

00661

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE CONTADURIA Y ADMINISTRACION
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

11
29.

TESIS:

**“ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA ADMINISTRACION
OFICIAL Y PRIVADA DE PLANTELES DE BACHILLERATO
CON EL SISTEMA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES”**

PARA OBTENER LA:

MAESTRIA EN ADMINISTRACION DE ORGANIZACIONES

QUE PRESENTA:

JAVIER GUILLEN ANGUIANO

**TESIS CON
FALSA DE ORIGEN**

26/272
México, D. F., abril de 1998.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

PAGINACIÓN

DISCONTINUA

INDICE

	Página
INTRODUCCION	i
I.- EDUCACION PARA TODOS	1
I.1.- FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACION	1
I.2.- BASES FORMALES.	3
I.2.1.- EL ARTICULO 3º. CONSTITUCIONAL	3
I.2.2.- LA LEY FEDERAL DE EDUCACION	4
I.2.3.- LA POLITICA NEOLIBERAL DEL GOBIERNO MEXICANO	5
I.2.4.- LA POLITICA EDUCATIVA DEL GOBIERNO MEXICANO	8
I.3.- ESCUELAS PUBLICAS Y PRIVADAS	12
I.3.1.- AUMENTO DE LA DEMANDA EDUCATIVA	12
I.3.2.- LA ALTERNATIVA DEL TIPO DE ESCUELA	13
I.4.- EL FRACASO ESCOLAR O LA PIRAMIDE DEL EXITO	14
BIBLIOGRAFIA.	16
II.- SINTESIS HISTORICA DE LA EDUCACION EN MEXICO	18
II.1- EPOCA PRECORTESIANA	18
II.2- EPOCA COLONIAL	20
II.3- EPOCA INDEPENDIENTE	23
II.4- EDUCACION LAICA VS. RELIGIOSA	25
II.5- EPOCA PORFIRIANA	27
II.6- ETAPA POSTREVOLUCIONARIA	30
II.7- SINDICALISMO MAGISTERIAL	32
II.8- OBRAS DE IMPORTANCIA RECIENTES	33
II.9- TOPICOS ACTUALES DE CONTROVERSIA	34
BIBLIOGRAFIA.	36
III.- LA ESCUELA SECUNDARIA	37
III.1.- ANTECEDENTES	37
III.2.- REFORMAS RECIENTES	38
III.3.- ESTRUCTURA ACTUAL	39
III.4.- EXITO ESCOLAR	41
III.5.- LOS MECANISMOS DE CALIFICACION	41
III.6.- EL DISTRITO FEDERAL	42

III.7.- LOS PROFESORES	44
III.- 8.- LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.	45
BIBLIOGRAFIA	46
IV.- EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MEXICO	47
IV.1.- MODALIDADES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR	47
IV.2.- ABANDONO Y REPROBACION	52
IV.3.- SISTEMA ABIERTO	52
IV.4.- SENTIDO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR	53
BIBLIOGRAFIA	54
V.- EL NIVEL SUPERIOR	55
V.1.- FINES	55
V.2.- MERCADO DE TRABAJO	56
V.2.1.- CRISIS	57
V.2.2.- POSICION GUBERNAMENTAL	58
V.3.- OPCIONES	60
V.4.- LA UNAM	60
V.5.- DESAFIOS	62
BIBLIOGRAFIA	64
VI METODOLOGIA EMPLEADA EN LA REALIZACION DEL TRABAJO	65
VI.1 OBJETIVOS DEL TRABAJO	65
VI.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	66
VI.3 HIPOTESIS	67
VI.4 IMPORTANCIA DEL PROBLEMA	67
VI.5 TIPO DE INVESTIGACION	67
VI.6 IDENTIFICACION DE VARIABLES Y RELACION ENTRE SI	69
VI.7 DETERMINACION DEL UNIVERSO BAJO ESTUDIO	70
VI.8 ACOPIO DE LA INFORMACION	70
VI.9 TRATAMIENTO Y ANALISIS DE LA INFORMACION	70
VI.10 SUGERENCIAS	71
BIBLIOGRAFIA	71
VII.- EL BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL	73
VII.1.- ORIGENES Y EVOLUCION DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.	73
VII.1.1.- ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.	76
VII.2.- ANTECEDENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	77
VII.2.1.- MENSAJE DEL RECTOR.	77
VII.2.2.- LOS ARGUMENTOS.	79
VII.2.3.- NORMATIVIDAD ACADEMICA.	80

VII.2.4.- NORMATIVIDAD ADMINISTRATIVA.	82
VII.2.5.- LO QUE SE DIJO EN CONTRASTE CON LOS HECHOS.	83
VII.2.6.- CONSIDERACIONES FINALES	89
VII.3.- INGRESO AL BACHILLERATO DE LA U.N.A.M.	91
VII.3.1.- ¿COMO SON LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO AL BACHILLERATO?	92
VII.4.- EGRESO	94
VII.5.- LOS PROFESORES	95
VII.6.- EL AMBIENTE	98
VII.7.- COSTOS DE LA EDUCACION	99
VII.8.- UBICACION GEOGRAFICA DE LOS PLANTELES.	100
BIBLIOGRAFIA	101
VIII.- EL NIVEL MEDIO SUPERIOR INCORPORADO A LA U.N.A.M.	103
VIII.1.- ANTECEDENTES	103
VIII.2.- CARACTERISTICAS DEL SISTEMA INCORPORADO A LA U.N.A.M.	105
VIII.3.- INGRESO	107
VIII.4.- EVOLUCION DE LA MATRICULA EN LOS PLANTELES INCORPORADOS.	107
VIII.5.- EFICIENCIA TERMINAL	109
VIII.6.- COSTO DEL SERVICIO EDUCATIVO	110
VIII.7.- LOS PROFESORES DEL SISTEMA INCORPORADO	111
VIII.8.- EL INGRESO A LAS UNIVERSIDADES	112
VIII.9.- LA PIRAMIDE DEL EXITO	114
VIII.10.- OBSERVACIONES	115
BIBLIOGRAFIA	115
IX.- DESARROLLO ORGANIZACIONAL	117
IX.1.- CONCEPTO	117
IX.2.- DIAGNOSTICO ORGANIZACIONAL	118
BIBLIOGRAFIA	120
X.- ANALISIS COMPARATIVO DE LA ADMINISTRACION EN DOS PLANTELES DE BACHILLERATO	121
X.1- ANTECEDENTES	122
X.1.1.- TIPO DE INSTALACIONES Y SUPERFICIE QUE OCUPAN	124
X.1.1.2.- POBLACION DOCENTE Y ESCOLAR	124
X.1.1.3.- COSTOS DEL SERVICIO	126
X.2- MISION	126
X.3.- PLANEACION	129
X.3.1.- PLAN DE ESTUDIOS	130
X.3.2.- PROGRAMAS DESGLOSADOS	132

X.4. - DIRECCION	133
X.5. - ESTRUCTURA	134
X.6. - CONDICIONES LABORALES	137
X.6.1. - ESTIMULOS A LA PRODUCTIVIDAD	140
X.6.2. - CAPACITACION	141
X.7. - MECANISMOS DE CONTROL	141
X.8. - RESULTADOS	144
X.8.1. - APROVECHAMIENTO ESCOLAR	144
X.8.2. - PERSPECTIVAS HACIA LAS UNIVERSIDADES	146
X.9. - CONCLUSIONES	147
BIBLIOGRAFIA	150
XI. - PROPUESTAS	151
XI.1. - LA ESCUELA DESDE UN PUNTO DE VISTA SISTEMICO	151
XI.2. - SUGERENCIAS	152
XI.2.1. - MISION	153
XI.2.2. - PLANEACION	154
XI.2.3. - CONDICIONES LABORALES	155
XI.2.4. - CONTROL	156
XI.2.5. - ESTRUCTURA	156
XI.2.6. - DIRECCION	156
XI.2.7. - RESULTADOS	157
XI.3. - ASPECTOS CRITICOS	158
XI.3.1. - CALIDAD Y RELEVANCIA EDUCATIVAS	159
XI.3.2. - DEMANDA	160
XI.3.3. - EL CLIMA	161
XI.3.4. - EFICIENCIA	162
XI.3.5. - REPROBACION Y ABANDONO ESCOLAR	163
XI.3.6. - SERVICIOS DE APOYO	164
XI.3.7. - OPTIMIZACION DE RECURSOS	164
XI.3.8. - EMPLEO	165
BIBLIOGRAFIA.....	165
GLOSARIO DE TERMINOS.....	167
XI. - APENDICES.....	175

INTRODUCCION

El interés por el estudio de problemas educativos debiera ser de por sí una motivación permanente para todos los mexicanos.

La educación en México está en manos de particulares o de instancias gubernamentales, sobre todo en zonas urbanas; un hecho que de manera natural genera interrogantes como ¿las escuelas *particulares* ofrecen mejor servicio que las de gobierno?, de ser cierto ¿por qué y en qué aspectos? etc. Estas merecen una atención especial en la búsqueda de la mejor preparación de los niños y jóvenes mexicanos, en particular los de nivel medio superior.

Entre los factores de influencia determinante en la calidad de la oferta educativa están los de tipo administrativo; nula o equivocada orientación didáctica y pedagógica de los sistemas escolares (misión), estilos directivos personalistas, insuficiente capacitación de los profesores, falta de claridad y viabilidad de los objetivos, bajos niveles de eficiencia y eficacia, mala aplicación de buenos controles o buena aplicación de controles inadecuados, tipo de recursos humanos, materiales disponibles etc.

Los diversos problemas de los sistemas mexicanos de educación se pueden clasificar como antecedentes (causas) y consecuentes (efectos). Entre las causas se pueden identificar la injusticia social, vicios ancestrales, la manera de administrar los planteles, el tipo de cultura que se genera en ellos y la filosofía con que se orientan. Entre los efectos están la reprobación, la deserción, el bajo nivel de preparación escolarizada etc.

Existen datos de que los problemas del segundo tipo (efectos) se manifiestan con mayor intensidad en las escuelas oficiales, esto se puede explicar, entre otras, por la forma en que se aplican los sistemas administrativos (causas).

Un objetivo de este trabajo es aportar elementos útiles en cuanto a la forma de administrar un centro educativo, en función de los resultados obtenidos en las dos modalidades de Planteles que nos interesan (públicos y privados).

Aún cuando un sistema de trabajo no pueda cambiarse así como así, por limitaciones de índole variada como las económicas, sociales y culturales que inciden en la intencionalidad educativa de las instituciones de paga y de gobierno, se estima que algunos elementos relacionados con el tipo de administración pudieran retroalimentar los procesos de enseñanza aprendizaje en la búsqueda de mejores resultados.

En el nivel de educación media superior con el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades en el que se ubica este trabajo, un planteamiento básico consiste en reconocer que las

condiciones ambientales, económicas y filosóficas de las instituciones oficiales son *diferentes* a las prevalecientes en las privadas. La situación actual de estas últimas es producto de procesos históricos distintos que han culminado en conceptualizaciones diferentes de la orientación y, por ende, naturaleza de administración adoptada.

En el Capítulo I se explica a grandes rasgos en qué consisten las teorías más importantes sobre la función de la educación para la sociedad; el sustento jurídico de la educación a nivel mundial y en México; la política neoliberal adoptada por el gobierno mexicano y la educativa tanto a partir del "Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994" como del "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994".

El incremento de la demanda educativa y las opciones pública y particular; la *pirámide del éxito* y el fracaso escolar.

El Capítulo II contiene una reseña hechos notables que con relación a la educación mexicana se dieron en México desde la época precortesiana hasta la época actual. Se culmina esta serie de antecedentes históricos con obras de importancia recientes y con una mención de tópicos que son de controversia y preocupación actuales entre los especialistas.

En el Capítulo III se hace una breve descripción histórica del nacimiento de la escuela Secundaria, del sentido con el que fue concebida y su evolución hasta el presente. Se describen las modalidades con que la Secundaria atiende a los jóvenes de este nivel, haciendo referencia a los problemas de deserción y reprobación (éxito escolar).

Se citan datos con relación al tipo de escuela en la que estudian su Secundaria los jóvenes del Distrito Federal; de los maestros de este nivel y algunos comentarios con respecto al Plan de Estudios.

Una descripción de las modalidades educativas que en el nivel medio superior existen en la República Mexicana se hace en el Capítulo IV. Se clasifica al bachillerato en dos bloques: uno que agrupa a las escuelas oficiales y otro a las particulares o privadas; se plantea el problema del abandono y la reprobación en la nación y se hace referencia al Sistema Abierto como una de las opciones educativas, en particular para el Bachillerato.

En el Capítulo V se describen algunos aspectos de los problemas que se enfrentan en el nivel superior de la educación mexicana, los fines de ésta, su relación con el mercado de trabajo, la posición gubernamental, las opciones presentes para los egresados del bachillerato y los desafíos a enfrentar.

La metodología empleada en la realización del trabajo se expone en el Capítulo VI. Se indican los objetivos, se plantea el problema y su importancia, así como las hipótesis, se indica el tipo

de investigación realizada, se identifican las variables y la relación entre ellas, se identifica el universo de estudio, se describe la manera en que se recopiló, trató y analizó la información.

En el Capítulo VII se hace un breve análisis tanto cualitativo como cuantitativo del bachillerato que se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de México, distinguiendo las dos modalidades, es decir, el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y el del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se exponen algunos antecedentes que permiten comprender la razón de ser de estos dos sistemas de bachillerato; además, se describe la normatividad académico-administrativa, producto de la organización propia de la Universidad, incluyendo características de ingreso-egreso, algunos aspectos relacionados con el costo de este nivel educativo y las condiciones de los docentes en quienes recae la responsabilidad de aplicar los planes y programas académicos.

El interés del Capítulo VIII es describir características relevantes del Sistema Incorporado (escuelas particulares) a la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.) en el nivel de bachillerato. En la descripción se considera el origen de la incorporación, los niveles educativos incorporados, las normas que la U.N.A.M. aplica en tanto autorización, vigilancia y certificación de los estudios incorporados, entre otros aspectos; se resalta el costo de la educación en esta modalidad, el éxito o fracaso de los estudiantes para ingresar a la U.N.A.M. y los índices de eficiencia terminal.

El marco teórico del trabajo se describe en el Capítulo IX. Ahí se hace evidente el enfoque del trabajo con base en el Desarrollo Organizacional; se citan los elementos de éste y la importancia del diagnóstico organizacional.

En el Capítulo X se efectúa un análisis comparativo de la forma en que se lleva la administración en dos Planteles educativos con el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) de la U.N.A.M.: el Colegio Alemán (particular) y el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades (público). La contrastación específica se elabora considerando los aspectos de administración que para un Plantel escolar resultan relevantes como son: misión y objetivos, planeación, estilo directivo, reclutamiento y capacitación de personal, sistemas y mecanismos de control y evaluación

Finalmente, en el Capítulo XI se presentan algunas propuestas con relación a cambios estructurales de nivel general, y a otros específicos que pudieran aplicarse en la Administración del C.C.H. de la U.N.A.M. con el fin de incrementar su eficacia.

I

EDUCACION PARA TODOS

I.1. FUNCION SOCIAL DE LA EDUCACION

Dos teorías importantes sobresalen al tratar de explicar la influencia de la educación en la sociedad: para una la educación constituye el mecanismo garante de la igualdad de oportunidades y la movilidad social; para otra es un proceso que contribuye a reproducir la estructura de clases y a consolidar la ideología de dominación ⁽¹⁾.

Para el primer punto de vista, la educación escolar rescata a la gente de su ignorancia y subdesarrollo y la ubica en un estado de ilustración y civilización; puede mejorar su "valor" de mercado haciéndola pasar de muy poca, o con ninguna instrucción escolar, a una gran capacidad adquisitiva, con alta instrucción escolar; además, neutraliza las inequidades e ineficiencias mediante la selección objetiva de los individuos más capaces para los puestos más elevados de la jerarquía social, económica y política. De este modo, en la medida en que generalicen la instrucción escolar, los países pueden considerarse cultos o civilizados, acrecientan su ingreso per cápita y mejoran su posición entre las naciones en un mundo competitivo e industrializado.

El segundo punto de vista sostiene que, si bien hay estudios basados en datos internacionales que demuestran que las personas de los países de ingresos más elevados tienen un nivel más alto de escolaridad, y que las sociedades más instruidas son en general políticamente más democráticas, no puede deducirse que una elevación del nivel de escolaridad dará origen a instituciones más democráticas; a menos que se den otros acontecimientos simultáneos, como la inversión de capital y distribuciones más equitativas de la riqueza, cosa que no sucede.

Esta posición aduce, asimismo, que en años recientes los rápidos aumentos de instrucción escolar no condujeron necesariamente a tasas más elevadas de desarrollo, sino más bien al reemplazo de mano de obra menos instruida por mano de obra más instruida en la fuerza de trabajo empleada y al incremento de la instrucción escolar promedio entre los desempleados. Además, el número de trabajos no se elevó con la misma rapidez que el de personas instruidas; así, el incremento en el nivel promedio de escolaridad no ha sido utilizado plenamente por la economía y por lo tanto cabe preguntarse si ésta realmente necesita inversiones masivas en la enseñanza escolar formal, con el propósito de incrementar la producción nacional per cápita. Se señala también que muchas destrezas para el trabajo se adquieren no en la escuela sino en el trabajo mismo.

Al considerar que el sistema escolar no es accesible a quienquiera en dosis iguales, esta segunda teoría sostiene que, al menos en los países capitalistas, la escuela sirve como un medio para llegar a un status más alto sólo a un pequeño porcentaje de los pobres urbanos y a un número aún menor de los pobres rurales. En esta perspectiva se sostiene que la función

primordial de la educación escolar es transmitir la estructura social y económica de generación en generación por medio de la selección de sus alumnos, la definición de la cultura, el establecimiento de reglas y la enseñanza de ciertas destrezas cognitivas.

Más allá de los dos puntos de vista mencionados, existe una posición que se declara en contra de la sociedad escolarizada, por considerar a la escuela como un factor alienante y contrario al desarrollo de los valores fundamentales que el ser humano debe cultivar de manera esencial (2).

En nuestro país, prevalece la primera teoría mencionada: en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, publicado por el Poder Ejecutivo Federal mexicano en 1995, se dice que “. . . la educación ha sido un factor decisivo de superación personal y de progreso social.” y que “. . . será una altísima y constante prioridad del Gobierno de la República, tanto en sus programas como en el gasto público que los haga realizables. . . Hoy más que nunca el conocimiento es factor determinante del desarrollo, genera oportunidades de empleo, mejores ingresos y mayores beneficios sociales.”

Una de las preocupaciones que con insistencia han expresado de una u otra manera los últimos presidentes de la República, tanto en sus campañas en pro del voto como en sus informes anuales ante el Congreso, es satisfacer la demanda educativa de los mexicanos. En la medida en que esto se logre se espera una sociedad más participativa, contar con recursos humanos mejor preparados, disponer de una fuerza que tienda a eliminar la desigualdad social mejorando las condiciones de vida de los sectores menos favorecidos, desarrollar la cultura y fortalecer el sentido de identidad nacional (3).

Con base en lo que señalamos antes, resulta claro que hacer realidad estas expectativas no es, ni puede ser responsabilidad exclusiva del sistema educativo. La escuela en todos sus niveles no es más que uno de los muchos y variados agentes de cambio social que forman el carácter, la personalidad, las ambiciones y las esperanzas de los seres humanos. No es, en modo alguno, el de mayor influencia en los aspectos más esenciales. Es, en lo fundamental, una institución que facilita y orienta la obtención de aprendizaje mediante ejemplos, por la transmisión de habilidades prácticas, por el uso del lenguaje y el manejo de cifras y conocimientos positivos y clasificados.

Es un hecho reconocido que toda organización social -capitalista, socialista o de otra índole- crea instituciones que le permitan sustentar, preservar y perfeccionar su estructura. En México, desde el punto de vista gubernamental se ha considerado a la tarea educativa como un mecanismo del Estado para promover el cambio social hacia la libertad y la democracia. Pero aun cuando su eficiencia fuese de alto nivel, resultaría insuficiente v. gr. para evitar el control monopólico de los medios de producción, la hegemonía de las decisiones políticas y de los medios de comunicación masiva; sería iluso esperar que la educación escolarizada resolviera la concentración del ingreso en unas cuantas manos, el desequilibrio que hay entre zonas urbanas y rurales, la poca participación política de los ciudadanos, la marcada estratificación social, la penetración cultural de otros países, etc.

¿En qué puede consistir el cambio que debiera esperarse en México como resultado de un proceso educativo eficiente?

El punto de partida de la misión escolar debe constituirse por un objetivo vasto de formación: crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, sin conformarse con repetir lo que otros hicieron; es decir, hombres participativos, creadores, imaginativos y descubridores; con mentes capaces de criticar, verificar y reflexionar sobre la validez que tengan las cosas que les presenten¹.

La escuela transmite valores y cultura y puede preparar a los individuos para desempeñar diversos papeles sociales, pero que realmente lo logre depende de diversos factores, por lo general ajenos a ella. Un ejemplo presente entre los mexicanos es que la movilidad vertical (hacia arriba) en la escala social es baja, comparada con la horizontal -de las zonas rurales a las urbanas-; esto se deba a que por encima de los esfuerzos educativos predominan los fenómenos de desigualdad social.

I.2. BASES FORMALES

I.2.1 El Artículo 3o. Constitucional

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, dice:

"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tiene que ser gratuita, al menos en lo referente a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria. La enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada; el acceso a los estudios superiores tiene que estar abierto a todos en plena igualdad de condiciones en función del mérito..."

Las leyes mexicanas sólo establecen como obligatoria la educación básica (Primaria y Secundaria) lo cual resulta congruente con esta Declaración. De ahí que los esfuerzos para atender la demanda educativa se enfoquen principalmente a esos niveles.

El pensamiento filosófico-jurídico que norma la orientación de la educación nacional, y los dos grandes fines de ésta, los establece el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: por una parte, el deber de la educación es "desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano"; por otra, fomentar en el educando "el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia"⁽⁴⁾.

En la fracción I de ese artículo constitucional se encuentran cinco criterios que deben orientar la acción educativa, dos de los cuales se aplican al primer fin y los otros tres al segundo.

¹ Esta orientación, cuando menos en forma declarativa -desde leyes generales hasta principios educativos y reglamentos escolares modestos- se ha ido extendiendo al parecer en toda la República Mexicana. Surge a su vez de los planteamientos constructivistas hechos por Jean Piaget, defensor de la escuela activa y de gran influencia en la educación actual⁽¹⁷⁾. En México se tiene memoria del Dr. José Ma. Luis Mora, liberal que afirmaba -cuando era presidente Don Guadalupe Victoria en 1827- que para pasar del despotismo al sistema republicano la educación debía ser parte de la obra de regeneración de un espíritu crítico⁽¹¹⁾.

El primer fin constitucional de la educación -el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano- requiere que la educación se rija por un criterio laico y un criterio científico. Así, la educación a cargo del Estado y los tipos de educación privada autorizados, deben estar al margen de *"cualquier doctrina religiosa"* y luchar *"contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios"*. Las restricciones para los particulares obedecen también a este criterio laico (fracciones II a IV).

En virtud del criterio científico, la educación que imparta el Estado, así como aquélla que pueda quedar a cargo de los particulares (primaria, secundaria, normal y la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos) deberá basarse *"en los resultados del progreso científico"* y luchar contra la ignorancia y sus efectos.

Al segundo fin constitucional de la educación -el fomento del amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia- se aplican los otros tres criterios.

En primer lugar un criterio que entiende a la democracia como estructura jurídica -a ello se refiere *"el aprecio por la dignidad de la persona"*, así como *"los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres"*-; como régimen político -a lo cual se refiere *"la comprensión de nuestros problemas"*, sin hostilidades ni exclusivismo-; y como sistema de vida que comprende *"la convicción del interés general de la sociedad"*, *"el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo"* y *"el aprovechamiento de nuestros recursos"*.

Un segundo criterio es el nacionalista que añade la referencia a *"la defensa de nuestra independencia política"*, el *"aseguramiento de nuestra independencia económica"* y *"la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura"*.

