competencia pedagógica, b) procedimiento de reconocimiento institucional de sus aportaciones académicas, y c) condiciones de trabajo satisfactorias.

A. CONDICIONES ORGANIZATIVAS.

2. Se requieren alternativas de carrera académica suficientemente largas y estructurales, de manera que los profesores cuenten con perspectivas sólidas de desarrollo personal, académico y económico.

3. Hay que definir la articulación de los elementos de carrera académica actualmente existentes, en particular entre Complementación y PCEMS A, para que los profesores cuenten con expectativas seguras que los muevan a su trabajo y mejoramiento. Estas perspectivas deben ser definidas en sus aspectos formales (requisitos) y también como compromiso que la institución asume para su desarrollo académico (plan de incremento de plazas nuevas).

4. La situación de los profesores de carrera debe ser estable sin sujeción a incertidumbres anuales, supuestos el ingreso por concurso abierto según lo establecido en el EPA y el cumplimiento de sus obligaciones. En Complementación Académica debe aplicarse este principio.

5. Las cargas de trabajo de Complementación Académica deben revisarse, sin detrimento de las posibilidades de desarrollo académico de los profesores.

6. El Colegio debe ofrecer a los profesores de asignatura posibilidades reales de profesionalización, concretamente de formación y de participación académica, de manera que la contribución de esta categoría académica, seguramente imprescindible en los próximos años, encuentre cauces apropiados.

7. Las condiciones económicas de la carrera académica deben ser suficientes para que los profesores se dediquen al Colegio con exclusividad.

B. CONCEPCIONES ACADEMICAS.

8. Corresponde a los consejos académicos por área fijar la política de desarrollo

académico de cada área y sus planes de trabajo anuales en los que se incluyen entre otros las actividades de los profesores de Complementación y PCEMS y los cursos de formación.

9. No hay posibilidades de trabajo eficaz de los Consejos Académicos, si las Áreas, en tanto que cuerpos colegiados de profesores, no cuentan con la organización y las condiciones materiales, en particular en sus coordinaciones, para analizar los problemas que se discuten en los Consejos, opinar a través de sus representantes y colaborar a la realización de las decisiones tomadas para el conjunto de la docencia del Área en los cinco Planteles.

10. Se concebirá la carrera académica de los profesores como un proceso de formación continua de características semejantes a la formación del Colegio debe proporcionar a los alumnos, es decir, se hará énfasis en el proceso de investigación, de formulación de problemas, de búsqueda de soluciones, etc. También los profesores aprenderán haciendo y a hacer y serán considerados como personas responsables, libres, creativas. Para ello debemos crear un ambiente de seriedad, de exigencias de superación, impregnado de intereses académicos.

11. Se dará preferencia a los valores académicos sobre los meros controles en la evaluación del trabajo de los profesores. Capacidad de informarse, razonar, innovar, crear, producir, son valores más auténticos y útiles para nuestra institución que la simple verificación formal.

12. La evaluación necesaria garantiza la seriedad del compromiso mutuo entre el profesor y la institución; debe, por consiguiente, desarrollarse con plena objetividad y tender a la motivación y a la formación.

13. El prestigio académico es un elemento indispensable de la carrera académica. La institución recibe fuerza y posibilidades de desarrollo de la imagen académica legítima de sus profesores. En particular debe incrementarse la posibilidad de publicar y de participar en los debates nacionales que tocan a cada Área y especialidad, mediante el apoyo sistemático a la presentación de trabajos en Congresos y eventos semejantes y el intercambio con otras instituciones.

14. El Colegio debe establecer reglas de reconocimiento institucional, de manera que los méritos académicos obtengan sus correspondientes avances académicos, económicos y de prestigio.

15. Deben reiniciarse cursos de integración para nuevos profesores; los cursos que se ofrecen, según planes elaborados por los Consejos Académicos, deben estar orgánicamente concebidos, respetar los principios pedagógicos propios del Cole-

gio, e integrarse en especializaciones y maestrías en docencia.