El último criterio es humanista porque establece la contribución a la mejor convivencia humana, en virtud de lo cual se señala *"la dignidad de la persona y la integridad de la familia"*, *"el constante mejoramiento"* del pueblo, *"los ideales de fraternidad e igualdad"* y otras orientaciones ya apuntadas en los criterios anteriores.

I.2.2 La Ley General de Educación

La Ley General de Educación, creada en 1976 con la denominación de Ley Federal de Educación, pretende que la educación -a la que define como un servicio social- contribuya al cambio hacia una mayor homogeneidad, participación y distribución ⁽⁵⁾.

Se distinguen en esta Ley dos grandes temas: la educación como proceso personal y como proceso social.

Como proceso personal, dice, la educación mexicana debe ser consecuente con el cambio del país y con el desarrollo científico y tecnológico mundial. En vez de promover la adaptación, promover la conciencia crítica, y en vez de favorecer un orden estático, promover el cambio.

Por esto, los métodos educativos deben ser flexibles; poner énfasis en la experiencia sobre el academismo intelectual; por encima de la memorización insistir en la capacidad de observación, análisis, interrelación y deducción; no proporcionar el conocimiento como algo acabado, sino llevar al educando a aprender por sí mismo y estimular su creatividad.

Como proceso social, esta Ley le confiere a la educación la responsabilidad de contribuir al cambio de la sociedad, promoviendo una mayor igualdad de oportunidades y procurando infundir los valores que favorezcan la introducción de reformas económicas, sociales y políticas. Por tanto, estipula que la educación debe inculcar las actitudes más apropiadas para el cambio social: la solidaridad, el aprecio por el trabajo manual, la lucha por la justicia, el respeto a la libertad y a la disidencia, la responsabilidad y la comunicación entre educandos, educadores y padres de familia.

Parece claro que el propósito fundamental de la Ley Federal de Educación es que la educación contribuya a favorecer desde el punto de vista social una mayor homogeneidad, distribución y participación.

I.2.3. La política neoliberal del gobierno mexicano

En los años del presidente Miguel Alemán (1946-1952), la idea que justifica prácticamente todas las acciones gubernamentales es la *industrialización*; en ello se basa el *desarrollo* de la infraestructura del país y las políticas agraria, obrera y educativa ⁽⁶⁾.

De ahí en adelante las direcciones del gobierno tomaron diferentes rumbos. Así, a la orientación adoptada por Adolfo López Mateos se le ha llamado "revolución equilibrada" con *justicia social* (la búsqueda de un gasto equilibrado entre las áreas social, económica y administrativa), considerada como un intento por adaptar los ideales de la Revolución de 1910 a las condiciones de su tiempo.

Con Gustavo Díaz Ordaz hubo continuidad en las grandes líneas de su antecesor, aunque hace gala de autoritarismo y da un viraje en su política laboral (en 1968 reprime criminalmente a estudiantes y en 1970 promulga la Ley Federal del Trabajo). Bajo su gobierno se establece un "Programa de Desarrollo Económico y Social", posible inspiración de los programas, pactos y acuerdos de quienes lo sucedieron.

Con Luis Echeverría Álvarez continuaría la aspiración de progreso material basado en la industrialización con la guía del Estado y se pensaba en la *creación global de la riqueza*, que llevaría a una mejor distribución de los bienes entre los diversos sectores sociales. Su *desarrollo estabilizador* se fundamentaba en necesidades derivadas del *humanismo revolucionario* y del *nacionalismo* que orientaron las acciones de su gobierno; lo que implicaba una política de substitución de importaciones, de industrialización y de apoyo poco selectivo al comercio exterior.

José López Portillo habla de la Revolución Mexicana sólo coyunturalmente; en su gobierno más bien prevalece la tecnocracia, basada (además de los planteamientos ideológicos) en metas cuantitativas como el crecimiento del producto interno bruto, el crecimiento global, la explotación de los energéticos, el endeudamiento y la creación de nuevos empleos. Su estrategia de gobierno la suscribe en su "Alianza Popular, Nacional y Democrática para la Producción".

Con Miguel de la Madrid y con Carlos Salinas de Gortari, para enfrentar la crisis, la tendencia gubernamental comenzó a perfilarse cada vez con mayor claridad hacia el criterio *neoliberal* que prevalece en la actualidad; caracterizado entre otras cosas por el adelgazamiento del Estado, que comenzó a ceder a particulares innumerables empresas que estaban a su cargo, entre ellas algunas que antaño se consideraban de *seguridad nacional*, como los ferrocarriles, la petroquímica básica etc.; la vinculación cada vez más estrecha con el Fondo Monetario Internacional y otros organismos mundiales que conceden créditos bajo ciertas condiciones y *recomendaciones* acerca de las políticas económicas; el libre juego comercial de oferta-demanda y la globalización económica.

Por efectos de la crisis económica que se inició en 1982, se prolonga hasta nuestros días y amenaza extenderse hasta bien entrado el siglo XXI, los gastos en el sector educativo no han sido suficientes.

Con el incremento notable de la matrícula escolar, en particular en la educación superior, los requerimientos financieros de las instituciones públicas se han incrementado de manera drástica y provocado cargas muy pesadas en el presupuesto público.

Satisfacer dos necesidades actuales como son la recuperación del nivel tolerable de los salarios de los profesores y el aumento en la calidad de los programas, implicaría incrementar substancialmente los presupuestos de las universidades. Sin embargo, dichos requerimientos exceden la capacidad financiera del ingreso hacendario, debido a la urgencia o importancia que tiene atender otras demandas que se consideran preponderantes por el sector público.

De 1950 a principios de los años 80 hubo un aumento importante en el producto interno bruto, lo que significó un incremento sustancial en el presupuesto anual destinado a la educación pública ⁽⁷⁾. La economía creó un número cada vez mayor de empleos que absorbieron los profesionistas egresados de escuelas superiores.

En este periodo los sistemas educativos formales afrontaron serios problemas para avanzar al mismo paso que los cambios. Los planes de estudio y métodos de enseñanza no se adaptaban a los requerimientos en el desarrollo de recursos humanos del sector productivo; los egresados de áreas saturadas debían esperar varios años para colocarse, o bien terminaban ocupando empleos con poca o ninguna relación con su preparación profesional.

En los últimos diez años las universidades gastaron la mayor parte del aumento de sus subsidios en contratar más docentes, provocando la falta de recursos tanto para adquirir los materiales

esenciales con el fin de mantener y mejorar la calidad, como para incrementar los salarios del personal.

Al parecer, en ningún momento se tomaron medidas concretas para mejorar la calidad de las universidades, mediante la asignación de subsidios anuales. Este fenómeno fue provocado porque durante los años 80, de gran inflación y depresión, la Secretaría de Programación y Presupuesto uniformó y congeló la estructura salarial de los maestros; al mismo tiempo, los subsidios federales para las universidades no estaban basados en cuántos estudiantes estaban matriculados, sino en el número de empleados. Esto constituyó una fórmula para crear más empleos.

En la actualidad, igual que sucedía en los periodos citados, pero ahora sin el crecimiento y con una crisis económica más severa que entonces, la norma de la matrícula se halla en total desajuste con las posibilidades de empleo y las necesidades nacionales. Por una parte, el rezago en planes de estudio, obsolescencia de equipo y falta de actualización docente, traen consigo el peligro de capacitar para el empleo de ayer y no el de hoy o mañana; por otra, al parecer las inscripciones en algunas áreas deben reducirse (de lo contrario los alumnos no tendrán ningún futuro), mientras que debieran incrementarse en otros campos incluyendo algunos nuevos.

Las acciones gubernamentales se expresan con más determinación. En el discurso pronunciado el 18 de marzo de 1992, el entonces Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, estableció dos condiciones inexcusables para aumentar las aportaciones de dinero a universidades y tecnológicos: que haya excelencia académica y pertinencia ⁽⁸⁾. Por tanto, los fondos públicos serán más cuantiosos para las instituciones en la medida en que sea mejor su calidad y en que respondan mejor a la necesidad de pertinencia, entendida ésta como la vinculación que debe haber entre la generación intelectual con las necesidades concretas del país.

Con respecto a la calidad, algunos rectores y directores se han preocupado por mejorarla; sin embargo, por diversos motivos, los planes que han acordado no se han puesto en práctica. Un ejemplo más reciente (octubre de 1986) se produjo al elaborarse el *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior* (PROIDES), donde se propone una serie de medidas orientadas a incrementar la productividad y a restaurar y proteger la calidad. Este punto resurgió a principios del sexenio anterior en el Programa para la Modernización Educativa (PME) al convertirse en la base del capítulo 7 que versa sobre la educación superior.

En cuanto a la pertinencia, es obvio que sólo se logrará en función de la planeación que se realice en los centros educativos y ésta podrá ser adecuada si se dispone de buenos planificadores y de información confiable, acerca de las necesidades del mercado de trabajo; exige de nuevos tipos de patrones de conocimiento y de capacitación en y para el trabajo que la economía requiere, contenidos en los planes de estudio; implica también contar con profesores actualizados sistemática y permanentemente .

Por su parte el Subsecretario de Educación Superior, Antonio Gago Huguet, informaba en esa misma fecha, que entre las seis acciones del gobierno se contempla aplicar un criterio selectivo de financiamiento sólo a lo pertinente, lo bien hecho, lo demostrado como bueno y lo bueno potencialmente ⁽⁹⁾.

Resulta indispensable, se decía, acabar con los gastos excesivos, especialmente los administrativos y aplicar mecanismos de control que aseguren la veracidad de los informes que las instituciones de educación superior rinden sobre el dinero que manejan. En este aspecto se partía de una realidad: como ahora, existía en la mayoría de las universidades poca información confiable referente a la asignación de gastos para diferentes propósitos, así como de sus tendencias pasadas y futuras.

De esta forma, la política educativa se orientaba con un espíritu gerencial para respaldar únicamente proyectos rentables, es decir, aquellos en los que de alguna manera se pudiera recuperar la inversión en un corto plazo.

En consecuencia, las instituciones públicas de educación superior parece que deberían elegir entre: a) buscar el incremento del subsidio federal, sujetándose a los criterios gubernamentales o b) emprender esfuerzos para complementar los subsidios del gobierno con ingresos provenientes del sector privado. En ambos casos, no parece haber alternativa para subsistir como institución superior viable: la excelencia académica y la vinculación con el aparato productivo resultan impostergables para ello.

I.2.4. La Política Educativa del Gobierno Mexicano

En los inicios de su ejercicio el gobierno del sexenio pasado presentó, el 31 de mayo de 1989, el "Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994" (PND). En el capítulo 6.2.2 sobre educación, el Plan hace señalamientos que se vuelven a plasmar en el PME ⁽¹⁰⁾.

El PND expone en el capítulo 6.2.2 que la educación moderna debe responder a las demandas de la sociedad, contribuir a los propósitos del desarrollo nacional y propiciar una mayor participación social y de los distintos niveles de gobierno en el compromiso de contribuir, con su potencial y sus recursos, a la consecución de las metas de la educación nacional ².

Indica que la modernización se propone los siguientes objetivos, que orientarán la política educativa del sexenio 1989-1994:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional;
- Elevar la escolaridad de la población;
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización, y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad; y

² La modernización constituyó uno de los conceptos centrales de la política del presidente Carlos Salinas de Gortari.

- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

Asimismo, el PND establece una estrategia para el logro de sus objetivos, orientada por tres criterios:

- Consolidar los servicios que han mostrado efectividad.
- Reorientar aquéllos cuyo funcionamiento ya no armoniza con las condiciones actuales.
- Implantar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población que demanda estos servicios, mediante innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico mundial.

La estrategia educativa se expone con mayor especificidad en el PME. Al terminar la lectura de las 203 páginas que lo integran, se pueden identificar constantes que identifican claramente el pensamiento presidencial y que son congruentes con los señalamientos citados del PND.

El PME es un programa de mediano plazo fundamentado en el artículo 16 de la Ley de Planeación y que tomó forma, según el discurso oficial, por las propuestas concretas que surgieron después de la consulta que se llevó a cabo para configurarlo. La consulta estuvo a cargo del Consejo Nacional Técnico de la Educación y de los consejos estatales y municipales. La participación ciudadana la constituyeron 65 mil ponencias, reuniones estatales, municipales, escolares y sectoriales a través de las que se conocieron opiniones, demandas, aspiraciones, recomendaciones y propuestas de maestros, padres de familia, profesionales intelectuales, empresarios, sectores organizados y grupos de especialistas ⁽³⁾.

El PME define la política encaminada a modernizar el Sistema Educativo Nacional con el fin de abordar posteriormente las actividades sustantivas del sector: educación básica; formación y actualización de docentes; educación de adultos; capacitación formal para el trabajo; educación media superior; educación superior y de posgrado e investigación científica, humanística y tecnológica; sistemas abiertos de educación; evaluación educativa, construcción, equipo, mantenimiento y reforzamiento de inmuebles educativos.

Para cada una de estas actividades incluye características del servicio, elementos de diagnóstico, peculiaridades para su modernización y estrategia para alcanzarla. En cada subdivisión de la actividad sustantiva presenta objetivos, acciones principales y metas importantes.

El contenido lo complementan el programa de asistencia no educativa ofrecida a grupos indígenas, las diversas actividades culturales, deportivas y juveniles, encomendadas al Instituto Nacional Indigenista, al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y a la Comisión Nacional del Deporte, respectivamente.

Según el PME la educación mexicana debe responder a varios retos: el esquema centralizador adoptado en 1921³ resulta costoso e insuficiente; la capacidad de organización del sistema

³ Fecha de creación de la Secretaría de Educación Pública.

resulta en un rezago desigualmente distribuido, que se acentúa en las zonas urbanas marginadas y en las poblaciones rural e indígena; el ritmo de crecimiento de la población será menor pero desigual entre oferta y demanda educativas, la demanda disminuirá en los primeros ciclos y se incrementará en los ciclos medios y superiores; el proceso de urbanización del país; la subsistencia de gran cantidad de poblaciones aisladas, dispersas y con reducido número de habitantes y los flujos migratorios repercuten en los servicios educativos⁴; las transformaciones productivas demandan ciudadanos que cuenten con la calificación y la formación requeridas para desempeñar el trabajo productivo; el dinamismo de las sociedades contemporáneas depende en buena medida de su desarrollo científico, de su capacidad para adquirir o generar nuevos conocimientos e incorporarlos al sistema productivo mediante nuevas técnicas de trabajo.

El Programa indica que la educación deberá partir de las finalidades constitucionales y de las exigencias actuales y futuras de la sociedad. Por otro lado, deberá ser un medio para desarrollar nuevas capacidades como son:

- Generar una estructura productiva, liberadora y eficiente.
- Fortalecer la solidaridad social, la identidad nacional y la cultura científica y tecnológica.
- Adquirir y humanizar nuevas técnicas de producción.
- Ampliar las vías de participación democrática y plural.
- Perfeccionar los servicios y que éstos repercutan eficientemente en el bienestar de la población.

El PME se refiere a la modernización educativa como una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil. Espera la incorporación efectiva de los ciudadanos a los procesos que tendrán lugar en el ámbito educativo y señala como deberes de dicha modernización:

- Ser la síntesis entre experiencias y aspiraciones, bienestar y productividad e igualdad de oportunidades educativas y la calidad de educación pertinente, adecuada y eficaz.
- Adecuarse a la revolución del conocimiento y de la técnica, a los valores humanos, a la cultura nacional y a los derechos de la población.
- Conciliar en un ejercicio libre y democrático, tradición y cambio, pluralismo e identidad, universalidad y pertinencia, humanismo y conocimiento técnico, calidad y equidad en la enseñanza, intereses sectoriales e interés colectivo, participación y responsabilidad.
- Asegurar cobertura, calidad y eficiencia.

Cuando el PME en su capítulo 6 se refiere a *la educación media superior*, establece cuatro objetivos con sus respectivas acciones para lograrlos. Esos objetivos son:

⁴ La desigualdad en la oferta de servicios educativos entre los distintos estados de la República ha estimulado la migración a determinados centros, generando más problemas económicos y sociales.

Primero: concertar las transformaciones necesarias para que los estudios del nivel respondan, por su pertinencia, a las expectativas y necesidades de sus demandantes.

Segundo: fortalecer la vinculación de la educación media superior con las necesidades del desarrollo nacional y regional.

Tercero: mejorar la eficiencia terminal y elevar la oferta de los servicios, induciendo los flujos escolares, de conformidad con las políticas sectoriales y adecuados servicios de orientación.

Cuarto: concertar nuevos modelos educativos que permitan una mayor participación y corresponsabilidad de los gobiernos estatales y de la sociedad en su conjunto.

En particular, se propone como acciones principales para la educación media superior universitaria, entre otras:

- Constituir una coordinación de planeación y programación para concertar acciones que solucionen los problemas observados.
- Adecuar la oferta de las distintas modalidades a las necesidades de recursos humanos y objetivos de desarrollo regional.
- Concertar un sistema de equivalencias en la acreditación de conocimientos, que favorezca la permanencia de los alumnos en el nivel, otorgue reconocimiento al saber adquirido y permita a los alumnos el tránsito entre instituciones y entre modalidades de este ciclo.
- Apoyar los programas de formación y actualización de profesores y buscar la coordinación e intercambio entre los diferentes organismos.
- Promover, respetando la autonomía de los establecimientos de educación superior universitaria, una estrategia de concertación para lograr acuerdos sobre contenidos comunes de los planes de estudio.
- Promover reuniones regionales y nacionales de los responsables académicos del bachillerato de las universidades, para que intercambien experiencias curriculares y se establezcan compromisos de equivalencias interinstitucionales de estudios.

Los anteriores pronunciamientos demuestran un abrigo de esperanzas excesivo en los fines que se persiguen. En realidad, después de reflexionar un poco en ellos se puede concluir que son utópicos, ya que la disponibilidad de recursos humanos y materiales es limitada y están muy por debajo de lo deseable.

La finalidad general de "promover la igualdad de oportunidades", al ser convertida en meta exige asignación de más recursos. No obstante, tampoco se puede pensar en que la abundancia de recursos financieros sería suficiente para tener la cantidad de maestros realmente preparados, actualizados, comprometidos y de nobles intenciones que serían necesarios para llevar a efecto las estrategias encaminadas a crear una nueva sociedad.

Es justo reconocer que en décadas recientes la educación superior ha dado dos pasos gigantescos en dirección a ofrecer una mayor igualdad de oportunidades. En primer lugar, el incremento de 14 veces la matrícula logró que un sistema que había estado dedicado sólo al

acceso de los hijos de padres educados y ricos, se abriera a la clase media, para estudiantes cuyos padres nunca vieron el interior de una universidad.

En segundo lugar, la asistencia de mujeres a la universidad, que hace 30 años era bajísima, se estima ahora en 40% del total de la matrícula de las universidades públicas, 44% en las privadas y 30% en los institutos tecnológicos.

Está pendiente el reto de alcanzar aunque sea una modesta representación en la matrícula de esas instituciones de los hijos e hijas del 47% de las familias que, según cifras recientes, viven bajo el nivel de pobreza nacional y del 20% que viven en condiciones de pobreza extrema.

I.3. ESCUELAS PUBLICAS Y PRIVADAS

I.3.1 Aumento de la demanda educativa

El crecimiento de la población mexicana en los últimos años ha sido muy rápido. El número de mexicanos se ha duplicado seis veces en este siglo, al pasar de 1.36 millones de habitantes en 1900 a 81.1 millones en 1990 ⁽¹¹⁾.

La causa principal de la explosión demográfica no fue un aumento espectacular de los nacimientos. En realidad, el país tuvo un índice de fertilidad elevado y constante durante mucho tiempo (este índice es el promedio de hijos procreados por una mujer durante sus años fértiles) que se estimaba en un 6.7, pero antes la elevada tasa de nacimientos se veía equilibrada con un alto índice de mortalidad que mantenía a la población dentro de ciertos límites. Sin embargo, después de la segunda Guerra Mundial, debido principalmente a la mejoría en las condiciones alimenticias y de salud, la tasa de mortalidad disminuyó de un promedio anual aproximado de 23.3 por cada mil habitantes a 8.6 por cada mil a principios de los años setenta ⁽¹¹⁾.

El proceso de incremento poblacional puede dividirse en tres grandes etapas: la primera, de 1900 a 1940, se caracteriza por tasas de crecimiento demográficas bajas, de menos de 1.3% anual; cabe destacar que entre 1910 y 1921 el crecimiento de la población fue negativo al ocurrir, debido a la revolución mexicana, un mayor número de defunciones que de nacimientos. A partir de los años veinte se dio una progresiva recuperación demográfica que condujo a una segunda etapa, de 1940 a 1970, en que la tasa de crecimiento alcanzó 3% en promedio y llegó, a fines de los setenta a cerca de 3.5% y, por último, la etapa que comienza en los años setenta y que inicia el descenso en el ritmo de crecimiento ⁽¹¹⁾.

De esta forma se estimó que la tasa de crecimiento demográfico del país para 1990 fue de 2.1%, con lo cual el número de personas se vio incrementado en alrededor de 1.7 millones por año.

La población mexicana sigue siendo joven, como producto de la alta natalidad y la mortalidad en descenso que prevalecieron entre los años cuarenta y setenta. Actualmente cerca de la mitad de nuestra población tiene menos de veinte años, mientras que en 1970 ese límite era de 16 años, lo cual indica el principio de un proceso paulatino de envejecimiento.

Para 1990, el 38% de la población mexicana tenía menos de 15 años de edad; este grupo incluye a la población en edad preescolar, a la que requiere educación básica y a 700 mil jóvenes entre doce y catorce años que trabajan o buscan trabajo. El 58% lo conforman personas entre los 15 y los 64 años de edad; aquí se incluye a la mayoría de la población económicamente activa, a la casi totalidad de los demandantes de educación media superior y a quienes ya se encuentran en este ciclo de estudios. El 4% de la población tenía más de 65 años de edad.

Cabe notar que, no obstante la disminución del ritmo de crecimiento poblacional del país, los grupos de 15 a 64 años y de 65 y más continúan creciendo a tasas superiores al 3% anual, como efecto del ingreso de nuevas generaciones a esos grupos de edad y del incremento en la esperanza de vida.

En particular, el grupo con edades entre 15 y 19 años que corresponden a la etapa para cursar el nivel medio superior, se ha incrementado de 7.8 millones en 1980 a poco más de 10 millones en 1990 y se espera que se mantenga estable, para empezar a decrecer en los próximos años.

Según las proyecciones del Consejo Nacional de Población, en los próximos años la población continuará experimentando notables incrementos, si bien a un ritmo cada vez menor. La tasa de aumento llegará a 1.5 en el año 2000. Aunque en este rubro se espera que los esfuerzos del gobierno permitan acercarse más a una tasa de 1.0% en el año 2000 ⁽¹²⁾.

La población se verá progresivamente envejecida. De este modo, aquéllos con edades entre 0 y 14 años representarán alrededor del 36% en 1996 y en el año 2000 alrededor del 32%. En cambio, aquellos con edades entre 15 y 64 años conformarán el 60% en 1996 y el 63% en 2000. El grupo de 65 años y más elevará su participación del 4% actual a 5% en el año 2000. En forma paralela a estos aumentos; la matrícula escolar del nivel medio superior se ha incrementado. Para darnos una idea: el alumnado, de 10 000 estudiantes en 1940, pasó a más de 250 000 en 1970 y a más de un millón en 1980 ⁽¹³⁾.

En 1990 la matrícula rebasó los 2 millones de alumnos ⁽¹⁴⁾.

La gran demanda, producto de este crecimiento, ha provocado que a lo largo de los años se hayan acumulado problemas diversos, ahora particularmente complejos y difíciles en gran medida por la variedad de instituciones que ofrecen este nivel de estudios: desde prestigeadas universidades hasta pequeñas y modestas preparatorias.

I.3.2 La alternativa del tipo de escuela

La variedad de escuelas se reduce, para quien desea estudiar o que sus hijos estudien, a una alternativa de dos opciones: escuela pública (de gobierno) o escuela privada (en manos de particulares).

En no pocas ocasiones la selección de una escuela para cursar estudios de nivel medio superior se sustenta en su "nivel académico", lo que brindará "mejores oportunidades" para el futuro. Con frecuencia se afirma que las escuelas privadas son mejores que las públicas. Algunos estudios sustentan esa convicción ⁽¹⁵⁾.

En este aspecto resultan interesantes los datos arrojados por una encuesta realizada en 1989 a cargo del Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI) y aplicada en toda la República a personas de 16 años o más que habitan en el hogar. La opinión de que se imparte mejor educación en las escuelas privadas se generaliza más a medida que la escolaridad de las personas aumenta: aproximadamente el 42% de los entrevistados opinó que se imparte educación de igual calidad en las escuelas privadas que en las públicas; sin embargo, entre los que poseían un nivel escolar superior a la secundaria, el 48% opinó que la educación es mejor en las escuelas privadas, contra un 40% que optó por las públicas ⁽¹⁶⁾.

La encuesta revela también que a 4 de cada 5 mexicanos les hubiera gustado estudiar más y que un factor decisivo que mina su voluntad de estudio lo constituyen las condiciones económicas familiares.

Esto nos induce a pensar que si se diera un mejoramiento real de las condiciones económicas de la sociedad, una de sus repercusiones sería, sin duda, mayor demanda de educación, pero sobre todo de la que se imparte a través de las escuelas privadas.

I.4. EL FRACASO ESCOLAR O LA PIRAMIDE DEL EXITO

Parece haber una correspondencia entre el grado académico obtenido y el status o estima social que puede "merecer" un individuo. Sin embargo, debido sobre todo a la incongruencia entre las clases de profesionistas que más preparan los centros de estudios superiores y lo que demanda el mercado de trabajo, es difícil afirmar lo mismo con respecto al nivel económico: un mayor nivel de estudios no se refleja necesariamente en mejores ingresos económicos. Como se mencionó antes, ni siquiera podría decirse en forma categórica que quienes estudian aseguran así mejores percepciones para el futuro en comparación con quienes no lo hacen.

No obstante, ser seleccionado para desempeñar una función o pertenecer a una buena categoría en el mercado de trabajo, depende cada vez más del tiempo que se haya asistido a una escuela, del nivel de estudios alcanzado y del tipo de institución que respalde la preparación lograda.

La escuela entonces se convierte en un tránsito indispensable para quienes buscan, sobre todo en el medio urbano, asegurar una preparación competitiva en dicho mercado.

Pero, ¿cuántos logran acreditar estudios en los distintos niveles del sistema escolar mexicano?

De acuerdo a los datos que ofrece el propio PME 1989-1994, alrededor de 15 millones de mexicanos requieren de escuela primaria (Figura 1). De estos el 2% -cerca de 300 000 niños- no tiene acceso a la misma.

De los 14.6 millones que ingresan a primaria sólo 54% la concluye en 6 años. Cada año cerca de 880 mil alumnos abandonan los estudios en este nivel.

De los egresados de la primaria, el 83% se inscribe en secundaria. En este ciclo la matrícula total es de 4.3 millones de jóvenes; pero alrededor de 300 000 educandos que concluyeron la primaria, es decir, el 17% de la demanda potencial (la mayoría de zonas rurales indígenas) no tiene acceso al nivel de secundaria.

Cerca del 25% del total de alumnos inscritos en secundaria (un millón) no termina este ciclo de estudios en el tiempo reglamentario. La deserción observada durante los últimos diez años asciende a 9%; la reprobación en el mismo lapso fue de 26%, sin que se hayan tomado medidas efectivas para disminuirlas.

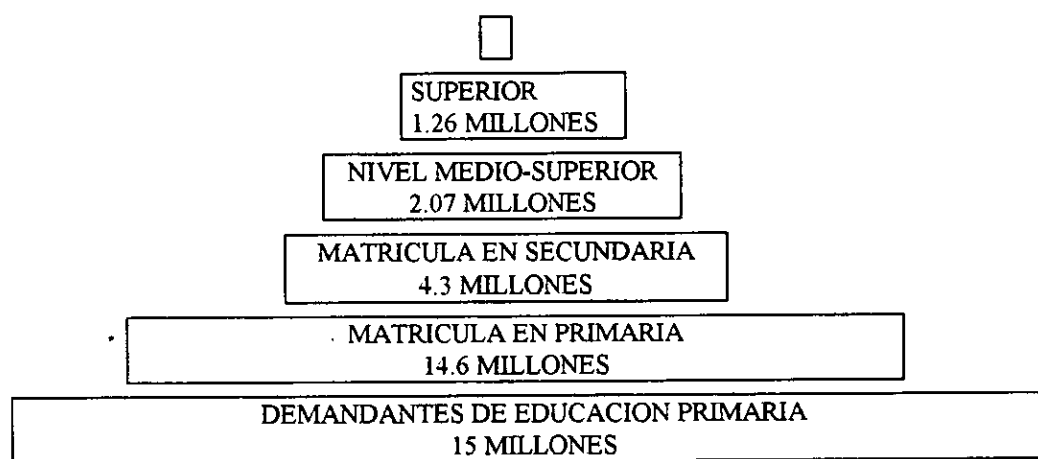


Figura 1. MATRICULA POR CICLOS ESCOLARES CICLO 1989-1990
Datos obtenidos del PME 1989-1994.

En el nivel medio superior la matrícula total registrada en el año escolar 1988-89 fue de dos millones 70 mil alumnos. La absorción de egresados de la secundaria es actualmente de 76%, pero no existen opciones adecuadas para la atención de demandantes que viven en comunidades apartadas. Problema que muy probablemente subsistirá por mucho tiempo, dada la estimación de que la demanda en este nivel seguirá en aumento hasta fines de siglo.

Sólo un poco más del 56% de los alumnos matriculados logra concluir sus estudios en el plazo establecido de tres años, aunque todavía subsisten algunos planes de dos años.

En el año escolar 1988-89 el 58% de los egresados de bachillerato inició estudios de licenciatura, tanto en la modalidad tecnológica como universitaria; de tal manera que la matrícula total, excluyendo la de educación normal, fue de 1.26 millones de alumnos. La proporción entre el número de inscritos y el tamaño de la población con edades entre 20 y 24 años creció de 2.7 en 1960 a un 16% en 1989 FALTA (Referencia). Por desgracia, menos de la mitad de quienes entran a licenciatura se gradúan y los hijos de obreros y campesinos con remuneraciones que equivalen a dos veces el salario mínimo, tienen una probabilidad 5 veces menor de ingresar a la universidad ⁽³⁾.

Estos datos reflejan de manera contundente y cruda el papel de filtro que juega el sistema escolarizado -papel que por cierto no es privativo de nuestra sociedad-, seleccionando a los que por antonomasia serán considerados como los más capaces para el desempeño de determinadas tareas.

La realidad es elitista porque en cada nivel elimina a los "perdedores" y promueve a los "ganadores" para que al final sólo unos cuantos alcancen la cumbre como egresados de la universidad y a unos cuantos se les premie con trabajos bien remunerados. El objetivo central de cualquier sistema educativo debe ser la producción exclusiva de ganadores sin desechar a nadie, lo cual puede llevarse a cabo mediante un conjunto muy diversificado de instituciones educativas o caminos alternativos para el "éxito".

La prueba final de un sistema educativo democrático es su posibilidad de proporcionar a toda la gente joven, sin importar su nivel social, la oportunidad de ascender al límite de su potencial personal, con la única condición de que se encuentre dispuesta a hacer el esfuerzo necesario.

BIBLIOGRAFIA

1. Carnoy Martín. La Educación como Imperialismo Cultural. 2ª edición. México, 1978. Ed. Siglo XXI Editores.
2. Illich Iván. La Sociedad Desescolarizada. 1ª edición. México, 1988. Ed. Joaquín Mortiz/Planeta.
3. Pescador Osuna, José Angel. Aportaciones para la Modernización Educativa. México, 1989. Universidad Pedagógica Nacional.
4. Solana F. Tan lejos como llegue la educación. De. F.C.E.. 1982, México.
5. SEP Ley General de Educación, 1993. Diario Oficial de la Federación, martes 13 de julio de 1993, p. 42.
6. Suárez G. Enrique. ¿Legitimación revolucionaria del poder en México? Los presidentes (1910-1982). De. Siglo XXI, 1987. México.

7. Méndez M. J. Silvestre. Problemas Económicos de México. México, Ed. Mc GrawHill, 3a. ed., 1994.
8. Periódico "El Nacional", marzo 19 de 1992.
9. Revista EPOCA, No. 42, 23 de marzo de 1992.
10. Periódico "La Jornada", 21, 22 y 23 de octubre de 1989.
11. Programa Nacional de Población. Antecedentes e Indicadores Demográficos. Consejo Nacional de Población, 1991. México.
12. Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas: 1980-2010. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 1990, México.
13. Cabañas Díaz Pablo. No habrá modernización si no se atienden las demandas de enseñanza. IDEAS, junio 29 de 1990.
14. SEP. Programa para la Modernización Educativa. SEP, México, octubre de 1989.
15. Tirado S. Felipe y Serrano C. Víctor. En torno a la calidad de la Educación Pública y Privada en México. Revista "Ciencia y Desarrollo", vol. xv, No. 85, marzo-abril, 1989.
16. Guevara Niebla, Gilberto. Revista NEXOS. Encuestalia, p. 59.
17. Piaget, Jean. A Dónde va la Educación. 3ª edición, 1978. Ed. Teide S. A.

II

SINTESIS HISTORICA DE LA EDUCACION EN MEXICO

El devenir de la educación mexicana ha estado determinado por el desarrollo de la sociedad; ésta a su vez se ha formado en buena medida como producto del tipo de cultura generada en el sistema escolarizado.

Un panorama general del acaecer educativo a lo largo de nuestra historia pudiera ser útil para explicarnos hasta cierto punto su estado actual, darnos cierta visión de la importancia que le ha otorgado el Estado e ilustrarnos acerca del contexto en el que se concibieron y evolucionaron los estudios de bachillerato.

Con estos propósitos vamos a recordar algunos hechos relevantes y significativos a lo largo de las cuatro grandes épocas: precortesiana, colonial, independiente y postrevolucionaria.

II.1 EPOCA PRECORTESIANA

Entre el año 400 a.C. y la consumación de la conquista española, nuestros antepasados indígenas vivían en un ambiente ritualista, caracterizado por un politeísmo basado en el culto a la naturaleza, la representación gráfica y escultórica de algunas divinidades, la edificación de templos para honrarlos, una astronomía inspirada en motivos religiosos y un sistema de escritura inventado para registrar los acontecimientos religiosos y los relativos a la tribu ⁽¹⁾.

Entre los pueblos aborígenes anteriores a la conquista la educación se organizó sobre bases bien definidas. Tenía contenidos profundamente religiosos y bélicos y su función consistía en transmitir un estilo de vida de generación en generación y en hacer poseedoras a las nuevas generaciones de la gran herencia de sus antepasados, logrando de esta manera perpetuar las clases o estamentos sociales.

Entre la constelación de pueblos asentados en la cuenca lacustre sobre la que hoy se extiende la ciudad de México, a la llegada de los españoles destacaba el pueblo mexica. Los textos conocidos -escritos en lengua indígena o en español- se refieren mucho más a los mexicas, por esto es que a través del conocimiento de este pueblo se ha podido entender la vida de sus contemporáneos mesoamericanos ⁽²⁾.

En toda esta región la educación era integral porque no se limitaba a la instrucción o capacitación parcial sobre algún tema, multidisciplinaria porque buscaba comprender en su

totalidad las múltiples necesidades de un hombre para resolver su vida y activa porque lo aprendido se debía ejercer en la cotidianeidad. Tenía como propósito fundamental formar la personalidad del individuo, pero bien sabían los antiguos mexicanos que para ser escuchados primero debían sembrar en los hijos la seguridad del afecto.

Eran ancianos los encargados de "alcanzar el rostro y el corazón", es decir de conformar la personalidad, los orientadores y guías hacia la consecución de una identidad propia. Elegidos por su sabiduría, utilizaban sentencias sabias y con toda paciencia le permitían al aprendiz recorrer todo el camino necesario para su entendimiento. Las vocaciones eran consultadas en los oráculos, puesto que se consideraban como dones otorgados por los dioses desde el nacimiento.

El ejercicio del *tlacahuapahualiztli* "arte de criar o educar a los hombres" no se limitaba a la capacitación en un oficio, comprendía la enseñanza de los valores morales y éticos de la comunidad. Si bien les enseñaban el cultivo también les infundían el amor por la tierra; la gratitud y amor a los dioses; el gusto por el trabajo; el deseo de compartir el sustento con los suyos, con los cercanos y los necesitados; el aprecio por la sexualidad como grandiosa capacidad para reproducirse y que aminoraba la tristeza de ser entes transitorios⁽³⁾.

El deseo de semejanza era estimulado: la madre mantenía cerca de ella a la niña a fin de que pudiera observar todo lo concerniente a la mujer, asimismo lo hacía el padre con el varón. De esta manera se exaltaban los valores de la femineidad y la virilidad, la niña tenía gusto de ser mujer y el niño de ser varón y trataban de asemejarse a los modelos.

La motivación por educar era en verdad grande. Entendían la vida como el ejercicio de aprender, por lo tanto todos eran educandos, de ahí que la ignorancia fuera vista como algo vergonzoso y doloroso que debía evitarse.

La educación más importante se daba entre los seis y doce años de edad. Los padres tenían cuidado de sentar las bases en el hogar, pero debían internar a sus hijos ya fuera en el *Tepochcalli* (templo dedicado a *Tezcatlipoca*) donde recibirían adiestramiento guerrero, o en el *Calmecac* (dedicado a *Huitzilopochtli*) que daba la formación para el entendimiento de las ciencias.

El *Tepochcalli* o escuela de los guerreros era el espacio típico de los *macehualtin* o plebeyos. Ahí se aprendía la labranza de la tierra; el manejo de la macana, el lanzadardos y el arco; estrategias y tácticas de guerra y agilidad con fuerza física. Las dignidades militares sólo se obtenían mediante hazañas heroicas: la captura de reclutas enemigos ameritaba el ascenso a oficial, la captura de un jefe enemigo a Caballero Tigre u *Otomitl* y la captura de tres jefes a Caballero Aguila o *Cuauhtli*.

Los más diestros, capaces y voluntariosos, así como los hijos de los nobles recibían atención especial de sus padres y maestros. El *Calmecac* (*calli* "casa" y *mecac* "cordón o hilera") era una hilera de edificios adornados con caracoles; ahí los *pipiltin* o nobles, -se admitía

excepcionalmente a los jóvenes de clase inferior con gran sensibilidad e inteligencia-, recibían una preparación para las altas tareas estatales, humanidades y ciencias mediante el estudio de historia, astrología, religión, pintura, música, derecho y lenguaje refinado propio de nobles y sabios. Había un área destinada a los hijos de los artesanos que aspiraban a la calidad de *toltecayotl* o artista.

Los centros educativos eran templos; los había en cada *calpulli* o barrio y existían tres categorías: *tiacach* a la que pertenecían los alumnos recién ingresados; *tepuchtlato* o jefe de instructores y *tlacatecatl* o director de templo.

A la mujer se le enseñaba a confeccionar el abrigo, el culto a la belleza y a los dioses del hilado, a las cosas bien hechas, al esfuerzo nunca inútil y siempre consecutor. En el Calmecac había un recinto donde las niñas recibían sobre todo una educación moral, se les preparaba a fin de que pudieran cumplir con su papel social y las obligaciones del matrimonio. Aprendían los cuidados sobre el embarazo y el parto, cómo curar a los niños de enfermedades leves, alimentarlos bien, mantenerlos limpios y darles educación básica. Pero lo más importante era su acercamiento a los dioses para rendirles culto, ofrendarlos o gratificarlos; algunas con espíritu sacerdotal se quedaban a vivir por siempre al cuidado de los templos; otras, ya preparadas, salían de ahí para casarse.

La enseñanza superior estaba bajo la responsabilidad de los hombres más sabios, los ancianos más experimentados y de quienes tenían un gran espíritu pedagógico; se impartía en el Calmecac, en los observatorios astronómicos, en el templo del *Tonalamatl* o Calendario Adivinatorio y en diversos centros de arte. Las materias de estudio abarcaban matemáticas, astronomía, humanismo, administración, urbanismo y técnicas agrícolas.

Se llegaban a realizar congresos como el celebrado en Xochicalco, donde los sabios representantes de la cultura mesoamericana se reunieron para la corrección del calendario astronómico.

Motecuhzoma Ilhuicamina fue un reformador, ordenó que en todos los barrios hubiera escuelas suficientes para la totalidad de la población escolar tenochca. Es sorprendente que a principios del siglo XVI no hubiera un solo niño mexicano, cualquiera que fuese su origen social, que estuviera privado de la escuela ⁽⁴⁾.

Cuando los españoles se erigieron victoriosos sobre los mexicas, de lengua náhuatl, éstos tenían escasos 200 años de haberse conformado. A pesar de su corta edad sus concepciones educativas tenían tal alcance que muchos fundamentos filosóficos, teológicos, retóricos y morales pueden reconocerse tanto en los clásicos griegos como en sistemas innovadores contemporáneos ⁽²⁾.

II.2 LA EPOCA COLONIAL

Con el arribo de los conquistadores diversas órdenes religiosas fueron tomando en sus manos la educación evangelizadora de los naturales, la administración de los sacramentos y el cuidado de la salud.

Entre las órdenes importantes encargadas del adoctrinamiento y la enseñanza durante la dominación, destacan los franciscanos; su llegada sucedió en 1523 y constituyó la vanguardia de la cruzada educativa; tres años después vinieron los dominicos, los agustinos en 1533 y los jesuitas en 1572⁽¹⁾.

Los franciscanos percibieron la necesidad de imprimirle un carácter práctico a su misión, dando con esta idea lugar a los primeros ensayos en favor de la educación rural en la Nueva España. La atención preferencial dada a los indígenas en materia de enseñanza pronto hubo de extenderse a otros grupos étnicos, creándose al efecto instituciones educativas destinadas a mestizos y criollos.

A mediados del siglo XVI, al lado de los planteles de enseñanza, se generaba la nueva cultura en el teatro misional y en los talleres de literatura. Los hijos de los "principales" se reunían en las escuelas donde después de estudiar la doctrina aprendían a leer, escribir y cantar; a los hijos de los "plebeyos" sólo se les enseñaba la doctrina cristiana en el patio, pero en algunas partes no se hizo esta diferencia, en especial en los pueblos pequeños con escasa población escolar; ahí por lo común los hijos de los *macehuales* se educaban con los hijos de los acomodados que eran muy pocos. El resultado fue que en muchos pueblos llegaron a gobernar no los hijos de los caciques, sino los hijos de los pobres que estaban mejor preparados.

Esa labor transculturizadora exigió después instituciones de mayor rango académico, originándose la enseñanza superior. El primer grupo religioso que de acuerdo con su organización y propósitos docentes vino a fomentar los estudios superiores en la Nueva España fue la Orden de los Dominicos quienes, a diferencia de otras órdenes, eliminaron los trabajos manuales e impusieron en su lugar la exigencia del estudio necesario y adecuado para ejercer la predicación; establecieron las enseñanzas de artes y teología con una concepción intelectualista de la vida y la religión. Su casa de estudios más importante fue el *Colegio de San Luis de los Predicadores*, en Puebla.

La necesidad de estudios elevados dio lugar a la Real y Pontificia Universidad de México, cuya fundación trajo consigo la creación de *colegios universitarios* e impuso la necesidad de organizar debidamente la educación secundaria, tarea de la que se encargaron preferentemente los jesuitas pero sin contemplar la participación de las mujeres.

A mediados del siglo XVI buena parte de la juventud se componía de hijos de conquistadores o comerciantes incultos; una vez pacificada la mejor parte de la tierra y recibiendo el producto de las encomiendas, la carrera de las armas no ofrecía atractivo para los jóvenes; al comercio lo veían con desdén y los oficios los tenían por viles (generalmente los ejercían los indios, mestizos y mulatos). En cambio la carrera de las letras resultaba atractiva porque daba acceso a los cargos públicos; sin embargo, aunque la Real Universidad albergaba muy doctas cátedras carecía de cursos prácticos de latinidad y letras. Por otra parte, faltaban albergues para quienes venían de otras partes a realizar sus estudios y para los hijos de los propios vecinos, a quienes

no les gustaba que se criaran en sus casas o tuvieran como única obligación la de asistir a la Universidad.

Los jesuitas, tan prácticos en materia de educación y conocedores de esa realidad, fundaron colegios para internos y privilegiaron el estudio de las humanidades. Su primera obra fue el Colegio de México que llevó una vida de privaciones e inseguridad; poco después, en 1574, abrieron las cátedras del Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo. Este no pudo alcanzar en un principio el nivel de estudios superiores debido al atraso de sus alumnos, pero cuando llegó a su más alto grado de organización, de ordinario se impartían cuatro cátedras de Gramática y una de Retórica, tres de Artes y cuatro de Teología ⁽¹⁾.

La estancia de los jesuitas en la Nueva España se prolongó ciento noventa y cinco años; en 1767 fueron expulsados y regresaron a México en 1815. Su obra fue prolífica en el último cuarto del siglo XVI, extendiéndose a diversas regiones de la Nueva España. Fundaron los Colegios de Pátzcuaro, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Tepetzotlán, Guadalajara y Guanajuato; fundaron también Colegios *transmarinos* en Yucatán, Campeche, Nicaragua, Guatemala, Cuba y Filipinas; llamados así porque el padre visitador de la Compañía debía embarcarse por mar para inspeccionarlos.

Por la misma época los agustinos fundaron el Colegio de San Pablo, donde se impartían Artes y Teología; las primeras divididas a la usanza europea en asignaturas filológicas (gramática, dialéctica y retórica) y científicas (aritmética, geometría, astronomía y física).

El siglo XVII no presenta innovaciones significativas; la educación primaria no había tenido el éxito deseado por los conquistadores, debido al desconocimiento de la lengua española por grandes grupos de indígenas y a la falta de preparación de los maestros, quienes hacían caso omiso de su obligación de examinarse antes de ejercer, tal como lo establecía la *Ley del Nobilísimo Arte de Escribir, Leer y Contar*. Fue el siglo de las grandes construcciones en la Nueva España, pero también fue funesto por las pestes, plagas, hambre y calamidades acaecidas, lo que multiplicó las casas de beneficencia sin embargo insuficientes; entre ellas el hospital de Belem, famoso en la ciudad principalmente por la escuela gratuita y bien atendida que mantenían los betlemitas ¹. El terrible rigor de sus métodos, -basados en el aforismo: *la letra con sangre entra*-, era un recuerdo que conservaban sus alumnos hasta la vejez; nocivo y persistente sistema que tantos estragos ha causado en la educación mexicana.

Al iniciarse el siglo XVIII se produce una de las epidemias más aterradoras de peste y tifo de las que se tenga memoria; la pobreza, hambre y desolación causadas por estos males rebasaron en importancia a la educación. Pasada la primera mitad se emprende la más importante campaña de que se tenga memoria en pro de la castellanización de los aborígenes; concebida e iniciada por el obispo Francisco Antonio Lorenzana y Buitrón, para ". . .que tengan escuelas de castellano y aprendan los indios a leer y escribir, pues de este modo adelantarán, sabrán cuidar su casa, podrán ser oficiales de república y explicarse con superiores, ennoblecendo su

¹ La Orden de los Betlemitas se fundó en Guatemala por Fray Pedro José Betancourt, en 1653.

Nación y desterrando la ignorancia que tienen no sólo de los misterios de la fe , sino también del modo de cultivar sus tierras, cría de ganados, y comercios de sus frutos".

En ese mismo siglo se inicia la exclaustación educativa con la creación de los primeros establecimientos laicos y se moderniza la enseñanza superior. Penetra en España una corriente pedagógica que no tardó en tener consecuencias en el Nuevo Mundo, su modelo y símbolo fue el benedictino fray Benito Jerónimo Feijoo (en Nueva España José Antonio Alzate fue su más célebre promotor), con pronunciamientos abiertos en contra del argumento de autoridad (en puntos que la Divinidad ha dejado libres a las disputas de los hombres) y en pro de una justificación de las soluciones a los problemas a la luz de la razón y no por el hecho de haber sido formuladas por algún autor, por prestigiado que estuviera.