16. Se cuidará la vinculación académica y la colaboración de los profesores de Carrera y Complementación con los profesores de asignatura. Un instrumento privilegiado de esta meta es la celebración periódica de seminarios por Area y Plantel para revisar la actividad académica previa, determinar las necesidades futuras y programar las actividades de conjunto.

17. La producción académica del profesorado de carrera se ligará a la práctica de la docencia. En esta se originan necesidades y se aplican y evalúan las aportaciones encontradas.

18. Se favorecerá el trabajo en equipo, sin detrimento de la determinación de las responsabilidades personales de cada profesor participante.

19. Se favorecerá el establecimiento y desarrollo de un sistema de trabajo en el que profesores tutores o titulares tengan bajo su responsabilidad, exclusivamente académica, la coordinación de los trabajos de conjunto de profesores complementados o de carrera que trabajan en materias afines.

C. ACTIVIDADES.

20. Se dará particular importancia a la revisión sistemática de la práctica de los profesores. En particular cada profesor, al menos en su ingreso a Complementación o PCEMS, podrá concebir su primer proyecto de trabajo como una reflexión sobre su docencia previa: evolución de sus programas, presupuestos de los mismos, problemas encontrados, crítica de las soluciones intentadas, proposiciones generalizables, etc.

21. Se fomentará la reflexión e investigación de los profesores sobre el Colegio mismo, en particular, sobre el itinerario intelectual de las áreas o asignaturas, sobre sus presupuestos epistemológicos, los contenidos de la enseñanza, su actualidad y enfoques, etc.

22. Se desarrollarán investigaciones en torno a la constitución de una pedagogía apropiada a un bachillerato de cultura básica, masivo, formativo, en un país de graves carencias como el nuestro.

23. Se favorecerá también la actualización en las distintas materias y su traducción operativa para la docencia.

24. Parece conveniente que la producción de material de uso ordinario se encomienda sobre todo a los Profesores que desarrollan trabajos de Complementación Académica u obra determinada.

CONCLUSION.

No podemos engañarnos. Es conocido —repetido por ejemplo en la **Hipótesis del por qué y del para qué del Bachillerato**— que la educación tiende a la reproducción de ideología. “Quien administra el poder, necesita perpetuar la clase a la que pertenece con los menores riesgos. Una educación abierta, institucionalmente dispuesta a renovar y a renovarse, es una educación riesgosa por los fermentos que puede suscitar, costosa por los caminos infructuosos que puede recorrer sin resultado. Que el **non liquet** forme parte de la ciencia, que el error sea más rico en enseñanzas que la repetición de un esquema, es algo que se puede permitir saber (pero con **juicio**) a minorías selectas, filósofos, hombres de ciencia, artistas, intelectuales. Pero no a la comunidad de ciudadanos”.*

Precisamente el Colegio quiere ser innovador, renovar y renovarse. Para eso lo creó la Universidad ¿Cuáles son nuestras previsibles perspectivas?.

La pregunta merece un análisis detallado que vale la pena hacer, hoy, en 1981, ante presagios y proyectos externos a la Universidad que, precisamente por no carecer de justificación, resultan más ominosos.

Por de pronto adelanto una consideración general: no es tiempo de ilusiones perdidas ni de nuevos mitos, sino de acción adulta, de clarividencia, de lenguaje abierto sin restricciones; es tiempo de unidad interior, sin exclusivas, de todos aquellos que conciben el Colegio predominantemente como un proyecto académico, sin los vetos que todos podemos ejercer y que tanto han erosionado nuestras posibilidades de desarrollo, su pena, si no logramos una unidad activa mínima, de ver llegar la irreversible conversión de un proyecto amplio, nacional y distinto, en un bachillerato de exigua minoría (menos del 3 % de los estudiantes de bachillerato hacia fin de siglo). Únicamente nuestra especificidad y un valor académico indudable podrán salvarnos de la insignificancia.

*José Bazán Levy .
Plantel Naucalpan*

* DE MAURO, T. “*Il plurilinguismo*” en *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, 1977, Bologna, Il Mulino, p. 115.