Ya en el último tercio del siglo influye la pedagogía del filósofo inglés John Locke, las ideas de la *Enciclopedia Francesa* y el *Emilio* de Rousseau. Resalta la presencia de Cabarrús con sus *Cartas sobre los obstáculos y opinión y el medio de renovarlos con la circulación de luces y un sistema general de educación*, donde se planea nada menos que un sistema de educación nacional basado en principios de laicismo y obligatoriedad. Este pensador sostenía que la enseñanza de la religión le correspondía a la Iglesia, al cura y cuando más a los padres, pero que la educación nacional debía ser puramente humana y seglar, y seglares debían administrarla.

En la Nueva España ni con mucho se produjo un movimiento pedagógico y literario como el que tuvo lugar en España en el siglo XVIII. Empero, hay algunas transformaciones significativas como el establecimiento de instituciones que ya no se ponen bajo la égida del clero, sino bajo los auspicios de la iniciativa privada o la tutela del Estado; destacan: el *Colegio de las Vizcaínas*, primera institución educativa con principios laicos de la Colonia y de América, creada en 1767 y destinada a la educación de la mujer, filosofía con la que se conserva hasta la actualidad; la *Academia de las Nobles Artes de San Carlos de la Nueva España*, creada para protección y honra del arte mexicano; la *Escuela de Minería* y el *Jardín Botánico* para el fomento de la ciencia.

II.3 LA EPOCA INDEPENDIENTE

En los precursores del movimiento de independencia operaron influencias de la literatura revolucionaria francesa que subrepticamente había entrado a los círculos intelectuales, así como las noticias, comentarios de periódicos y manifiestos públicos que desde entonces se afirmaron como un poder sobre el pueblo.

Desde luego que la revolución de independencia condujo a la economía, la agricultura y el comercio a un estado deplorable. En lo social y político trajo una notoria desorganización, en lo educativo los establecimientos sostenidos por el clero decayeron como el clero mismo, los seminarios fueron menos concurridos y menos aptos sus educadores, aunque por otro lado

significó la abolición de la lista de libros prohibidos por la Inquisición y algunas instituciones de corte medieval, la posibilidad de pensamiento libre y de conocimiento de la ciencia.

En la discusión acerca de la forma de gobierno que convendría al país, en el proceso inmediatamente posterior a la independencia, surgen dos grupos políticos: el *conservador* formado por la iglesia, la burguesía, sectores importantes de la clase media e intelectuales; su pretensión central era conservar la monarquía como estructura política; y el *liberal*, compuesto por criollos (nacidos en la Nueva España de padres españoles peninsulares) marginados por los peninsulares pero que tenían en sus manos el manejo de la economía y aspiraban a un sistema republicano.

Los nuevos ideales de esa etapa de transición generaron el nacimiento de nuevas instituciones, en su mayor parte creadas por la iniciativa privada. La primera fue la Compañía Lancasteriana, fundada en México en 1822 con el propósito de difundir la enseñanza mutua; en ese mismo año, a iniciativa publicada por el periódico "El Sol", órgano oficial del grupo masónico escocés de entonces, la Compañía abre la primera escuela con el nombre del periódico. Inicialmente su programa constaba de tres asignaturas: lectura, escritura y cálculo elemental².

A finales del siguiente año los lancasterianos abren su segunda escuela y publican en el citado periódico su *Reglamento de la Escuela Mutua Normal titulada Filantropía*. Para entonces la institución contemplaba tres secciones: instrucción elemental para los niños (lectura y escritura, cálculo, gramática y catecismo); en la segunda se les preparaba para el sistema mutuo de enseñanza y la tercera era una especie de enseñanza secundaria (elementos de latín, francés, geografía, historia, mitología, dibujo y matemáticas). Cada niño pagaba una cuota mensual de uno, dos o tres pesos, según la sección a la que concurriera.

En pocos años la Compañía hizo grandes progresos: aumentó el número de socios, estableció escuelas nocturnas y dominicales, organizó sociedades de señoras, consiguió donativos y logró auxilio material para su obra educativa por parte de los gobiernos General y Estatal. Tanta era su importancia que de 1842 a 1845 se convirtió en la *Dirección General de Instrucción Primaria* de toda la nación. En años posteriores, en medio de luchas civiles, invasiones extranjeras y pobreza cada vez más acentuada, continuó su labor educativa procurando pagar mejor a sus maestros, mejorando sus planes de enseñanza y preparando a más pedagogos. . . hasta 1890 en que fue disuelta.

El primer Congreso del México independiente se inició en Apatzingan, Michoacán, en 1814, pero únicamente emitió un principio general sobre la educación: "*La ilustración, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder.*"

² El sistema mutualista fue adaptado por los ingleses Bell y Lancaster para subvenir la falta de maestros. Consiste en aleccionar a los alumnos más destacados (monitores) los cuales se encargan de transmitir la enseñanza a los demás niños, de tal manera que el papel del maestro en las horas de clase se limita a vigilar la marcha del aprendizaje y a mantener la disciplina.

El Congreso Constituyente de 1824, -una vez consumada la independencia, eliminado Iturbide del poder y vencidos los diputados centralistas-, con la participación de Valentín Gómez Farías y otros generó la Constitución. En el Artículo 50 de ese ordenamiento se establecían objetivos más precisos: "Promover la ilustración. . . estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros, exigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas, sin perjudicar la facultad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos Estados" ⁽¹⁾.

II.4 EDUCACION LAICA VS. RELIGIOSA

Desde 1830 los *liberales* plantean la necesidad de una segunda revolución que deberá comenzar por la educación; sostienen que ésta debe ser laica y quedar en manos del Estado; pretenden acabar con su monopolio por parte de la iglesia y las clases conservadoras.

Valentín Gómez Farías, como vicepresidente de México y al frente del poder ejecutivo por ausencia del presidente Santa Anna, en 1833 hizo importantes aportaciones legislativas impulsando la intervención del Gobierno en el control y administración de la educación, otrora en manos del clero. Creó la *Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales* con la misión de hacerse cargo de todos los establecimientos públicos de enseñanza, así como de orientar y realizar las tareas educativas del país; estatuyó la enseñanza libre (toda persona podría abrir escuelas); promovió la fundación de escuelas normales; fomentó la alfabetización y suprimió la Universidad por primera vez.

La reacción de los conservadores no se hizo esperar. Las reformas educativas, vinculadas necesariamente a las políticas, provocaron gran protesta de su parte, más cuando se apoyaban en la nacionalización de establecimientos privados y en la destrucción de antiguos privilegios. Así los ánimos, a mediados de 1834 se imponen con un plan en contra de las reformas liberales con el que logran la vuelta de Santa Anna a la presidencia; éste las deroga en 1843 para permitir nuevamente a la Iglesia hacerse cargo de la educación, que por ley sería religiosa ⁽⁵⁾.

La Universidad, que había sido calificada por el doctor José Ma. Luis Mora como "inútil, irreformable y perniciosa" abrió sus puertas de nuevo en 1834 pero siguió siendo blanco de múltiples ataques. En 1857, por decreto del presidente Comonfort se volvió a suprimir, pero a mediados del siguiente año Félix Zuloaga derogó el decreto anterior; cuatro años después fue dictada su extinción por el presidente Juárez, luego restablecida durante la Intervención Francesa y vuelta a clausurar en 1865 por el emperador Maximiliano.

La presencia de la iniciativa privada en la educación del México Independiente se deja sentir con mayor intensidad a partir de 1847. Las vicisitudes del país (inestabilidad política, precariedad de los gobiernos liberales, fuerte reacción del grupo conservador y escasez de las finanzas públicas) impiden el trabajo y el apoyo a instituciones educativas; en esas circunstancias la preocupación por la enseñanza la asumieron personas de buena voluntad e instituciones privadas. De las 122 escuelas primarias que funcionaban en la ciudad de México

en 1850, sólo cuatro eran del gobierno, las restantes habían sido creadas y eran administradas por particulares y, de éstas, no más de diez recibían un pequeño auxilio del Municipio.

En el *Estatuto Orgánico Provisional* de 1856, artículo 39, se establece por primera vez en la ley el principio de libertad de enseñanza: "*La enseñanza privada es libre y el Poder Público no tiene más intervención que la de cuidar de que no se ataque a la moral*". Los liberales insisten en la enseñanza libre a través del artículo 3º constitucional de 1857: "*La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio*" ⁽¹⁾.

El programa gubernamental de Estado liberal y educación laica se concretó por un lado en la ley de nacionalización de los bienes del clero; por otro, en el decreto juarista de 1861 que estableció el concepto de *libertad de enseñanza*. Ahí mismo se determinó que los asuntos de instrucción pública primaria, secundaria y profesional quedaran en manos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y sujetos a las disposiciones de la *Ley de Instrucción*. Así, el gobierno se reservaba el derecho de control sobre las instituciones privadas de educación e instituía el principio de lo que después sería la inspección escolar.

Los diez años posteriores a la Constitución de 1857, incluyendo los de la intervención francesa (1861-1867), se considera uno de los periodos más tristes e infecundos de la educación. La inseguridad y la zozobra de las que era presa el país provocaron una crisis general de los estudios.

El poder hegemónico de la Iglesia sobre la educación sufre severos reveses, primero con la expedición de las *Leyes de Reforma* en 1859 y después con el triunfo de la República restaurada. En 1867, con Juárez, los liberales en su lucha a favor del laicismo logran la redacción de la *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, donde se demanda una instrucción primaria laica, gratuita y obligatoria, se organizan los estudios secundarios (se funda la Escuela Secundaria para Señoritas); se crea la Escuela Nacional Preparatoria y se reglamenta la enseñanza superior.

Entre 1867 y 1869 un nuevo grupo de intelectuales, los positivistas, plantea una reorganización total de los estudios superiores en el país, sustentada en una educación racional y desfanatizante (que se establece por mandato constitucional) e impartición sólo del método científico. Esto provoca que la mayoría de las universidades mantengan suspendidas sus cátedras durante la Reforma ³.

³ Augusto Comte (1798-1857) fue el creador del positivismo. Su filosofía descansa esencialmente sobre tres principios: la ley de los tres estados, la clasificación de las ciencias y la religión de la humanidad.

Acerca de la ley de los tres estados afirma que la humanidad ha pasado por tres estados sucesivos: el teológico en el cual el hombre explica los fenómenos por la intervención de agentes naturales (fetichismo, politeísmo y monoteísmo); el metafísico en el que todo se explica por entidades abstractas (causalidad, finalidad de la naturaleza etc.) y el positivo o real en el que la inteligencia trata de descubrir las leyes mediante la observación de los hechos. En cuanto a las ciencias, afirma que su clasificación de lo abstracto a lo concreto (matemáticas, astronomía, física, química, biología y sociología) indica el desarrollo histórico del saber humano, porque la evolución del saber determina la transformación social. El tercer principio afirma que la religión de la humanidad es el culto rendido a los grandes hombres, a los muertos ilustres que ocupan el más alto rango en el Gran Ser.

Es a finales de 1867, con la República instaurada, cuando el presidente Benito Juárez ordena la creación de la *Escuela Nacional Preparatoria*. El encargado de organizarla y dirigirla es Gabino Barreda, liberal de ideas positivistas con quien se inician las actividades a principios del año siguiente, en el edificio de la actual calle de San Ildefonso, en el centro de la Ciudad de México ⁽⁶⁾.

En 1874, siendo presidente Sebastián Lerdo de Tejada se emitió una ley que en su artículo 4º prohibía la enseñanza religiosa en los planteles oficiales, imponiendo en su lugar la enseñanza de una moral laica.

Por entonces, -de acuerdo al *Estudio sobre la Instrucción Pública en México* del ministro José Díaz Covarrubias, publicado en 1875-, la población total de México era de nueve millones. De los niños que estaban en edad escolar sólo dos de cada diez recibían instrucción primaria; el 25% de los planteles eran particulares y poco más del 1% del clero; la quinta parte de las escuelas eran de paga pero sólo absorbían a la sexta parte de los educandos; por cada cuatro escuelas para niños existía una para niñas (un reflejo de la poca atención que se daba a la educación de la mujer); de los maestros en servicio las tres cuartas partes carecían de título profesional.

El Gobierno atendía de manera especial la educación primaria; las escuelas oficiales eran sensiblemente superiores en ideario y metodología a las particulares, estaban mejor dotadas de enseres didácticos y pagaban mejor a sus maestros.

II.5 EPOCA PORFIRIANA

La orientación política de la educación en la época porfiriana la determinaron Joaquín Baranda (ministro de Justicia e Instrucción Pública) y Justo Sierra (Subsecretario del Ramo de Instrucción Pública y después ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes), ambos ministros positivistas de avanzada liberal entre los "*científicos*", grupo plutocrático que sin ser un partido político tenía influencia decisiva en la administración.

En un principio su acción se tradujo en modificaciones y aprobación de leyes de instrucción, creación de instituciones como Escuelas Normales y el Consejo Superior de Educación, organización de Congresos de Instrucción etc.

En 1887 se inaugura la Escuela Normal para Profesores y tres años después la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria.

En 1888 se promulgó la *Ley de Instrucción Obligatoria* que declaraba obligatoria la educación elemental para hombres y mujeres de seis a doce años, establecía como gratuita la impartida por el Estado; prohibía su impartición por ministros de cualquier culto religioso y contemplaba un sistema de sanciones (multas hasta de diez pesos o arresto de uno o dos días a los encargados de menores, o a quienes ejercieran la patria potestad, en caso de que los niños no hubiesen

recibido o no estuvieran en la primaria elemental); esta Ley entraría en vigor a principios de 1892.

En 1891 el gobierno trata de asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad; para ello se organizan Consejos de Vigilancia en los municipios, integrados por el comisario de policía y dos vecinos del lugar; y en su afán de ejercer funciones de control y coordinación de la docencia en escuelas primarias, faculta al Presidente de la República para designar inspectores de escuelas oficiales.

A finales de 1889 y 1890 se celebraron dos *Congresos de Instrucción*. Como consecuencia, en la capital se reorganiza la enseñanza Normal; se ordena la supresión de las escuelas lancasterianas por considerar anacrónica su existencia; para los adultos se fundan dos clases de escuela: las *suplementarias* para quienes carecían de instrucción primaria y las *complementarias* para los que quisieran concluir sus estudios elementales y prepararse al mismo tiempo para la práctica de artes y oficios.

La situación escolar de los mexicanos de entonces era lamentable aún: cinco años antes de llegar el siglo XX se estimaba la población del país en poco más de doce millones de habitantes, ocho de cada diez no sabían leer ni escribir. De los que estaban en edad escolar únicamente el 32% asistía a la primaria; había 11 800 escuelas, 531 en el Distrito Federal y de éstas el 38% sostenidas por particulares.

Después de iniciada la reforma de la Primaria y la Normal, el ministro Baranda se empeñó en reformar la Preparatoria. Para ello encargó a Ezequiel A. Chávez la redacción de un proyecto que dio lugar a la Ley del 19 de diciembre de 1896; en ésta se concibe la formación de los adolescentes, tanto en sus capacidades físicas e intelectuales como en su conciencia moral y gusto estético.

Al inicio del siglo XX había treinta y tres preparatorias oficiales en la República y treinta y un particulares, incluyendo los planteles de enseñanza secundaria para señoritas; ente éstos los más concurridos por las damas de familias ricas eran las Escuelas del Sagrado Corazón.

La educación elemental de carácter técnico fue impulsada de manera muy importante con la reorganización de la Escuela Nacional de Artes y Oficios.

Otras innovaciones de esa época correspondieron al nivel profesional. Se reformaron los planes de enseñanza y se reorganizaron: la Escuela Nacional de Ingenieros, Jurisprudencia, Medicina (entonces tenía fama de rivalizar con las mejores del extranjero), Escuela Nacional de Bellas Artes, Biblioteca del Museo Nacional y Conservatorio Nacional de Música. Los planteles que no dependían del Ministerio de Educación cobraron cierto auge: Colegio Militar, Escuela Naval, Escuela de Bandas Militares, Escuela de Maestranza y Escuela de Telegrafistas.

Resurgieron institutos científicos fundados con anterioridad (los observatorios Meteorológico Central y Astronómico, los institutos Médico y de Geología etc.) y se crearon otros (Instituto Patológico, Consejo Superior de Salubridad etc.).

La gestión de Justo Sierra continúa la obra de Baranda; impulsa el establecimiento definitivo de los Jardines de Niños; se propone transformar la primaria del enseñar a leer, escribir y contar en la de ". . . *pensar, sentir y desarrollar en el niño al hombre*" y reorganiza los estudios superiores.

La revaluación educativa se plasma oficialmente en la *Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorio Federales* de 1908. Ahí se estipula que la educación, además de laica, gratuita y obligatoria deberá ser integral, es decir, productora del desenvolvimiento armónico total de los educandos en su ser físico, intelectual y moral, en su posibilidad de sentir la belleza y de despertar y perfeccionar su buen gusto. Aunado a esto deberá ser nacionalista, o sea, desarrollar ". . . *el amor a la patria mexicana y a sus instituciones, así como el propósito de contribuir al progreso del país y al perfeccionamiento de sus habitantes*". Esta Ley fijaba siete años obligatorios de escolaridad -cinco de primaria elemental y dos de primaria superior-; sin embargo, mermó las posibilidades de niños y jóvenes para incorporarse al trabajo con una preparación artesanal o técnica al quitarle carácter obligatorio al estudio de talleres, agricultura, conocimientos mercantiles, etc. y no contempló disposiciones con respecto a la educación agrícola ⁽¹⁾.

En el gobierno de Porfirio Díaz la posición clerical trató de evitar el cumplimiento de las leyes de Reforma. Díaz no las derogó pero fue tolerante, lo que propició la creación de nuevas escuelas católicas de educación superior y la estructuración de un sistema de educación primaria, bajo la protección de la Iglesia y de particulares católicos.

Puede señalarse como una obra trascendental del gobierno porfirista el restablecimiento de la Universidad, suprimida por última vez en 1865. Algunos reconocen este hecho como el principal proyecto cultural del México moderno.

La Universidad Nacional se inauguró en solemne ceremonia el 22 de septiembre de 1910, aprovechando el primer centenario de la proclamación de independencia. En la misma el presidente confirió el grado de *doctor honoris causa* a varias personalidades, entre ellas a los mexicanos José Ives Limantour (estadista) y Gabriel Mancera (filántropo), al norteamericano Teodoro Roosevelt (estadista) y al alemán Emilio Adolfo Behring (primer premio nobel de medicina por su descubrimiento del suero diftérico). Ahí estuvieron enviados de las universidades de Salamanca y de París; la primera había sido la inspiradora de la Real y Pontificia Universidad de México en el siglo XVI, la segunda era el modelo moderno de organización para la nueva Casa de Estudios.

En su discurso inaugural Sierra define la nueva filosofía universitaria: ". . . *los fundadores de la universidad de antaño decían: La verdad está definida, enseñadla; nosotros decimos a los universitarios de hoy: La verdad se va definiendo, buscadla.*"

En 1910 se creó la Escuela Nacional de Altos Estudios. Sus objetivos se mencionaban en su *Ley Constitutiva*: perfeccionar, especializar y elevar a un nivel superior los estudios que en grados menos altos se hicieran en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros y Bellas Artes, o planteles que estuvieran en conexión con ellos; realizar investigaciones científicas que sirvieran para enriquecer los conocimientos humanos y formar profesores de escuelas secundarias y profesionales. ¡La preparación de personal docente por primera vez merecía un rango de tanta importancia!

II.6 ETAPA POSTREVOLUCIONARIA

De nueva cuenta los liberales intentan restringir el poder político y educativo de la Iglesia a través de la Constitución de 1917. La oposición no se deja esperar y, en respuesta, el gobierno expide el *Reglamento Provisional de Escuelas Particulares* y varias disposiciones más.

Entre otras limitaciones a la iglesia, el Artículo 3º de la Constitución de 1917 prohibía impartir enseñanza religiosa en las escuelas particulares, extendiendo el principio de laicidad del sistema público al privado. Al mismo tiempo prohibió a curas y corporaciones religiosas establecer o dirigir escuelas Primarias, asegurando la aplicación de los nuevos ordenamientos mediante la inspección gubernamental a las instituciones privadas.

Este mandato constitucional reitera el carácter obligatorio de la Primaria y su gratuidad cuando la imparta el Estado. A éste se le confiere la facultad de elaborar planes, programas y métodos de enseñanza, así como autorizar, renovar y revocar el funcionamiento de planteles particulares.

El presidente Carranza, en desacuerdo con dicho Artículo y para evitar posibles conflictos, suprimió la Secretaría de Educación y trató sin éxito, mediante una iniciativa de Ley enviada a la Cámara de Diputados, de eliminar la supervisión del gobierno en las escuelas privadas⁴.

En su régimen, el presidente Alvaro Obregón trató con tolerancia a las escuelas privadas en cuanto a la aplicación del tercero constitucional. En 1921, por decreto, crea con su denominación actual la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.)⁵

⁴ Mediante las Bases Orgánicas Centralistas de 1843 se había contemplado la creación del primer órgano oficial encargado de la educación: la Secretaría de Instrucción Pública e Industria; en 1891 se creó un nuevo organismo: la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública; en 1905 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes sustituyó a la anterior; en 1917 una ley la transformó en Departamento Universitario de Bellas Artes y, finalmente, el 25 de julio de 1921 fue creada la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.).

⁵ A la S.E.P. en la actualidad le corresponde el despacho de los asuntos relacionados con la educación nacional en todos sus grados, de acuerdo con las leyes relativas; el manejo de las escuelas de toda clase establecidas por la Federación en toda la República; vigilar que se cumplan las disposiciones sobre educación en escuelas particulares incorporadas al sistema federal y en las escuelas sostenidas por los patrones; organizar y administrar museos y bibliotecas; formular el escalafón para el magisterio y crear un sistema de estímulos y compensaciones para el profesorado; patrocinar y participar en concursos científicos; organizar y manejar el registro de la propiedad literaria y artística, derecho de autor; conceder becas para estudios o investigaciones; aplicar la Ley de Profesiones; organizar, promover y supervisar programas de capacitación y adiestramiento en coordinación con dependencias del Ejecutivo, Gobiernos de los Estados, Municipios, Fideicomisos y Entidades Públicas y Privadas; organizar sistemas de orientación vocacional, enseñanza abierta y

A principios de 1926 ya con Plutarco Elías Calles en la presidencia, la Secretaría de Educación Pública informa sobre el inicio de un censo para determinar el número de escuelas religiosas en México y sentar las bases de un programa de inspección.

La vigilancia que se intentó establecer sobre las escuelas particulares abarcaba el plan de estudios, los libros de texto (éstos debían ser laicos aunque no necesariamente los mismos de las escuelas oficiales), los métodos educativos, la escala de calificaciones y el cumplimiento del artículo tercero constitucional ⁽⁷⁾.

Los directores de las escuelas católicas se opusieron a ese plan de supervisión sobre la educación religiosa. Alegaban una negación de los principios del derecho natural y divino y pidieron, infructuosamente, la aceptación de la reforma constitucional propuesta por Carranza que pugnaba por una mayor libertad en la educación privada.

A mediados de 1926 el episcopado mexicano decide un boicot económico en contra del gobierno y diez días después, a manera de protesta, suspende los cultos y la administración de los sacramentos a los fieles. El programa de acción contemplaba "la abstención total y definitiva de concurrir a las escuelas laicas" ⁽⁷⁾. Calles pensaba que si realmente se quería hacer cumplir la Constitución era necesario crear penas mayores en contra de las violaciones de los clérigos; con este fin emite un decreto -que habría de entrar en vigor el 31 de julio de 1926- prohibiendo el desempeño de algunas de sus actividades más importantes como la propagación de la fe y la expansión de los cultos.

Un mes más tarde estalla un conflicto que había quedado teóricamente planteado en 1917: la *Rebelión de los Cristeros*; movimiento armado que enfrenta a los partidarios de la Iglesia Católica con las fuerzas del gobierno; en él juega un papel fundamental el asunto educativo.

El radicalismo anticlerical de esos años en los círculos del gobierno le restó la credibilidad necesaria para lograr el arraigo del sistema educativo oficial, y aunque esta lucha entre la Iglesia y el Estado se dio por terminada en 1929, cuando el periodo de Calles ya había concluido, el conflicto en realidad no se resolvió ni se calmaron los ánimos combativos.

En ese año, el licenciado Narciso Bassols, entonces director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, anunció la implantación de un sistema de exámenes periódicos, medida que resultó impopular e invalidaba el método de evaluación general acostumbrado por los profesores. Este hecho se sumó al descontento que se había empezado a incubar cuatro años antes, al crearse una escuela secundaria hasta entonces inexistente,

acreditación de estudios; orientar las actividades del sector público de carácter artístico, cultural, recreativo y deportivo; establecer criterios educativos y culturales en la producción cinematográfica, de radio, televisión e industria editorial; organizar y promover acciones tendientes al pleno desarrollo de la juventud y a su incorporación a las tareas nacionales; crear sistemas de educación especial para niños y jóvenes; promover la creación de estudios de investigación científica y técnica; establecer laboratorios, observatorios, planetarios y demás centros que requiera la educación básica, normal, técnica y superior; y, para finalizar, orientar, en coordinación con las dependencias competentes del gobierno federal y con las entidades públicas y privadas el desarrollo de la investigación científica y tecnológica.

arrancándole así tres años de estudios a la preparatoria, y quedando, además, la primera bajo la tutela del gobierno; asimismo, ya existía inconformidad por la pretensión de imponer un año adicional al plan de estudios.

El descontento se transformó en huelga estudiantil y en protestas que intentó reprimir el gobierno de Emilio Portes Gil, mediante la fuerza policiaca y con campañas de desprestigio por medio de la prensa. Con ello sólo consiguió aumentar la indignación y unir a más estudiantes al movimiento que, desde una posición cada vez más fortalecida, exigió la destitución de los funcionarios responsables del conflicto y la autonomía para la Universidad Nacional.

El presidente Portes Gil se negó a destituir a los funcionarios universitarios y gubernamentales, pero el 28 de mayo de 1929 hizo pública su decisión de otorgar la autonomía, después de contemplar una manifestación nada grata para su persona de alrededor de 18 000 estudiantes ⁶.

En los años treinta la Secretaría de Educación Pública atiende nuevos problemas como la sindicalización de los maestros; afianza la centralización educativa creando dependencias especializadas para manejar la educación Secundaria y Técnica, ejercer la inspección en las escuelas privadas y aumentar su control sobre los sistemas de escuelas federales.

En 1931, en la presidencia de Pascual Ortiz Rubio, se decretó la *Incorporación para Escuelas Secundarias Privadas*. Esta ley entró en vigor dos años después y prohibía en las escuelas incorporadas la dirección y el apoyo de la religión organizada, la instrucción acerca de temas religiosos, la incorporación de cualquier Secundaria operada por una organización religiosa, la impartición de cátedra a ministros de cualquier credo y el uso de símbolos religiosos ⁽⁸⁾.

Por esa época aparece de nuevo en escena Narciso Bassols, Secretario de Educación de 1931 a 1934, primer marxista con un rango importante en el sistema educativo nacional. Acérrimo enemigo de la Iglesia, negaba la existencia de Dios y afirmaba que el progreso sólo podría ocurrir mediante una interpretación materialista, secular, de la vida. Pensó en la posibilidad de introducir un curso de educación sexual, tanto en las escuelas públicas como en las privadas; pero esta iniciativa le provocó presiones que lo indujeron a renunciar a la Secretaría.

En aquellos años, ante la amenaza del marxismo, las órdenes religiosas ligadas a la educación (jesuitas, dominicanos y lasallistas, entre otros) muestran una reacción de defensa de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.), defienden los derechos de los padres para decidir en materia de educación para sus hijos, critican el intento monopolizador de la educación por parte del Estado y piden la eliminación de las leyes en contra de la Iglesia.

II.7 SINDICALISMO MAGISTERIAL

Mejor organizados, los maestros comenzaron a incursionar en la política como nunca antes. En la década de los veinte ya existían algunos sindicatos pequeños con cierta influencia sobre la

⁶ Antes de 1929 en México ya existían universidades autónomas como la Autónoma Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la de Occidente en Sinaloa y la Autónoma de San Luis Potosí.

contratación y promoción al interior de la Secretaría de Educación Pública de tal suerte que para 1934 casi la mitad de los maestros del Distrito Federal pertenecían a alguno de esos sindicatos.

Las relaciones entre esas agrupaciones y el gobierno dejaron de ser cordiales casi de inmediato, debido a que sus demandas salariales no eran atendidas a su satisfacción. Se organizaron de manera semejante a los obreros y ejercían presión oponiéndose a reformas administrativas al interior de la S.E.P., apoyando a otros sindicatos y organizando convenciones para tomar posiciones frente a diversas prácticas.

II.8 OBRAS RECIENTES DE IMPORTANCIA

En su presidencia el general Lázaro Cárdenas reorganizó la enseñanza técnica mediante la fundación en 1937 del Instituto Politécnico Nacional, con tres niveles de estudios: el *prevocacional* de tres años -equivalente a la Secundaria- con el objeto de determinar las aptitudes de los alumnos y guiarlos hacia un oficio o profesión; el nivel *vocacional* de dos años -homólogo de la preparatoria- que serviría de enlace entre las escuelas prevocacionales y las profesionales, pero con derivaciones para carreras cortas; y el *técnico profesional* de cuatro o cinco años -semejante a las ingenierías en la Universidad Nacional- enfocadas a la preparación de especialistas en distintas ramas de la técnica.

Las decisiones de orientación socialista tomadas por Cárdenas permitieron aminorar las presiones de ingreso a las escuelas tradicionales y buscaron la preparación de técnicos medios y profesionales que el país necesitaba. Pero sus medidas constituyeron una duplicidad innecesaria y contribuyeron a la poco deseable complejidad de instituciones educativas que todavía persiste.

En 1940, las cosas cambiaron con Manuel Avila Camacho; él se declara el primer presidente católico de México, modifica el sentido socialista del Artículo 3º constitucional y abre las posibilidades para que la iniciativa privada, y la Iglesia de manera indirecta, intervengan junto con el Estado en el sistema educativo. En el mismo año se observa un repunte en el incremento de escuelas incorporadas a la U.N.A.M.; expresión clara de la posibilidad de intervención de los particulares en las tareas educativas (Apéndice II.1).

Con Avila Camacho se fundan importantes universidades privadas, confesionales y empresariales como la Universidad Iberoamericana en 1943; en el mismo año el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (originalmente Enseñanza e Investigación Superior A.C.) y en 1946 el Instituto Tecnológico Autónomo de México. La ampliación y apertura de este tipo de instituciones continúa hasta la fecha, en algunos casos con niveles de excelencia equiparables o superiores a la U.N.A.M.

Después de reprimido el movimiento estudiantil de 1968, al principiar la década de los 70 las elevadas tasas de crecimiento poblacional provocan con mayor fuerza el reclamo social de

contar con más oportunidades de educación. El gobierno responde con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) y de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en la Universidad Nacional, el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana. La demanda era de tal magnitud que en el lapso de 1970 a 1975 la matrícula de bachillerato y licenciatura tuvieron incrementos superiores al 100%⁽⁹⁾.

II.9 TOPICOS ACTUALES DE CONTROVERSIA

Desde la Conquista la educación muestra vicios y problemas recurrentes, por lo general con un incremento en su magnitud y complejidad al paso del tiempo; así como temas polémicos cuya discusión enriquece las posibilidades del cambio hacia el progreso. Citaremos a continuación algunos de los más relevantes.

- El artículo 3° constitucional y la socialización de valores religiosos en los recintos escolares no dejan de ser, hasta nuestros días, motivos de reflexión y debate. En términos generales se nota una marcada tendencia de las escuelas privadas hacia el laicismo, aun cuando subsisten algunas que de manera abierta imparten educación religiosa, impiden el acceso a sus aulas a personas ateas o de otras religiones e imponen como obligación, explícita o velada, asistir a las ceremonias religiosas que celebran en sus instalaciones.
- Desde la presidencia de Adolfo López Mateos se instituyó el Libro de Texto Gratuito. Antes y después de este hecho el contenido de los libros de Primaria ha sido objeto de implantaciones y rectificaciones oficiales, con efectos desorientadores en maestros y alumnos.
- Aunque menos que antes, quienes buscan la igualdad de oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación, todavía en ciertas áreas rurales y sectores marginales urbanos, navegan en contra de las limitaciones de la oferta, la falta de condiciones culturales, económicas o sociales; y aún en contra de la selección elitista basada en criterios académicos o de otra índole; estos y otros obstáculos han repercutido, a la larga, en las aspiraciones de bienestar social de los mexicanos.
- En la escuela Primaria, a partir del periodo escolar 1982-1983, la tasa de crecimiento de la matrícula escolar no llega a reflejar la tasa de crecimiento del grupo de edad; en la Secundaria hay una reducción de un tercio en la tasa de crecimiento entre los periodos escolares 1981-1982 y 1984-1985; en el nivel medio superior las tasas de crecimiento escolar, durante el lapso 1979-1982, se elevan en buena medida por las políticas diseñadas para expandir la oferta y orientar el egreso de Secundaria hacia la modalidad tecnológica de tipo terminal (a nivel nacional, desde 1982 esta modalidad absorbe alrededor del 17% de egresados de Secundaria)⁽¹⁰⁾.
- La falta de recursos para desarrollar los proyectos educativos está en relación con los bajos niveles de preparación. Tal vez las cifras más significativas en los últimos años sean los

porcentajes del gasto educativo total con respecto al producto interno bruto, mismo que se incrementó, con altibajos, de 2.6% en 1990 a 5.3% en 1993 según las *estimaciones oficiales*. En este renglón, ninguno de los regímenes de gobierno de la época reciente ha destinado el 8% recomendado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ⁽¹¹⁾.

- La escolaridad promedio de la población, así como la calidad, pertinencia y actualidad de la instrucción escolar, siguen siendo motivo de preocupación por el desfase innegable de los índices mexicanos con respecto a otras sociedades del *primer mundo*.
- La ampliación del abanico de posibilidades de la educación media superior, en función de necesidades supuestas o demostrables del *mercado de trabajo*, así como su repercusión en la disminución de la presión hacia las instituciones de nivel superior, continúa siendo un tópico difícil y controvertido.
- De cierta novedad resulta la presencia de organizaciones sindicales de profesores en las universidades, detentando un poder que muchas veces rebasa las facultades de la propia autoridad y con la capacidad de afectar irreversiblemente las tareas de docencia e investigación.
- Durante los últimos años la pertenencia del bachillerato a las Universidades ha sido objeto de diversas voces opositoras. Destaca el "informe Coombs" presentado en 1990 ante Manuel Bartlett Díaz, entonces Secretario de Educación Pública, por un equipo del International Council for Education Development. El informe se titula *A Strategy to Improve the Quality of Mexican Education*. En él se recomienda, entre otras cosas, separar a las escuelas preparatorias de las universidades y terminar con el sistema de "pase automático" ⁽¹²⁾.
- La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) sobre Ciencia y Tecnología para México, con sede en Francia, publicó en marzo de 1994 una síntesis de las consultas realizadas por un grupo de expertos extranjeros, acerca de lo que es recomendable hacer sobre algunos aspectos relacionados con el desarrollo científico y tecnológico de México. En ella se afirma que tener alumnos de preparatoria bajo la responsabilidad de universidades distrae la atención, en la medida en que el sistema actual justifica distorsiones y desperdicio. La publicación plantea la posibilidad de reducir el tamaño de las universidades e incrementar sus normas de admisión, al tiempo que se evitan las presiones ejercidas por un gran número de solicitantes no calificados (actualmente muchos estudiantes de preparatoria ingresan automáticamente a la universidad patrocinadora correspondiente). Las universidades sin la carga administrativa y monetaria de estudiantes de bachillerato podrían enfocarse más fácilmente sobre mejores niveles de enseñanza e investigación. Adicionalmente se recomienda que las escuelas preparatorias se agrupen administrativamente al margen de las universidades y sean coordinadas junto con las vocacionales, tecnológicas y normales para ofrecer posibilidades educativas diferenciadas y modernas.

Al principio de su gestión en 1990 el rector de la U.N.A.M., José Sarukhán Kermez, sostuvo claramente su posición de mantener al bachillerato como parte de la Institución. Sin embargo, tal vez influido por opiniones de expertos como las señaladas, o por haber valorado la realidad del bachillerato de esa casa de estudios, a finales de 1994 declaraba que *la única razón para que la Universidad siga teniendo al bachillerato dentro de su organización, es porque éste debe mejorar al pertenecer a una estructura donde se producen los resultados mencionados* (se refería a que, en función del número de menciones en las portadas de dos publicaciones, *Nature* editada en la Gran Bretaña y *Sciences* en Estados Unidos, se catalogaba a la U.N.A.M. entre las primeras 26 universidades del mundo) ⁽¹³⁾.

Las voces opositoras a lo anterior han elevado su volumen en las escuelas de bachillerato, sobre todo en los planteles del C.C.H., a través de disturbios estudiantiles con suspensiones de actividades y manifestaciones callejeras donde se llegan a saquear comercios, interrumpir el tráfico y afectar bienes particulares, entre otros. Resulta curioso que muchas veces este tipo de acciones sean alentadas por personas ajenas al estudiantado y que los delitos cometidos queden impunes.

En términos administrativos separar al bachillerato de las universidades sería sin duda un paso importante, cabe preguntarse si una acción administrativa de esta magnitud tendría efectos igualmente importantes en la elevación de su calidad como sistema educativo.

BIBLIOGRAFIA

1. Larroyo Francisco. Historia Comparada de la educación en México. Ed. Porrúa S. A. México, 1970.
2. López A. Alfredo. La Educación de los Antiguos Náhuas I. SEP, Ed. El Caballito. México 1985.
3. Díaz I. Fernando. La Educación de los Aztecas. Panorama Editorial S. A. México, 1983.
4. Soustelle Jacques. La vida cotidiana de los aztecas. Fondo de Cultura Económica. México. 1955.
5. De Leonardo R. Patricia. La Educación Superior Privada en México, Bosquejo Histórico. Ed. Línea. México. 1983.
6. Castrejón D. Jaime. Estudiantes, Bachillerato y Sociedad. Ed. Colegio de Bachilleres. México, 1985.
7. Arce G. Francisco y otros. Ensayos sobre Historia de la Educación en México. El Colegio de México, 2a. ed. México, 1985, p. 167.
8. Britton John A. Educación y Radicalismo en México. S.E.P., SepSetentas 287. Primera Edición 1976.
9. La Universidad en el Mundo. Publicación Mensual de la Dirección de Divulgación Universitaria. UNAM. Octubre de 1980. Número Especial 21, p. 159.
10. México en el Umbral del Milenio. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México. México, 1990.
11. Méndez M. J. Silvestre. Problemas Económicos de México. México, Ed. Mc GrawHill, 3a. ed., 1994.
12. Coombs Philip (coordinador). Estrategia para mejorar la calidad de la educación en México. Informe para el Secretario de Educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación.
13. Gaceta C.C.H. Organo Informativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Año XX, décima época, No. 706, 2 de enero de 1995.

III

LA ESCUELA SECUNDARIA

III.1 ANTECEDENTES

Hay noticias remotas de la segunda mitad del siglo XVI acerca de la organización de los estudios dominicos en los conventos. En el Convento Grande de México ellos fueron los primeros en establecer la enseñanza de artes y teología; es decir, la de las artes liberales que constituían desde la Edad Media la enseñanza secundaria. Su fin era la formación de clérigos doctos, pero durante tres siglos desde la conquista conservó un carácter marcadamente confesional¹.

Ya mencionamos la manera incipiente en que la Compañía Lancasteriana se preocupó por la educación secundaria en el segundo cuarto del siglo XIX, situación que se mantuvo sin cambios importantes hasta finales del mismo.

En la época del Imperio de Maximiliano se aplicó la idea de contar en el país con una educación secundaria organizada al estilo de los liceos franceses. En la efímera Ley de Instrucción de 1865 se detallaba el plan de estudios, a cubrirse en siete u ocho años, y de la misma manera que para la instrucción primaria se establecía el control del Estado sobre este nivel (1).

Con Juárez en la presidencia, la *Ley Orgánica* de 1869 distinguía entre instrucción secundaria para señoritas y para varones.

Por entonces la escuela tradicional del adolescente mexicano se veía como una antesala a la universidad; su plan de estudios, rígido y uniforme, buscaba inculcar una disciplina mental fundada en el orden lógico de las ciencias, ajeno a las diferencias individuales, habilidades y capacidades de los educandos; al margen de los progresos de la Psicología y la Pedagogía. Así se preparaba a los hombres "cultos" para *brillar* en las universidades, en las reuniones palaciegas y en la empleomanía⁽¹⁾.

Por otra parte, en el primer cuarto del siglo XX persistía un modelo rígido de preparatoria; con materias dispersas e inconexas, generadora de una cultura entendida como la habilidad para reproducir conocimientos hechos, pero incapaz de conducir a la integración personal y social del alumno con métodos pedagógicos.

Esta realidad dio lugar en 1925 a un primer decreto del presidente Plutarco Elías Calles, mediante el cual se autorizó a la S.E.P. para crear escuelas secundarias; el slogan "secundaria para todos" fue utilizado en aquellos días.

¹ Las artes liberales se dividían, a la usanza europea, en asignaturas filológicas (gramática, dialéctica y retórica) y científicas (aritmética, geometría, astronomía y física).

Mediante un segundo decreto los estudios de la Escuela Nacional Preparatoria se fraccionaron en dos partes: uno de tres años, con vida y personalidad propias, que desde entonces fue llamado ciclo secundario y otro de dos años denominado ciclo preparatorio. El gobierno quiso justificar la medida en la necesidad de aumentar los planteles para atender la demanda; cuatro meses después se dijo que con ello se quería desviar a muchos jóvenes de las carreras liberales, estimulándolos para que ingresaran en instituciones de enseñanza técnica ⁽²⁾.

En la S.E.P. se establece el Departamento de Enseñanza Técnica y la Dirección de Educación Secundaria. A mediados del mes de marzo de 1926 abrieron sus puertas oficialmente cuatro escuelas secundarias diurnas; en junio del mismo año la primera nocturna, mediante la transformación del ciclo nocturno de la Escuela Nacional Preparatoria en escuela secundaria (3)

En teoría se trató de un nacimiento necesario para llenar un vacío de la enseñanza preparatoria. Los principios filosóficos de su creación se agruparon en tres categorías: preparar para la vida ciudadana; propiciar la participación en la producción y en el disfrute de las riquezas y cultivar la personalidad independiente y libre ⁽¹⁾. En palabras de Moisés Sáenz, a quien se reconoce como el creador del sistema de educación secundaria: *"El programa esencial de la educación debe desarrollarse alrededor de estas cuatro cuestiones: cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia, cómo gozar de la vida. . ."*

Con el paso del tiempo las cosas han cambiado. La preparatoria de la actualidad y la diversidad de sistemas homólogos creados, al menos en principio, tienen como fines centrales los formativos de la personalidad del joven, de tal manera que la razón de ser de la secundaria en este sentido se ha debilitado; ahora su sistema de educación tiene propósitos poco claros en cuanto a su utilidad para los jóvenes.

III.2 REFORMAS RECIENTES

En los últimos veinte años la secundaria ha sufrido diversas reformas académico-administrativas, incluso se encuentra inmersa en una iniciada recientemente, con la pretensión de mejorar la calidad de la enseñanza y ampliar la atención educativa.

Entre las últimas reformas podemos destacar estas:

- La transferencia administrativa a los estados de la República. Anunciada y demandada muchas veces como parte de una descentralización, se empezó a realizar a finales del sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari; implica la necesidad de reorganizar los servicios educativos, y les remite a los gobiernos estatales la obligación de nuevos intentos por combatir el burocratismo, reparar los deterioros salariales, resolver la falta de actualización de los maestros y atacar los demás vicios presentes desde antaño en el medio.

- En 1993 se promulga una reforma al artículo 3° constitucional que establece el carácter obligatorio de la educación Secundaria; la cual, junto con la Primaria, se considera parte de la educación básica que deben recibir todos los mexicanos. Esta decisión estaba anunciada dieciséis años antes, entre las intenciones estipuladas en el *Plan Nacional de Educación* del sexenio del presidente José López Portillo, con una salvedad: por ese entonces la capacidad física instalada era proporcionalmente menor que la actual; de tal manera que la escolaridad obligatoria de nueve años hubiera resultado sólo una obligación legal, pero sin posibilidades reales de cumplirse.
- En julio de 1993 se substituyó la *Ley Federal de Educación* -que se había promulgado en 1973 para reglamentar el Artículo 3° constitucional- por la *Ley General de Educación*. Se amplió el calendario escolar para abarcar 200 días de clases durante el año lectivo, lo cual significó un incremento aproximado de diez días con respecto al calendario anterior.
- *¡Error!No se encuentra la fuente de la referencia.* Los planes de estudio se modificaron en varias ocasiones. En 1975 se dispuso pasar de la enseñanza por asignaturas a otra diseñada por áreas, en congruencia con una reforma aplicada en la Primaria. No obstante, la oposición de los maestros que alegaban falta de preparación ante el nuevo enfoque, obligó a las autoridades a permitir la práctica de los dos, pero poco a poco la reforma fue ganando terreno, de modo tal que para 1989 ya las tres cuartas partes de las escuelas trabajaban por áreas ⁽⁴⁾.

La aventura de la enseñanza por áreas duró dieciocho años. En 1993 las autoridades decidieron volver al sistema de asignaturas que ahora se aplica; para ello adujeron un amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia en el sentido de que la organización por áreas había "...contribuido a la insuficiencia y escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes. . ."; estas consecuencias eran resultado "...tanto de la organización de los estudios, como de la dificultad que representa para el maestro la enseñanza de contenidos de muy diversos campos de conocimiento". En realidad el consenso de rechazo por parte de los maestros se había manifestado desde muchos años antes ⁽⁵⁾.

III.3 ESTRUCTURA ACTUAL

¿Qué opciones de estudio tienen los niños al terminar la Primaria? . . .

La Secundaria es un ciclo de estudios obligatorio posterior a la Primaria y previo al nivel medio superior o Técnico, se imparte en tres años y comprende cinco modalidades: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta.

La denominada Secundaria General se proporciona a jóvenes cuya edad oscila entre doce y quince años. Se considera propedéutica, es decir, necesaria para iniciar estudios medios superiores o medios profesionales.

En la Secundaria para Trabajadores se atiende a la población mayor de quince años o que por su necesidad de trabajar se ve impedida para cursar la general.

A través de la Telesecundaria o Secundaria por Televisión generalmente se atiende a los adolescentes de comunidades aisladas que carecen de escuelas.

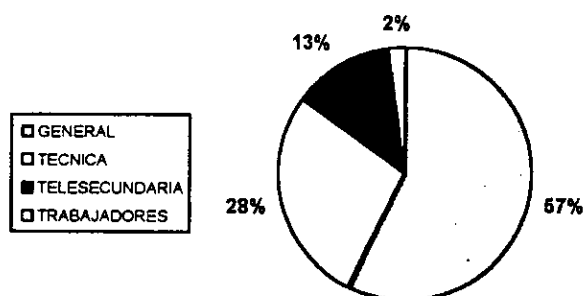
Los educandos que se capacitan en actividades productivas están inscritos en la Secundaria Técnica, ya sea en áreas industriales, agropecuarias, pesqueras, forestales o indígenas.

La modalidad abierta es una oportunidad no escolarizada de acreditar este ciclo. Para ello basta con aprobar algunas materias básicas, lo que puede hacerse en un lapso menor a tres años.

¿Qué tipo de Secundaria estudian los niños mexicanos?

En la gráfica I se puede observar cómo se distribuyeron los 4 341 924 alumnos que a nivel nacional conformaron la población de la secundaria escolarizada (no se incluye la modalidad abierta) en el ciclo 1993-1994 ⁽⁶⁾.

UBICACION DE LOS ALUMNOS EN LAS
SECUNDARIAS DEL PAIS
CICLO 1993-1994



GRAFICA I

El sector de la Secundaria General incluye escuelas oficiales y particulares. Como puede apreciarse absorbe a la mayoría de la población estudiantil.

El *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos* y los *Centros de Educación Básica para Adultos* son los organismos encargados de coordinar el sistema abierto de Secundaria; el cual, en ese mismo año representó el 14% de la población total. A esta modalidad de estudios sólo pueden ingresar las personas que hayan cumplido 15 años de edad ⁽⁶⁾.

Desde otra perspectiva, las escuelas en México se pueden dividir en dos clases: las

denominadas escuelas *públicas* u *oficiales* y las *privadas* o *particulares*, las primeras administradas por instancias gubernamentales y éstas por la iniciativa privada.

En 1993 la planta física nacional constaba (incluyendo los planteles incorporados a la U.N.A.M.) de 20 826 escuelas destinadas a la impartición de estudios secundarios en sus diferentes modalidades escolarizadas. El 12% correspondía a escuelas particulares.

En cuanto a los alumnos inscritos, los de escuelas particulares (contando las incorporadas a la U.N.A.M.) constituían el 8% con relación a la totalidad de la República Mexicana.

Las entidades federativas con mayor población escolar de este nivel son, en este orden: Estado de México, Distrito Federal, Veracruz, Jalisco y Puebla.

III.4 EXITO ESCOLAR

Sabemos que siete de cada diez niños egresados de Primaria continúan con estudios de Secundaria ⁽⁵⁾. Los tres restantes constituyen una pérdida para la esperanza de que todos los mexicanos cursen la educación básica en forma obligatoria.

La deserción y la reprobación escolar son efectos presentes en todos los niveles educativos del país y la Secundaria no está exenta de ellos. Para muestra veamos la disminución paulatina de la generación 1991-92 ⁽⁶⁾:

GENERACION 1991-92

Grado	No. de alumnos
1°	1 442 525
2°	1 323 446
3°	1 260 353

Esto significó una disminución del 13% de la matrícula nacional en el transcurso del ciclo. ¡Habría que agregar a los que no concluyeron el tercer grado!

A su vez, en el ciclo escolar 1990-1991 las escuelas de nivel medio superior de todo el país estaban recibiendo un equivalente al 79% de la matrícula que el año anterior había concluido su Secundaria ⁽⁷⁾. Es decir, ocho de cada diez jóvenes continuaban sus estudios escolarizados tradicionales.

Los factores causantes de esta problemática son múltiples y variados. Unos fuera del alcance del sistema escolar, otros atribuibles a su tipo de organización interna.

III.5 LOS MECANISMOS DE CALIFICACION.

Entre los factores que influyen sobre las cifras aludidas está la presión de los supervisores sobre los maestros de Secundaria al aplicar el criterio mecánico y simplista de que a mayor número de reprobados corresponde un peor maestro. De esta manera, si en los reportes de calificaciones mensuales o finales se detecta un número "alto" de reprobados, en esa medida el profesor aumenta la posibilidad de ser visitado por un inspector, quien juzgará su clase y le hará

observaciones para modificarla *por no estar haciendo bien las cosas*. La reacción más común de los mentores es aplicar criterios de calificación que aseguren un número reducido de reprobados; así evitan la visita del inspector y de paso dan la impresión de que están impartiendo *buenas clases*.

Como consecuencia, uno de los problemas ocultos es la generosidad (injusticia) del mecanismo de calificaciones vigente. Tanto en Primaria como en Secundaria la escala contempla cinco notas aprobatorias (del 6 al 10) por sólo una reprobatoria (con valor 5); de esta manera las antiguas calificaciones del 0 al 4 ahora se convierten en 5 automáticamente. Antes, un alumno con 0 de calificación en un examen, al obtener 10 en el siguiente lograba un promedio de 5; en la actualidad ese mismo alumno obtiene 7.5 de promedio.

Si la determinación del número de reprobados en cada grupo escolar lo decidieran los profesores de manera libre y se aplicaran criterios convencionales de calificación, con seguridad los porcentajes de reprobación serían mayores.

Estos elementos pudieran explicar algunos fracasos posteriores a este ciclo. Es común enterarse de casos en que alumnos con altos promedios en la Secundaria fracasan en los exámenes de admisión a instituciones de bachillerato; el mejor ejemplo lo tenemos en los niveles de calificaciones que obtienen los aspirantes de nuevo ingreso a la U.N.A.M. (a los que nos referiremos más adelante).

Al *fabricar* cifras de aprobación de la manera expuesta, en el fondo se disfraza el nivel de preparación de los jóvenes; cabe entonces la pregunta ¿se justifica que la Universidad Nacional y otras instituciones de nivel medio superior, al aceptar nuevos alumnos, sólo tomen en cuenta la calificación que obtienen en el examen de admisión que ellas mismas diseñan y hagan caso omiso de sus antecedentes escolares, a excepción de la exigencia del promedio mínimo de siete?

Por otra parte, quienes ingresan a instituciones de bachillerato donde se aplican exámenes, no necesariamente lo logran porque aprueben el examen, sino porque obtienen las calificaciones más altas; pero aún éstos han merecido de sus profesores, sobre todo a partir de 1974, una opinión generalizada: *los alumnos de Secundaria vienen muy mal preparados*. Los elevadísimos índices de reprobación y deserción del bachillerato pudieran deberse a esta causa, aunque sólo fuera en cierta medida.

III.6 EL DISTRITO FEDERAL

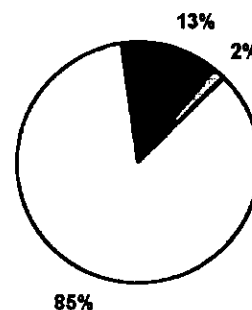
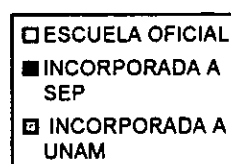
Por el carácter centralista del Sistema Educativo Nacional el Distrito Federal (D. F.) tiene especial importancia. Por este motivo citaremos algunos datos de esta entidad donde se concentra el mayor núcleo de población escolar del país; nos referiremos al medio urbano, incluyendo sus zonas marginadas.

Para tener una idea acerca del peso que representan los distintos tipos de escuela dentro del marco educativo, basta con apreciar que de las 1209 escuelas secundarias del D. F. que había en 1993, el 71 % estaban a cargo de la Secretaría de Educación Pública, 27 % eran planteles particulares incorporados a la misma y 2 % a la U.N.A.M. ^{(8X9) 2}.

La gráfica de la derecha nos da una imagen de la adscripción de los alumnos, tanto en escuelas oficiales como en particulares incorporadas, al inicio del ciclo escolar 1993-1994. Por entonces la población escolar era de 522 278 alumnos ^(6X9X10).

Salta a la vista la preponderancia de la escuela oficial y llama la atención el hecho de que ésta, con menos planteles que la particular atiende a más alumnos; este es un reflejo de su *carácter masivo* y una característica presente en todos los niveles educativos del país.

ADSCRIPCION DE LOS ALUMNOS DE LAS SECUNDARIAS
DEL D.F.
CICLO 1993-1994



GRAFICA II

Por otra parte, un efecto de los diferentes índices poblacionales de las delegaciones políticas se deja ver en la desigual distribución de los alumnos: de los 304,955 inscritos al inicio del ciclo escolar 1993-1994, el 22% correspondió a Iztapalapa y casi el 20% se localizó en Alvaro Obregón seguida por Coyoacán con el 8.5% (Apéndice III.1)³.

En la evolución de la matrícula se presenta un hecho que bien pudiera obedecer a factores ligados con las condiciones económicas del país y seguramente con la variación de las tasas de natalidad: de 1970 a 1982 el número de alumnos inscritos en las escuelas oficiales iba en aumento, pero a partir de 1983 comenzó a decrecer. Durante los cinco últimos años escolares (de 1989-90 a 1993-94) su población total disminuyó en 22 %; mientras la de escuelas incorporadas se incrementó 10% en el mismo lapso (Apéndice III.2).

En cuanto al éxito en la acreditación del curso anual existe una clara diferencia entre las secundarias oficiales diurnas, oficiales para trabajadores (vespertinas) y particulares incorporadas. En los seis ciclos anteriores al 1993-1994, en promedio, la aprobación del curso en el D. F. se dio de esta manera: el primer lugar lo ocuparon las escuelas incorporadas con el 77%, le siguieron las oficiales diurnas con el 61% y al final las destinadas a los trabajadores con el 58% (Apéndice III.3).

²La UNAM dejó de otorgar incorporación de estudios a nivel secundaria desde el año 1985, sin dejar de reconocer a las escuelas incorporadas hasta entonces. El nivel de Iniciación Universitaria en esa casa de estudios equivale a la Secundaria.

³ En la Delegación Iztapalapa se inició la aplicación de un "plan piloto" con miras a su descentralización administrativa.

Durante los cinco ciclos lectivos anteriores a 1992 el renglón relacionado con el abandono de los estudios se comportó así: las escuelas para trabajadores promediaron 27% de deserción, siguieron las oficiales diurnas con 5% y al último las particulares con poco menos del 4%⁽⁸⁾.

La generación 1991-92 en escuelas las escuelas oficiales del país (federales, estatales y autónomas) se inició con 1 millón 322 mil 298 alumnos en primer grado; tres años después al finalizar el tercer grado contaba con 1 millón 155 mil 170, es decir el 12.6% menos. La misma generación en escuelas particulares se inició con 120 mil 227 alumnos y al finalizar el tercer grado contaba con 105 mil 183 alumnos, el 12.5% menos⁽⁶⁾⁽⁵⁾.

III.7 LOS PROFESORES

La planta de maestros que tenía a su cargo la educación secundaria en México, durante el año 1993-1994 constaba de 244 981 (no se incluyen las incorporadas a U. N. A. M.) mismos que atendían a 4 341 924 alumnos. El 13 % de los docentes estaba adscrito a planteles particulares, en donde recibían educación el 8% de los jóvenes. De tal manera que a cada profesor de escuela oficial le correspondieron dieciocho alumnos en promedio, mientras al de una particular sólo diez⁽⁶⁾.

En el D. F. había 31 767 maestros a cargo de 13 769 grupos. El 18% eran docentes de escuelas particulares y atendían al 14% de los grupos. En promedio un maestro de escuela oficial atendía dieciséis alumnos y uno de escuela particular a doce.

El trabajo de los maestros de secundaria se realiza en tres ámbitos: la enseñanza propiamente dicha, el relacionado con la docencia y el de administración⁽¹¹⁾.

En el clima escolar de las escuelas oficiales diurnas típicamente se manifiestan estos factores:

- a) Parte de los cincuenta minutos previstos para la clase se llega a emplear en el cumplimiento de distintas comisiones como aseo, puntualidad, ceremonias, cooperativa etc.
- b) El número de alumnos en un salón es variable, en algunas zonas llega a estar entre 45 y 50.
- c) Las instalaciones por lo general tienen serias deficiencias: aulas con insuficiente iluminación, mal estado de mesabancos, carencia de material en laboratorios etc.

Los padres de familia en muchas ocasiones juegan el papel de encargados del mantenimiento de mobiliario e instalaciones, mediante la entrega de dinero en efectivo o trabajos directos de herrería, albañilería, pintura etc.

- d) En referencia al salario de los maestros consideremos las tabulaciones vigentes en el D. F. al 1° de septiembre de 1994. Entonces un maestro percibía N\$ 57.90 al mes por cada hora

FALTA PAGINA

No.

45

En la actualidad, durante cada uno de los tres años el plan de estudios oficial obliga al alumno a permanecer 35 horas semanales (un promedio de 7 diarias) en las aulas y a cursar once asignaturas, por lo general desvinculadas entre sí, divididas en dos grupos: ocho "asignaturas académicas" y tres "actividades de desarrollo" (Apéndice III.4).

En muchas secundarias particulares, además de cubrir el programa oficial utilizando un mayor número de horas en algunas asignaturas, se introducen otras materias de tipo formativo como orientación, desarrollo humano, moral etc.; aumentando aún más la carga académica del estudiante pero acercándose en forma más efectiva a la filosofía de Sáenz.

En el renglón de su papel propiamente formador de la personalidad, educación integral y calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje falta mucho por hacer. Si bien el número de secundarias se ha multiplicado (a 70 años de su creación formal en promedio se han construido o habilitado poco más de 300 planteles por año), resulta evidente que para lograr niveles educativos de excelencia no basta construir escuelas para todos, por más loable que pudiera ser este esfuerzo. La declaración de la S.E.P. es válida en el sentido de que *"es indispensable una educación secundaria de mayor calidad formativa"* ⁽⁵⁾. Pero esta intención se mantendrá en el plano declarativo, como tantas otras, si en los programas de estudio se persiste en privilegiar la cantidad de conocimientos por encima de la adquisición y desarrollo de actitudes y valores.

BIBLIOGRAFIA

1. Solana Fernando, Bolaños M. Raúl, Moreno y K. Salvador y Alvarez B. Luis. Historia de la Educación Pública en México. SEP. México, 1982.
2. Larroyo Francisco. Historia Comparada de la educación en México. Ed. Porrúa S. A. México, 1970.
3. Antecedentes sobre las Reformas en la Escuela Secundaria. S.E.P. México, 1975, p. 98.
4. Guevara N. Gilberto y otros. El Desafío Educativo. Centro de Investigación Cultural y Científica A. C. México, 1988.
5. SEP. Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica, Secundaria. México, 1993.
6. SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Cursos 1993-1994. México, 1995.
7. SEP. La Educación Media Superior en México. Modernización Educativa, 1989-1994. SEP. 1994.
8. Dirección General de Educación Secundaria. Indicadores Cuantitativos de la Educación Secundaria en el Distrito Federal. Oaxtepec, Morelos. Agosto de 1993. Documento Interno.
9. Suárez M. Olivia. II Encuentro de Responsables de la Información Estadística. Conferencia: Panorama del Sistema Incorporado a la UNAM. Noviembre de 1994.
10. Agenda Estadística 1993. UNAM, 1993.
11. Cero en Conducta, La escuela Secundaria. Educación y Cambio A.C. Año 8, No. 35, octubre de 1993. México.
12. Datos Básicos de la Educación Media Superior. Perfil Nacional. S.E.P., A.N.U.I.E.S., 1993, México.
13. Oliver H. Rogelio y otros. Elección de Carrera. Ed. Noriega-Limusa. Tercera. Ed. México, 1991.
14. SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos 1991-1992.

IV

EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MEXICO

Al concluir sus estudios de educación básica los jóvenes mexicanos se encuentran ante tres posibilidades para encauzar su porvenir: inscribirse en una escuela de *bachillerato* con la mira puesta en adquirir una preparación preliminar a los estudios profesionales; ingresar a una escuela *tecnológica* en busca de una oportunidad de acceso relativamente inmediato al mercado laboral, o bien incorporarse a una que ofrezca las dos opciones.

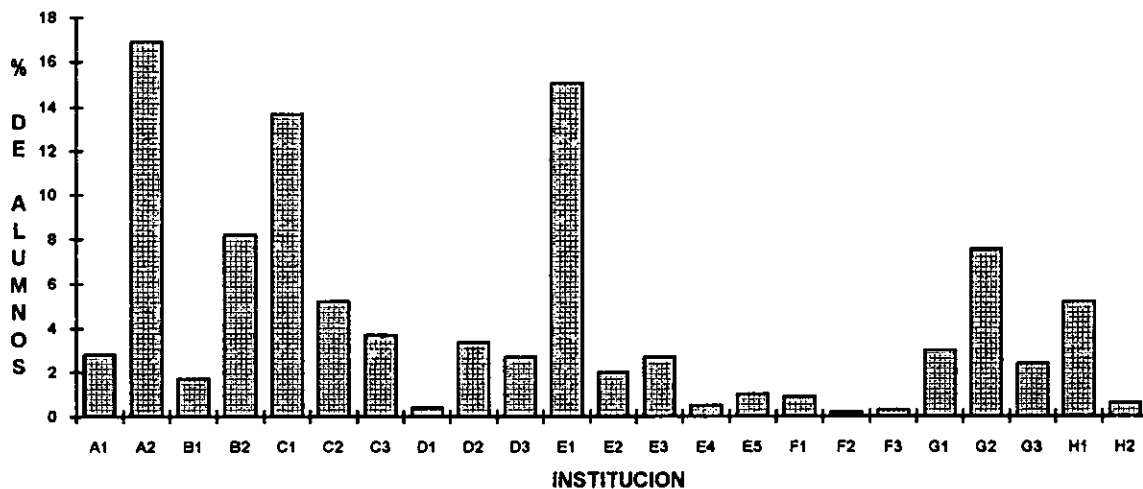
Desde una óptica organizacional, la estructura nacional del nivel medio superior se antoja semejante a un mosaico abigarrado de instituciones, muchas sin razón aparente de ser. De tal suerte, intentar un análisis detallado puede resultar una tarea compleja.

En busca de una visión global del esquema con el que opera ese nivel de estudios vamos a considerar algunos datos ilustrativos al respecto.

IV.1 MODALIDADES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

De manera oficial se clasifica a las escuelas de bachillerato, por régimen de gobierno, en *públicas* y *privadas*. El bachillerato *público* atiende a poco más de las tres cuartas partes de la población de este nivel en todo el país, disponiendo sólo de la mitad de los planteles; de ahí que generalmente las escuelas grandes y con más alumnos en los grupos sean las públicas (1).

COMPOSICION DE LA MATRICULA DE LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN MEXICO
1992-1993



GRAFICA IV. 1

Considerando los datos del año lectivo 1992-93, existen nada menos que veintitrés modalidades de bachillerato en la República Mexicana. La distribución de sus respectivas matrículas se muestra en la gráfica anterior ⁽¹⁾ :

Enseguida haremos una referencia breve de cada una de las instituciones indicadas en el eje horizontal de dicha gráfica, para ello seguiremos el mismo orden.

El primer grupo de instituciones corresponde al bachillerato público, compuesto por las siguientes instituciones:

A1 *Bachillerato universitario con duración de dos años.* Una modalidad de regular importancia numérica en el contexto nacional, con 64 planteles.

A2 *Bachillerato universitario con duración de tres años.* Alojado en 282 planteles que representan el 5% del total nacional, comprende una matrícula de 428,758 alumnos, equivalente al 17% de la población de este nivel.

De esta matrícula, 115 mil 316 alumnos -poco más de la cuarta parte- se localizan en catorce planteles que representan el 5% del total. Estos forman parte orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.) y son, precisamente, los nueve de la Escuela Nacional Preparatoria (E.N.P.) y los cinco del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.).

C1 *Colegio de Bachilleres.* Organismo descentralizado del Estado con 473 planteles; ha significado desde su creación en 1973 una opción más de estudios. Con sus veinte planteles en el D.F. ha contribuido a reducir la presión de la demanda educativa hacia la U.N.A.M.

Durante el periodo comprendido de 1989 a 1993 el incremento de su matrícula en toda la República fue del 25%.

C2 *Bachilleratos Estatales y Centros de Bachillerato Pedagógico,* con 518 planteles.

C3 *Bachilleratos federales.* Incluye preparatorias federales por cooperación, centros de estudios de bachillerato federal, bachilleratos de arte (a cargo del Instituto Nacional de Bellas Artes) y bachilleratos militares (bajo la dependencia de la Secretaría de la Defensa Nacional); cuenta con 215 planteles.

El bachillerato privado tiene estas modalidades:

B1 *Bachillerato de dos años con reconocimiento por parte de alguna universidad.* Lo integran 245 planteles.

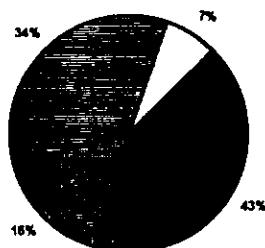
B2 Bachillerato de tres años con reconocimiento por parte de alguna universidad. Ocupa 615 planteles en el territorio nacional, el 60% de ellos incorporados a la U.N.A.M.

D1 Bachillerato con reconocimiento del Colegio de Bachilleres. Aunque su población tiene relativamente poco peso en el contexto nacional, de 1988 a 1993 se quintuplicó el número de sus planteles al pasar de 15 a 75.

D2 Bachillerato con reconocimiento estatal. Se aloja en 530 planteles.

D3 Escuelas de bachillerato con reconocimiento federal.

UBICACION DE LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MEXICO CICLO 1992-1993



GRAFICA IV.2

Otro grupo más lo integran las instituciones de educación tecnológica. Su importancia en el país puede apreciarse en la gráfica IV.2 ya que captan al 41% de los estudiantes de nivel medio superior.

Las tecnológicas de carácter público están organizadas de la siguiente manera:

E1 Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Comprenden la matrícula más numerosa de la

modalidad de estudios técnicos, a cargo de 372 planteles y con un peso de 15% con respecto a la población escolar del nivel en el país.

E2 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT). Con la responsabilidad de atender al 2% del estudiantado, en 33 planteles.

E3 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) o Forestal (CBTF). Localizados en áreas rurales y suburbanas de los estados, con 199 planteles se ocupan del 3% de los alumnos que estudian en el nivel.

E4 Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CET mar). Consta de 31 planteles con una inscripción del 0.5% con respecto al total nacional.

E5 Escuelas de Bachillerato Técnico. Incluye Bachillerato de Institutos Tecnológicos (en extinción), Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI Jalisco) y Bachilleratos Técnicos de Arte (a cargo del Instituto Nacional de Bellas Artes).

Conglomerado compuesto por 90 planteles cuya matrícula es poco menos de 1% de la nacional.

G1 *Escuelas de Estudios Técnicos*. Con cuatro planteles, atiende apenas a la milésima parte de los jóvenes estudiantes del país.

G2 *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)*. Después de los CBTIS numéricamente es la modalidad técnica más importante; tiene a su cargo 256 planteles donde estudia el 8% de los jóvenes.

G3 *Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)*. Abarcan el 5.4% de la matrícula total y 306 planteles.

Las instituciones para estudios técnicos con régimen privado forman un grupo constituido por 1228 planteles, la gran mayoría (85%) del CETIS. Estas son:

F1 *Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS)*. Atienden al 0.9% de la matrícula en 113 planteles.

F2 *Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)*. Su participación es insignificante con sólo 5 planteles y el 0.2% de la inscripción nacional.

F3 *Escuelas de Bachillerato Técnico*. Albergan al 0.3% de los alumnos, en 69 planteles.

H1 *Escuelas de Estudios Técnicos*. Solamente consta de un plantel con 7 alumnos.

H2 *Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)*. Es la modalidad que cuenta con el mayor número de planteles (18% del total) y atiende al 6% de la matrícula nacional.

Esta colección de centros educativos conforma el panorama nacional del nivel medio superior. Una mirada a los antecedentes de cada uno podría revelar la variedad de razones aducidas en su creación. Surgidos por un incremento exorbitante de la demanda, en ocasiones se esgrimen razones académicas en un intento por desplazar viejos esquemas pedagógicos, se apela a la necesidad de proveer a la sociedad de mano de obra calificada o se reclama la formación de cuadros "que el país necesita".

Sin embargo, ¿por qué no reconocerlo? atrás de muchas argumentaciones se pudiera entrever el clientelismo, los criterios tecnocráticos y una multiplicidad de proyectos que obedecen a intereses localistas o grupales, en un aparente juego de poder político.

En términos generales resulta natural deducir que esta diversidad haya sido producto de la carencia de una autoridad rectora, encargada de dar cauces más organizados a la creación y

desarrollo de las modalidades educativas; aunque también se advierten antecedentes de fondo relacionados con la insuficiente definición en lo que se refiere a la misión del sistema escolar, sus propósitos y metas concretas.

Buena parte de los esfuerzos importantes en la planeación, organización y evaluación durante la segunda mitad del siglo XX se le pueden adjudicar a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (A.N.U.I.E.S.). Mediante reuniones nacionales y asambleas extraordinarias esta organización ha intentado marcar pautas reformadoras en la planeación, dirección académica y política del bachillerato mexicano ¹.

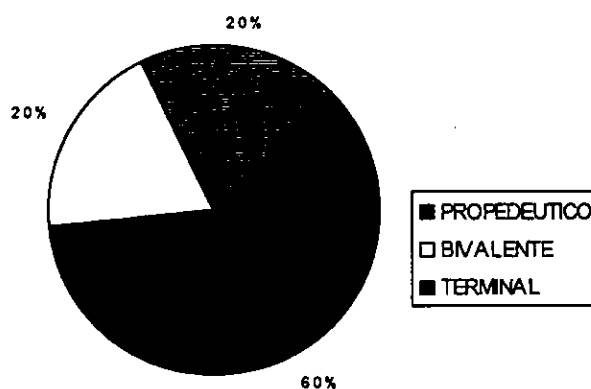
Desde otra perspectiva más simple la educación media superior se puede apreciar como una especie de abanico perigonal, con tres grandes sectores: el universitario propedéutico, con la misión de dotar a los alumnos de la formación precedente para los estudios superiores, el tecno

lógico bivalente donde se recibe preparación simultánea tanto para estudios de nivel superior como para el ejercicio de tareas remuneradas, y el tecnológico terminal cuyo propósito central es la preparación orientada al desempeño inmediato de tareas productivas ⁽²⁾.

En el año escolar 1992-1993 había dos millones 97 mil 225 alumnos; los porcentajes por modalidad aparecen en la gráfica IV.3 (habían permanecido estables desde el año escolar 1988-1989 en que la matrícula escolar era de dos millones 70 mil alumnos) ⁽³⁾.

En la suma de ambas modalidades -pública y privada- se puede apreciar un mayor peso del propedéutico (60% global). Esto indica que la gran mayoría de los estudiantes de educación media superior tienen la expectativa de incorporarse a una institución de estudios profesionales universitarios, pero el producto de los esfuerzos oficiales que se han

MATRICULA NACIONAL DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR POR MODALIDADES, CICLO 1992-1993



GRAFICA IV.3

¹ La A.N.U.I.E.S. quedó legalmente organizada en 1950 al aprobarse sus estatutos en Hermosillo, Sonora. Al año siguiente celebraba una reunión nacional en Guadalajara para la reforma del bachillerato; más adelante ha celebrado diferentes eventos y realizado actividades en relación con la educación media superior y superior del país.

hecho por encauzarlos hacia las opciones de tipo terminal se reflejan en el 20% correspondiente.

La variedad de centros educativos de nivel medio superior que se han mencionado, en conjunto, constituyen una oferta educativa que se incrementó de 519 carreras en 1980 a 1,100 en 1990 ⁽⁴⁾.

El estudiante que no es aceptado en una institución pública y no cuenta con recursos para inscribirse en una particular, o aquél que abandona o es expulsado del bachillerato, cuenta con pocas posibilidades de conseguir un buen empleo, por lo que puede caer de por vida en un estado de frustración y baja autoestima. Este tipo de ex-alumnos son candidatos a engrosar las largas filas de desempleo y subempleo del país.

IV.2 ABANDONO Y REPROBACION

¿De qué magnitud es la pérdida de recursos humanos en el bachillerato escolarizado? Los siguientes datos ilustran por sí mismos la magnitud del problema; se trata de cifras típicas que pocas variaciones tienen año tras año:

Del total de alumnos que se habían inscrito en las distintas modalidades de bachillerato oficial de toda la nación al principio del año 1993-94, al finalizar los cursos el 9% había abandonado las aulas; en el bachillerato particular ese porcentaje fue el mismo ⁽⁵⁾⁽⁶⁾.

Al iniciarse 1991-1992 se inscribieron 698 mil 295 jóvenes al primer grado del bachillerato de tres años, en toda la República; al final del ciclo 1993-1994, cuando la generación estaba por concluir el tercer grado, proseguían estudiando tan sólo 427 mil 968; es decir, la generación se había reducido en un 39%. En las escuelas particulares la generación disminuyó en 30% ⁽⁵⁾⁽⁷⁾.

El resultado global de aprobación escolar en el país, durante el ciclo escolar 1993-1994, fue del 55%. En los planteles particulares fue de 65%. En ambos casos la menor aprobación se da en el primer grado y se va incrementando hasta el tercero, una señal del proceso de adaptación al sistema y de la transición personal por los que pasan los alumnos. La menor aprobación se observó en Guanajuato con 43.5% y la más alta en Jalisco con 77% ⁽⁵⁾.

IV.3 SISTEMA ABIERTO

De manera paralela funciona el sistema no escolarizado o modalidad abierta de enseñanza. Una idea de su magnitud nos la da el hecho de que durante el año escolar 1988-1989, de acuerdo a las cifras oficiales, contaba con la inscripción de 236 mil personas; de éstos el 98% correspondían al bachillerato propedéutico y el 2% al tecnológico ⁽³⁾.

En el sistema abierto -considerado el ideal para muchos- el eje de apoyo es el autodidactismo: el alumno puede avanzar a su propio ritmo, capacidad, interés y disponibilidad de tiempo sin tener que asistir a clases, es decir, se le hace responsable de su propio aprendizaje. Sin embargo, los colegios particulares de enseñanza abierta, que se han multiplicado en los últimos años, por lo común ofrecen clases en forma de cursos intensivos aunque sin considerar indispensable la asistencia.

En esta modalidad los conocimientos se acreditan mediante exámenes que se ofrecen cada quince días a lo largo del año; para ingresar no se requiere presentar examen de admisión ni se establece límite de edad, basta con poseer el certificado de educación secundaria. El estudiante puede adquirir material didáctico a precios relativamente bajos (libros de texto, guías y ejercicios de autoevaluación editados por la S.E.P.) y al terminar sus estudios está en posibilidades de continuar en cualquier escuela de nivel superior, sujetándose a los requisitos que éstas exijan.

El joven del medio urbano que ingresa al sistema abierto por lo general ha sido rechazado del sistema escolarizado debido a problemas de conducta o de aprovechamiento. Un fenómeno reciente es que el número de planteles con este sistema se ha incrementado, en gran parte debido a la tendencia de muchas escuelas particulares de aceptar sólo a estudiantes que presenten un buen promedio de secundaria, además de negar la reinscripción a quienes reprobren determinado número de materias en algún grado.

Por lo general los alumnos fracasados del sistema escolarizado buscan refugio en el sistema abierto. Presentan una problemática familiar muy compleja con problemas graves de aprendizaje, lo que se refleja en bajos niveles de eficiencia terminal.

Otro factor determinante en el escaso éxito de la preparatoria abierta lo constituye su manejo mercantilista: con independencia del manejo de un *mercado negro* de exámenes que pueden adquirirse con relativa facilidad, a los jóvenes se les presenta esta modalidad como una manera rápida y fácil de concluir el ciclo de estudios, como una tabla de salvación en su propósito de salir cuanto antes de esa ineludible antesala de los estudios superiores.

IV.4 SENTIDO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

En nuestro tiempo parece haber mayor confusión que antes en cuanto a *para qué* se educa y *cómo* se justifican los sistemas educativos escolares². Aunque la manera de entender el papel de la escuela no es único los sistemas escolares tienen, sin duda, una importancia

² Un ensayo importante sobre el sentido y razón de ser del bachillerato es el trabajo de Javier Palencia y otros autores titulado "Por qué y para qué del Bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del C. C. H." Cuadernos DESLINDE México, 1982.

fundamental para cualquier sociedad moderna en cuanto a la generación, transmisión y divulgación de los conocimientos y habilidades culturales; la preparación para el empleo, la producción, distribución y consumo de bienes y servicios; los derechos y responsabilidades individuales y grupales; la formación de la personalidad, valores y sistemas de creencias con los que se pudieran explicar la naturaleza del universo y el lugar del hombre en éste; la definición de lo bueno y lo malo, lo deseable y lo indeseable.

Por otra parte, la vinculación del sistema educativo de este nivel con la industria, la empresa y el campo sólo se establece con cierta importancia en las escuelas técnicas, en este aspecto los bachilleratos de tipo propedéutico no realizan ninguna acción digna de mencionarse. En ningún caso siquiera se tiene una relación con la Secretaría de la Defensa Nacional, tomando en consideración que por su edad los estudiantes generalmente deben cumplir con el servicio militar en este ciclo; menos aún se contempla la realización de un servicio social que pudiera ser de beneficio para la comunidad. . .en suma, el potencial de los jóvenes no se aprovecha en actividades útiles para su entorno, perdiéndose así la oportunidad de darles una formación más práctica acerca de los problemas de su comunidad y del país.

BIBLIOGRAFIA

1. Datos Básicos de la Educación Media Superior. Perfil Nacional. S.E.P., A.N.U.I.E.S., 1993. México.
2. SEP. La Educación Media Superior en México. Modernización Educativa, 1989-1994. SEP, 1994. México.
3. SEP. Programa para la Modernización Educativa. SEP, octubre de 1989. México.
4. Oliver H. Rogelio y otros. Elección de Carrera. Ed. Noriega-Limusa. Tercera. Ed., 1991. México.
5. SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Cursos 1991-1992.
6. SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos 1993-1994. Tomo 2., 1995. México.
7. SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Cursos 1993-1994, 1995. México.

V

EL NIVEL SUPERIOR

V.1 FINES.

La Universidad tiene como función la formación de profesionales, científicos, humanistas y técnicos que garanticen el futuro nacional, pero dando rigurosidad a esta formación.

De acuerdo con Leopoldo Zea, la idea predominante del papel que le corresponde a la Universidad es la preparación de los universitarios para el cambio, pero no a través de la revolución violenta como a veces se pretende, olvidando que esta es obra de los pueblos, si bien incluyendo a los universitarios como parte de él ⁽¹⁾.

La insuficiencia en este sentido, dice Zea, es patente cuando en las revoluciones sociales de nuestros días se carece de cuadros adecuados para el cambio; en consecuencia se acude a la improvisación, se imitan experiencias ajenas y se cae en el neocolonialismo científico, técnico y cultural.

Son múltiples y variados los resultados que se esperan de la educación superior. De manera esquemática se pueden clasificar en tres categorías: los vinculados con los actores de manera individual (principalmente los estudiantes), los relacionados con la organización escolar y los que tienen que ver con la comunidad (local, regional y nacional).

Con respecto a los actores individuales, lo más conocido y mencionado son los resultados obtenidos por los alumnos: aprendizaje de habilidades académicas, de actitudes sociales, de conductas aprendidas y otras orientadas hacia su comunidad y sociedad. Lo relacionado con profesores, administradores, autoridades escolares, estudiosos del sistema etc., son menos públicos y se relacionan principalmente con el tipo de recompensas materiales y no materiales asociadas con los profesores.

Los resultados vinculados con la escuela como organización, tienen que ver con la formación, promoción y moldeo de los estudiantes, de manera que se asegure el logro de actitudes y habilidades prescritas. Se supone a la estructura organizacional la proveedora y creadora de ambientes dentro de los cuales se obtienen resultados como la formación de destrezas académicas, desarrollo de compromisos sociales y lealtades, habilidades de interacción social y producción de recursos humanos necesarios para el progreso de una nación.

Los resultados en relación con la comunidad son los más controvertidos; en su sentido más amplio tienen que ver con sistemas de valores (nacionalismo, democracia, etnocentrismo, etc.); en su sentido más localista tienen que ver con cuestiones más específicas como el orden político, cultural y económico vigente. En términos operativos la economía local, regional y nacional depende en buena medida del sistema escolar para eslabonar efectivamente sus resultados con los aparatos económicos y políticos: alfabetización funcional, habilidades y actitudes positivas hacia el trabajo, identificación con una carrera, participación ordenada en las prioridades de la comunidad, información sobre política y sistemas políticos, actitudes positivas hacia las normas de gobierno, aprendizaje de normas sociales amplias, conocimiento de las culturas etc.

En el debate sobre metas y propósitos se llegan a confundir las preocupaciones de eficiencia interna y externa con estadísticas de porcentajes de egresados, informaciones puntuales, cantidad de publicaciones etc.; eso es, confundir indicadores con síndromes.

En particular, la universidad mexicana ha preparado preferentemente para el ejercicio de las profesiones. En este sentido su función ha sido profesionalizante, dedicada principalmente a la formación de recursos humanos pero descuidando la generación de conocimientos y el desarrollo de la investigación; prueba de ello es el bajo peso de la matrícula del posgrado (3.7% en todo el país) y su tendencia a la disminución ⁽¹⁾.

V.2 MERCADO DE TRABAJO

Aunque no se cuentan con datos suficientemente válidos y confiables, puede aventurarse la hipótesis de que las bajas tasas de crecimiento es una muestra de cómo la crisis está afectando la asistencia de niños y jóvenes a la escuela. Así también, las clases medias con menores recursos se ven cada vez más obligadas a enviar a sus hijos a escuelas públicas o a racionalizar aún más el gasto familiar para poder costear los gastos de una educación privada ⁽³⁾.

Hace tiempo (a principios de los años 80) se puso en marcha un ambicioso proyecto denominado Plan Nacional de Educación Superior sin que se lograran racionalizar efectivamente las matrículas, ya que por un lado siguieron más que sobrepobladas carreras cuyo mercado de trabajo se encontraba saturado, como el de las ciencias sociales y humanísticas, y escasamente carreras como las de ingeniería, ciencias naturales, exactas y agropecuarias, cuyos egresados se consideran tan necesarios para impulsar el desarrollo del país ⁽⁵⁾.

La población universitaria de licenciatura aumentó vertiginosamente en los últimos años. Como muestra, la matrícula escolar de la Universidad Nacional Autónoma de México se incrementó de menos de 50 mil en 1965 a poco más de 160 mil en 1980, para ubicarse en

alrededor de 133 mil en 1993 ⁽⁷⁾ ⁽⁸⁾ . Este rápido aumento llevó consigo un creciente número de profesores sin la formación requerida; como consecuencia se supone una baja calidad del proceso educativo; en los últimos diez años la población magisterial de esa casa de estudios se ha estabilizado en alrededor de 16 mil ⁽⁸⁾⁽⁹⁾ .

Para 1990 el nivel superior - que constituye el 7% de la matrícula total del sistema educativo, incluida la del nivel medio superior universitario- está prácticamente constituido por alumnos de licenciatura ⁽⁶⁾ .

En la década comprendida entre 1979 y 1989, egresaron de las instituciones mexicanas de educación superior un poco más de un millón de jóvenes con estudios completos de licenciatura. Sin lugar a dudas esta es una aportación importante al mercado de trabajo y prueba de su capacidad de crear y producir. Esto significaba que aproximadamente uno de cada diez jóvenes en busca de su primer empleo era licenciado en alguna rama profesional⁽⁴⁾ .

Sin embargo, una mirada más acuciosa descubre la dimensión de graves problemas.

Sorprende en primer lugar el grado de concentración de los egresados en unas cuantas profesiones: a principios de los 80 había en México 400 denominaciones de carreras profesionales, pero como había algunas que no presentaban diferencias significativas, las realmente distintas se reducían a 100. Sin embargo, de las 10 más pobladas egresó el 68% de los nuevos licenciados y en sólo 4 de ellas (Contaduría, Medicina, Derecho y Administración) se concentró el 40%; pauta que no es muy diferente de la que prevalecía hace 50 años (Apéndice V.1).

Las preguntas son inmediatas y vigentes: ¿necesitaba México los 200 mil nuevos contadores y administradores, alrededor de 100 mil abogados y 35 mil psicólogos que se produjeron en ese lapso? ¿qué tipo de empleo pudieron conseguir, si es que lo consiguieron? ¿no necesitaría el país más ingenieros y tecnólogos?

La vinculación de la educación superior y media superior con el sector productivo ha sido cuestionable. La producción de profesionistas está deformada, esto es evidente, y hay que hacer algo para corregir la situación; pero la respuesta es más compleja que la adecuación a lo que suponemos son las necesidades de un país que tiene que crecer y transformarse. El mismo mercado de trabajo induce muchas de las deformaciones porque las oportunidades de empleo no siempre corresponden a la especialización obtenida. ¿No es común encontramos con graduados que se desempeñan en un área fuera de su competencia profesional?

V.2.1 CRISIS

Por efectos de la crisis económica que se inició en 1982, se prolonga hasta nuestros días y amenaza con extenderse más allá de este milenio, los gastos en el sector educativo se han reducido considerablemente.

El deterioro de los antiguos estándares de vida han sido particularmente graves en los sectores populares y en las nuevas clases medias. Todos los grupos sociales, pero en especial éstos, han visto perder algunos progresos que habían logrado hacia una mayor equidad en la distribución de los recursos y derechos logrados en los periodos de crecimiento de la economía.

Uno de los bienes a los que la población mexicana tenía mayor acceso, -al menos si se la compara con otros recursos como poder, salud, vivienda e ingresos-, se ve restringida por los recortes financieros reales en todos los niveles escolares, Así, en mayor medida que en el pasado, la cantidad y calidad de la escolaridad se condiciona a la capacidad de presión que se tenga sobre el Estado ⁽³⁾.

Es de esperarse que el debate sobre la educación se agudice en los próximos años, a la par del insuficiente financiamiento y crecimiento del sistema escolar.

Por un tiempo la expansión del sistema escolar mexicano parecía ilimitada. Esta impresión se derivaba de la correspondencia que mantenía con algunos cambios estructurales (especialmente demográficos, de urbanización y de composición del empleo por sectores de la economía) y por la aplicación efectiva de ciertos principios de igualdad normativa para la población marginada; sin embargo, la tendencia creciente se vio amenazada por una severa disminución en los ritmos de crecimiento.

Pero la crisis no se limita a los aspectos cuantitativos. La calidad educativa y la carencia de valores se hace notar en la incompetencia, fenómenos de corrupción y comisión de otros ilícitos que protagonizan muchos egresados de instituciones superiores prestigiadas.

V.2.2 POSICION GUBERNAMENTAL

La manifestación integral más reciente del gobierno mexicano sobre las perspectivas nacionales de educación superior expresa que el conocimiento es factor determinante del desarrollo, genera oportunidades de empleo, mejores ingresos y mayores beneficios sociales; sostiene que sus instituciones de este nivel constituyen un "acervo estratégico" para el desarrollo nacional y que con vistas al siglo XXI debe ser más dinámico, mejor distribuido territorialmente, más equilibrado y diversificado en sus opciones profesionales, pero sobre todo de excelente calidad ⁽²⁾.

Al concepto de calidad el gobierno no le da un significado concreto, carencia que se advierte en otros términos que llegan a ser de uso común en el ámbito educativo. Al respecto se

advierte la falta de instrumentos que permitan medir la relevancia del sector educativo con respecto a otros en el proceso de desarrollo del país; todavía no se han implantado mecanismos completos de evaluación de los egresados del sector educativo para medir su participación cívica, productividad y efectividad.

La administración del presidente. Ernesto Zedillo acepta que las condiciones de la sociedad actual y la necesidad de hacer más competitiva nuestra industria y nuestros servicios demandan un impulso extraordinario a la educación superior y media superior; que estos niveles requieren de personal académico bien calificado; que el esfuerzo implica una formación integral de hombres y mujeres responsables, críticos y participativos; que exige planes y programas de estudio pertinentes y flexibles -de contenidos relevantes para la vida profesional y técnica-, que debe fortalecer la capacidad de investigación y permitir una mejor comprensión de los problemas nacionales, contribuir al progreso del conocimiento y ofrecer opciones útiles y realistas para el progreso de México ⁽²⁾.

Reconoce a la educación superior como una contribuyente notable a la transformación de México, a su enriquecimiento cultural, a la edificación de sus instituciones y de su infraestructura material y de servicios.

El gobierno se propone dotar de recursos crecientes a la educación superior y media superior en sus distintas modalidades; promover fuentes adicionales de financiamiento; fomentar la expansión de la matrícula; estimular la actualización de los programas de estudio; impulsar la renovación de métodos de enseñanza y mejorar los servicios de apoyo al aprendizaje ⁽²⁾.

No es esta la primera vez que se hacen proposiciones de búsqueda de recursos. Mucho se habló a principios del sexenio 1976-82 de establecer fuentes alternas de financiamiento de la educación media superior y superior, como son el crédito educativo, cobro de colegiaturas a los estudiantes que pudieran pagarlas, cobros razonablemente elevados por servicios especiales, como exámenes a título de suficiencia, fomento a la actividad productiva de las instituciones de educación superior etc. ⁽⁵⁾. El riesgo político que implicaba la instrumentación de estas medidas hizo diferir la decisión; probablemente en el presente se piense en medidas menos riesgosas.

Por otra parte, se ha heredado una filosofía del ejercicio presupuestal concebida como una serie de controles *a priori* y una falta absoluta y total de evaluaciones posteriores sobre cómo el ejercicio afectó el logro de los fines propuestos. Esta filosofía pone en marcha mecanismos que provocan que el ejercicio presupuestal sea muchas veces inoportuno, rígido, inoperante, desligado de los propósitos para los que debiera servir y no evita por otro lado la corrupción o el desvío premeditado de recursos ⁽⁵⁾.

El actual gobierno promete que alentará la transformación de las estructuras académicas, vinculando la docencia, la investigación y la extensión; estimulará los sistemas de enseñanza

abiertos y semiabiertos; fortalecerá los programas dirigidos a la formación de profesores y procurará el mejoramiento de las condiciones de vida de profesores e investigadores.

Refrenda en su Plan su “...compromiso con las instituciones de educación superior como espacios naturales para el despliegue de ideas, el avance de la ciencia, la aplicación del conocimiento y la difusión de la cultura. Ello supone un respeto escrupuloso de la autonomía universitaria”. Se propone perfeccionar los instrumentos de apoyo a la excelencia académica, a la modernización institucional y a la vinculación con los sectores productivos.

Es de mencionarse la desconcentración administrativa que se ha logrado en los últimos años. Esta, si bien con algunos problemas (el personal adscrito a la S.E.P. en el Distrito Federal, irónicamente aumentó más allá de los límites razonables y las áreas centrales no se ocuparon de ejercer su función normativa) constituye un paso irreversible en una deseada reestructuración del sistema educativo de la nación.

V.3 OPCIONES

Además de las universidades de carácter público en todo el país, en el ámbito de la educación privada destacan 40 centros de estudios superiores entre los más promovidos. Se trata de instituciones de “reciente creación” si se les compara con la antigüedad de la U.N.A.M. (1551), e incluso del Instituto Politécnico Nacional (1936) Apéndice V.2).

El auge de estas instituciones se da particularmente en la segunda mitad de este siglo. Menospreciadas durante algún tiempo, ahora han adquirido un relieve muy significativo en el nivel superior del país; a tal grado que muchas empresas cuestionan la calidad de los egresados de la U.N.A.M. y prefieren a los jóvenes provenientes de esos centros de estudio.

En consecuencia, los aspirantes a estudiar en una universidad privada son cada vez más. Y probablemente la población de estos centros sería mayor a no ser por las elevadas colegiaturas que ahí se cobran. En efecto, una somera revisión de las universidades privadas nos arroja costos que significan pagos anuales (incluyendo inscripción pero sin tomar en cuenta uniformes, útiles y otros gastos) de hasta poco más de \$26 000.00⁽¹⁰⁾.

V.4 LA UNAM

De acuerdo con su Ley Orgánica, la Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene como fines impartir educación superior para formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar

investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

Con una población total de 263 mil 891 estudiantes (48% hombres y 52% mujeres), forma parte de la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (A.N.U.I.E.S.) y de la Asociación Internacional de Universidades (A.I.U.)⁽¹⁰⁾.

La magnitud de la "Máxima Casa de Estudios" del país se aprecia con el número de exámenes profesionales que se presentaron en 1993: 14 mil 15 de licenciatura, 972 de especialización, 488 de maestría y 146 de doctorado.

Sus requisitos de admisión son dos: haber obtenido en el ciclo inmediato anterior un promedio mínimo de 7 o su equivalente y ser aceptado mediante concurso de selección que comprende una prueba escrita (el costo del examen de admisión es de 80 pesos).

El ambiente, la cultura que anima su quehacer de cada día, se conforma de múltiples actividades en espacios donde se preserva la libertad de investigación, de análisis de ideas y de expresión, se practica la tolerancia hacia la diversidad, el diálogo, la interacción y la creatividad. A sus estudiantes los impulsa a ser creativos, innovadores, a encontrar diversas formas de expresar su pensamiento sobre el presente y a trabajar para el cumplimiento de sus expectativas, a esforzarse por conseguir el bien común, a tener sensibilidad y apego por valores morales y estéticos, a buscar la verdad, a ejercitar la justicia y la equidad como bases de la paz; a conocer y transformar la realidad, a comprometerse en la solución de los problemas de su entorno, a diseñar y poner en práctica reglas de convivencia, a conocerse a sí mismos y a vivir constructivamente, a ser honestos en lo material y en lo intelectual y alcanzar la libertad del pensamiento. En ese ambiente los alumnos deciden, sin medidas coercitivas, en que grado están dispuestos a aprovechar la oportunidad.

Su Ley Orgánica establece que las autoridades universitarias son: la Junta de Gobierno, el Consejo Universitario, el Rector, el Patronato, los Directores de facultades, escuelas e institutos y los consejos técnicos.

La Junta de Gobierno -compuesta por 15 personas- se encarga de nombrar al Rector, o removerlo si es el caso; nombrar a los directores de escuelas, facultades e institutos; designar a las personas que formarán el patronato de la Universidad y resolver los conflictos que surjan entre autoridades universitarias.

El Consejo Universitario -integrado por el Rector, los directores de facultades, escuelas e institutos y representantes de profesores, alumnos y empleados- se encarga de expedir todas las normas y disposiciones generales y conocer de los asuntos que le sean sometidos y que no sean de la competencia de cualquier otra autoridad universitaria.

Al Rector se le considera el "jefe nato" de la Universidad, es su representante legal (excepto en asuntos judiciales) y preside el Consejo Universitario. Dura en su encargo cuatro años y puede ser reelecto una vez. A él le corresponde cuidar el cumplimiento de las disposiciones de la Junta de Gobierno y del Consejo Universitario; pero puede vetar acuerdos del propio Consejo.

El Patronato se integra por tres miembros que son designados por tiempo indefinido y sin recibir retribución o compensación alguna. Le corresponde administrar el patrimonio universitario, formular el presupuesto anual (que deberá ser aprobado por el Consejo Universitario); presentar al mismo Consejo las cuentas de los ejercicios presupuestales; designar al tesorero, auditor y contralores internos de la Universidad y a las personas que dependan de ellos y gestionar el mayor incremento del patrimonio universitario así como el aumento de los ingresos de la Institución.

Los Directores de facultades y escuelas son nombrados por la Junta de Gobierno a partir de una terna que presenta el Rector, y que antes somete a la consideración del Consejo Técnico de la facultad o escuela para su aprobación. Los Directores de institutos también los nombra la Junta a propuesta directa del Rector.

El cada facultad y escuela se constituye un Consejo Técnico (que preside el Director) con un profesor representante por cada especialidad, además de dos representantes de los alumnos. La labor de los institutos las coordinan dos Consejos: uno de la investigación científica y otro de humanidades.

V.5 DESAFIOS

Descartamos la posición que considera innecesarias o secundarias las reformas educativas del nivel superior si no se atiende previamente la situación social en que se encuentra el país.

Obviamente se puede cambiar la sociedad mediante acciones intencionadas, pero al mismo tiempo preparar a los profesionales, científicos, humanistas y técnicos que hagan realidad el cambio para superar el subdesarrollo. En países como el nuestro los estudiantes de educación superior deben esforzarse por garantizar el futuro nacional, con independencia de aquello que como ciudadanos puedan hacer para acelerar los cambios.

Este final de siglo puede tipificarse por el papel definitorio del conocimiento científico y tecnológico en todas las actividades del hombre y por la importancia que su generación y difusión ocupa en los sistemas escolares. El sello distintivo del final del milenio es la transformación del mundo mediante la ciencia y la tecnología (por ende se ha cambiado drásticamente en el conocimiento del mundo natural) y la participación masiva de la población en instituciones escolares.

En México, en medio de una inestabilidad económica, política y social prolongada y con severas restricciones financieras, las orientaciones para el sector educativo (como vimos antes) no son muy claras, y estas confusiones pueden ser de consecuencias aun más críticas para el futuro.

La educación superior pública, y en cierta medida la particular, enfrenta un gran cúmulo de problemas relacionados entre sí, unos se pueden considerar como desafíos *fundamentales* de concepción y contenido de la educación. Otros son de carácter *organizacional y operativo*.

Entre los primeros, siguen presentes cuestiones esenciales sobre el modelo más adecuado de universidad para el presente y el futuro, el sistema de conducción de instituciones públicas y privadas y el tipo de relación que deben mantener con la sociedad y el Estado.

Siempre ha sido un asunto de controversia definir los propósitos de la educación superior, tanto sus metas generales como específicas. Como parte del proceso social sirve a una multiplicidad de intereses individuales, grupales y sociales; ocupa un lugar central en la generación, distribución, difusión y aprovechamiento de los conocimientos, bienes y servicios, así como en la preparación para el empleo; genera o refuerza prácticas y creencias que configuran la producción, distribución y consumo de bienes y servicios; estructura sistemas de creencias que explican y dan cuenta del universo y del lugar que ocupa el hombre en él, definiendo lo bueno y lo malo, lo deseable y lo indeseable ⁽¹⁾.

Es decir, la educación superior desempeña un papel dominante -sin ser el único ni el determinante- en los modos en que los grupos sociales definen las principales dimensiones de la estratificación social (distribución de conocimientos, poderes, recompensas y derechos), de los procesos de integración, efectividad y tipos de producción a los que se abocan.

Entre los de carácter operativo se encuentran: la obsolescencia de los planes y programas de estudio; la baja articulación de sus objetivos tanto con las circunstancias de cambio demográfico de la población general y escolar, como con la nueva división social y técnica del trabajo; la baja correspondencia entre educación formal y mercado de trabajo, aunadas a esto las pobres perspectivas en el mercado del empleo para la población en general y para los graduados en particular; la falta de actualización de profesores; la baja eficiencia interna y externa; la incapacidad para atender a la población demandante (la demanda en los niveles medio y superior se seguirá incrementando en la medida en que los índices de eficiencia terminal se incrementen en los niveles anteriores); el apoyo insuficiente a la investigación sistemática y de calidad que permita la ciencia aplicada y la adaptación, innovación o invención de tecnología propia (esto ha traído como resultado que la empresa privada generalmente compre su tecnología en países extranjeros).

El porcentaje promedio de recursos económicos dedicados a la investigación en las universidades, sin contar a la U.N.A.M., no pasa del 6% del presupuesto. El estándar

internacional recomendado internacionalmente para un país como México es del 1% del PIB, pero sólo se destina alrededor del 0.4% ⁽⁴⁾ .

En el caso de las instituciones de educación privadas, algunas se interesan más por el lucro que por la calidad de lo que enseñan; se han abierto muchas academias e institutos que ofrecen carreras y estudios sin validez oficial, pero fraudulentas en cuanto a la calidad de la educación que imparten.

BIBLIOGRAFIA

1. Zea Leopoldo. Universidad. Formación para el Cambio. Periódico *Novedades*, 23 de septiembre de 1986. México.
2. Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de desarrollo 1995-2000. 1995, México.
3. Padua N. Jorge. Los Desafíos al Sistema Escolar Formal, México en el Umbral del Milenio. Ed. Colegio de México, 1990. México.
4. Universidad Futura. vol. 3, Nos. 8 y 9, invierno de 1991. De. Universidad Autónoma Metropolitana, 1991. México.
5. Prawda Juan.. Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México. Ed. Grijalvo, 1985. México.
6. Coombs Philip (coordinador). Estrategia para mejorar la calidad de la educación en México. Informe para el Secretario de Educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación. Ed. FCE, SEP., 1991. México.
7. La Universidad en el Mundo. Publicación Mensual de la Dirección de Divulgación Universitaria. UNAM. Octubre de 1980. Número Especial 21, p. 159.
8. Agenda Estadística 1994. Universidad Nacional Autónoma de México, 1995. México.
9. Segundo Censo del Personal Académico. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 1986. México.
10. Guía Nacional de Universidades. Libertas 1996-1997. De. Gustavo Rentería V. y Raúl Rentería V. 1996, México.

VI

METODOLOGIA EMPLEADA EN LA REALIZACION DEL TRABAJO

En los Capítulos anteriores se expusieron ideas relacionadas con el sentido general que le otorgan a la educación diferentes corrientes de pensamiento. En una de esas corrientes se puede ubicar a la modalidad de bachillerato más numerosa de la Universidad Nacional: el denominado Colegio de Ciencias y Humanidades.

Se reseñaron algunos hechos históricos de relevancia -antecedentes y bases de una problemática actual reconocida-, como el laicismo, respetado en la educación oficial e ignorado muchas veces en la educación privada, la intervención de particulares en el manejo y control de la educación, la desigualdad de oportunidades de preparación escolarizada, la explosión de la demanda educativa y la incapacidad para atenderla, los bajos niveles en relación con los recursos disponibles, el abanico de posibilidades de nivel medio superior, la presencia de organizaciones sindicales en las universidades, el pase automático a la licenciatura y la separación del bachillerato de las universidades.

Además, se hicieron descripciones básicas acerca de los ciclos antecedente y consecuente del nivel medio superior (Secundaria y Licenciatura) y un panorama nacional de las modalidades de planteles que conforman el abigarrado "sistema" de este nivel de estudios.

Todo lo anterior conforma un contexto amplio y complejo del cual surge el problema por estudiar; ubicado en el nivel medio superior de la U.N.A.M., precisamente en uno de sus subsistemas: el Colegio de Ciencias y Humanidades.

VI. 1 OBJETIVOS DEL TRABAJO

En un sentido amplio, se busca contribuir al esclarecimiento de la *importancia* que tiene una *administración* en el logro de mejores resultados educativos para los adolescentes que asisten al bachillerato, específicamente a los planteles oficiales y particulares con el plan de estudios del C.C.H. localizados en el área metropolitana del D. F.

Otro objetivo de esta tesis es hacer *propuestas* presumiblemente útiles en cuanto a la forma de *administrar una escuela*, en función de resultados obtenidos en las modalidades pública y privada de Planteles con el plan de estudios mencionado.

Al comparar dos planteles de bachillerato con el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, uno oficial y otro privado, en particular se pretende:

1.- Identificar similitudes y diferencias entre la eficiencia terminal escolar y la forma de administrar un centro de educación del nivel medio superior.

La eficiencia terminal se manejará como sinónimo de eficiencia escolar, entendida ésta como el índice del número de estudiantes de una generación que egresan, con respecto a su número al ingresar tres años antes.

2.- Ofrecer recomendaciones sobre la manera de aplicar algunos elementos de los procesos básicos de la administración en una escuela, con miras a mejorar su eficiencia directiva.

VI.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema de fondo que se toca aquí, tiene su origen en una situación que viven muchos estudiantes de bachillerato al pretender cubrir exitosamente esta etapa previa de los estudios profesionales.

Concretamente, en la actualidad y desde décadas atrás, la mayoría de los alumnos inscritos en los planteles universitarios con el sistema C.C.H. no concluyen este ciclo de estudios en los tres años en que debieran hacerlo; más aún, los resultados en este sentido son más bajos que los obtenidos en los planteles particulares que aplican el mismo plan de estudios y que están incorporados a la Universidad Nacional.

La causa de esta situación ha sido objeto de diversas conjeturas y especulaciones. Se atribuye entre otros a los ciclos anteriores de estudios, a la situación del país, al nivel socioeconómico del alumnado, a sus problemas familiares, a sus maestros, a su edad etc.

Sin embargo, también debiera dársele importancia a la administración escolar.

De esta consideración surge una interrogante central en el ámbito de planteles de nivel medio superior con el sistema educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades: ¿La eficiencia al aplicar los procesos administrativos influye para que un plantel oficial obtenga resultados más bajos, en cuanto a la eficiencia terminal de sus alumnos, que un plantel particular?

¿El éxito escolar de los estudiantes de bachillerato está en función, entre otros, de la calidad de los procesos administrativos?

De ser así y si hubiera el deseo real de incrementar el éxito de sus estudiantes, ¿no habrían de revisarse escrupulosamente los estilos de administración de esas escuelas y elevar deliberadamente la eficiencia de las mismas?

Por eficiencia administrativa se entenderá la adecuada observancia de procesos administrativos básicos para un centro escolar: *planeación* de las actividades (y como requisito de ésta la claridad de su misión), la *organización* (entre otros la generación de ambientes motivadores para el personal y los estudiantes), *integración de personal*, la *dirección* y el *control*.

VI.3 HIPOTESIS

Debido a que los procesos administrativos son aplicados con menos eficiencia, los planteles oficiales de nivel medio superior que funcionan con base en el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades obtienen índices de eficiencia terminal más bajos que los particulares.

Los planteles de nivel medio superior que funcionan con base en el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades obtienen mejores índices de eficiencia terminal cuando son administrados por particulares.

VI.4 IMPORTANCIA DEL PROBLEMA

A juzgar por los datos proporcionados en el Capítulo I de este trabajo, el problema de la pérdida de recursos humanos potencialmente profesionistas pudiera calificarse de extrema gravedad en México, una de sus más claras manifestaciones es la enorme cantidad de estudiantes de bachillerato que generación tras generación desertan de las escuelas para engrosar las filas del desempleo y el subempleo.

Entre los más probables desertores se encuentran quienes, estando inscritos, al concluir los tres años lectivos previstos no logran concluir su bachillerato.

Este pareciera ser uno de tantos problemas que por familiares han dejado de causar asombro y preocupación; tal vez porque su trascendencia negativa para el país no es inmediata o porque otros problemas de mayor importancia, urgencia o generalidad lo han rebasado.

VI.5 TIPO DE INVESTIGACION

Es labor del administrador transformar los insumos en resultados (productos) de una forma eficaz y eficiente.

Evidentemente, el proceso de transformación se puede contemplar desde diferentes perspectivas: la escuela del comportamiento humano dedica su atención a las relaciones interpersonales; los teóricos de los sistemas sociales analizan la transformación a partir de las interacciones sociales y otros centran su interés en funciones tan diversas de una empresa como finanzas, producción, mercadotecnia y personal.

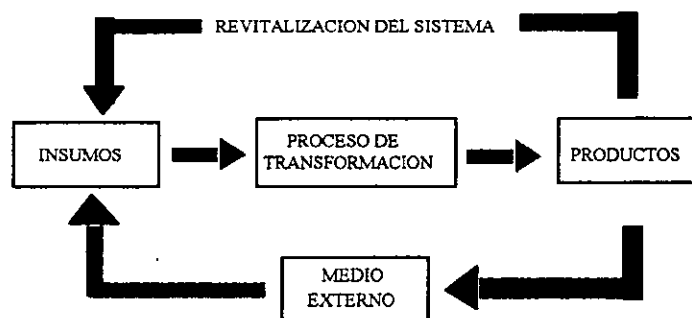
Pero el enfoque más amplio y útil para analizar el trabajo de los gerentes consiste en usar las funciones administrativas de planeación, organización, integración de personal, dirección y control como una estructura para revisar su quehacer administrativo ⁽³⁾.

Trasladando los principios anteriores a un centro educativo se pueden establecer muchas similitudes. En primer lugar, los centros escolares son semejantes a las empresas en cuanto a su papel transformador, aunque en el caso de éstos los “insumos” sean de naturaleza humana, muy diferentes y de incomparable complejidad con respecto a los industriales.

Al inscribirse al primer nivel de las instituciones educativas, los estudiantes inician una etapa, un proceso de cambio inducido por el sistema escolar que presumiblemente los llevará en cierto tiempo hacia estadios superiores de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades.

El “producto esperado” en una escuela del nivel medio superior debiera lograrse en el tiempo preestablecido de tres años, durante los cuales el estudiante se somete a un proceso. Sin embargo, lo común es que esto no sea así; no al menos en el Colegio de Ciencias y Humanidades, institución de nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En el caso de un plantel educativo el *proceso* deja de ser tan simple como pudiera serlo en una fábrica. Los factores que condicionan dicho proceso son múltiples y variados; sin embargo, el enfoque sistémico y su modelo insumo-producto sigue siendo aplicable:



Bajo este esquema, por la multiplicidad y variedad de los factores del medio externo que de manera importante pudieran influir en los cambios del estudiante -antes y durante el proceso educativo-, resulta de mayor dificultad establecer relaciones claras de causa-efecto.

Con base en lo anterior la investigación realizada consistió de los siguientes pasos, si bien no realizados de manera lineal:

I. Plan de Trabajo.

- 1.- Selección del tema de estudio.
2. Planteamiento del problema.
- 3.- Establecimiento de las hipótesis de trabajo.
- 4.- Búsqueda de datos históricos y antecedentes teóricos relevantes al tema.
Organización de lo general a lo particular de la información de carácter histórico y características de los sistemas educativos.

II. Recopilación, Ordenación y Análisis de la Información.

- 1.- Acopio de información sobre los Planteles de nivel medio superior que forman parte de la U.N.A.M. o están incorporadas a ésta, a través de fuentes de información documental y de campo:
 - a) Entrevistas a personal directivo, profesores y estudiantes.
 - b) Encuestas a profesores y estudiantes (Apéndice VI.1).
 - c) Procesamiento y análisis estadístico de datos sobre reprobación, cuotas escolares, etc.
 - d) Consulta bibliográfica y hemerográfica.
 - e) Revisión de documentos internos.
 - f) Experiencia profesional propia.
- 2.- Registro, elaboración de gráficas, vaciado y elaboración de la 1ª versión.
- 3.- Análisis de la información. Análisis comparativo de un caso concreto.
- 4.- Elaboración de conclusiones y propuestas.

III. Corrección de estilo, ajustes y presentación.

En síntesis, de acuerdo a la clasificación de Guillermina Baena se trata de una *investigación descriptiva* donde se aborda un tema general con un enfoque poco explorado ⁽⁶⁾.

VI.6 IDENTIFICACION DE VARIABLES Y RELACION ENTRE SI

Las variables son de tipo administrativo y escolar. Además, la clasificación de la administración en cinco funciones (planeación, organización, integración de personal, dirección y control), si bien es universalmente aceptada con algunas variantes, en un contexto escolar adquieren realce particular variables que se derivan de éstas como son la disciplina, los programas de estudio y otras que se mencionarán más adelante.

La variable independiente es la eficacia con que se aplican los procesos de planeación, dirección, control, evaluación. La variable dependiente es el índice de eficiencia terminal.

Las variables moderadoras que necesariamente intervienen son: en relación al alumno su edad, nivel socioeconómico, antecedentes escolares (entre éstos sus hábitos de estudio); en cuanto al medio externo a la escuela la situación económica y política del país, la influencia de los medios masivos de difusión, el ambiente familiar etc.

VI.7 DETERMINACION DEL UNIVERSO BAJO ESTUDIO

El universo teórico lo constituyen los cinco planteles de bachillerato universitario con el sistema del C.C.H. y los dos planteles del Colegio Alemán incorporados a la U.N.A.M. que trabajan también con dicho sistema.

Para el estudio de caso, la población de interés es la constituida por las comunidades escolares del "Plantel Sur" del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) y del "Plantel Sur" del Colegio Alemán, el primero formando parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, el segundo del Sistema Incorporado a esta misma institución.

Cada comunidad escolar está integrada fundamentalmente por tres sectores: personal directivo, profesores y alumnos. Los trabajadores de base, si bien son parte de esas comunidades, se consideran un apoyo.

VI.8 ACOPIO DE LA INFORMACION

Las fuentes de información documental fueron: biblioteca (Plantel Sur del C.C.H., Universidad Nacional y personal); hemeroteca (Universidad Nacional); archivos (Plantel Sur de C.C.H. y personal) e internet. Las fuentes de información en el campo de trabajo fueron: observación, entrevista y encuesta.

En el aspecto teórico se consultaron obras de especialistas en administración, educación y elaboración de tesis; además de gacetas, revistas y notas periodísticas. Los datos pertinentes fueron registrados en fichas de trabajo.

En el estudio de caso (trabajo de campo), la observación se llevó a cabo tomando notas de diferentes aspectos: comportamiento y visualización de situaciones por parte de diferentes personas (personal de confianza, profesores y alumnos); funcionamiento de los sistemas, condiciones ambientales etc. Se realizaron entrevistas con funcionarios de la administración escolar; en particular una muy amplia con la Lic. Silvia Garduño, Directora Técnica del Plantel Sur del Colegio Alemán y se aplicaron dos encuestas, una a profesores y otra a estudiantes de los dos colegios.

VI.9 TRATAMIENTO Y ANALISIS DE LA INFORMACION

Los datos registrados en fichas de trabajo, apuntes, notas y algunos documentos informales se vació para integrar un primer borrador del trabajo. La información total se organizó de lo general a lo particular, incidiendo en un estudio de caso y concluyendo con algunas conclusiones y propuestas relativas al problema bajo estudio.

Se procesaron datos dispersos publicados en libros, informes de trabajo y documentos officiosos que circulan de manera restringida al interior de las instituciones. En algunos casos, los datos numéricos se debieron organizar en tablas, cuadros o gráficas con el propósito de analizarlos cuantitativamente o tener una visión general de su comportamiento. Excepcionalmente las gráficas o tablas se transcribieron de los textos de origen.

El análisis efectuado fue de tipo comparativo, tomando como referencia los aspectos administrativos señalados con anterioridad. Así, se contrastaron dos situaciones concretas: la del Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades de la U.N.A.M. y la del Plantel Sur del Colegio Alemán, incorporado a la misma.

Al final se revisó y corrigió el contenido, estilo y presentación del trabajo (fondo y forma) para elaborar una nueva aproximación a la versión final.

VI.10 SUGERENCIAS

Como resultado de la investigación, al final se exponen las conclusiones y entre ellas algunas sugerencias que pudieran ser de utilidad en la administración de las escuelas empeñadas en propiciar el éxito de sus estudiantes.

Los destinatarios de esas recomendaciones serían en última instancia los responsables de tomar las decisiones sobre finalidades, estructura y forma de operación de los planteles de bachillerato; es decir, los niveles de cúpula y operativos (mandos medios) de la administración educativa.

BIBLIOGRAFIA

1. Arias Galicia Fdo. Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y el comportamiento. Ed. Trillas 3ª de. México, 1984.
2. Taborga T. Huáscar. Cómo hacer una tesis. Ed. Grijalbo. México, 1990.
3. Koontz Harold y Weillrich Heinz. Administración. Una Perspectiva Global. Ed. Mc. Graw Hill. México, 1994.
4. Martín Sánchez, Ma. Teresa, Gutiérrez Aragón, Raquel y otros. Introducción a las Ciencias Sociales II. Ed. Porrúa. México, 1994.
5. Baena, Guillermina. Manual para elaborar Trabajos de Investigación Documental. Editores Mexicanos Unidos S.A. México, 1993.
6. Baena, Guillermina. Cómo elaborar una Tesis en Treinta Días. Lineamientos Prácticos para un Trabajo Científico. Editores Mexicanos Unidos. México, 1986.

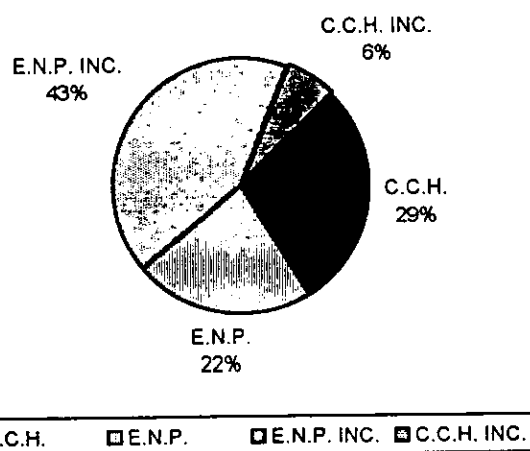
VII

EL BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

La Universidad Nacional Autónoma de México conserva dos subsistemas paralelos de bachillerato: la antigua Escuela Nacional Preparatoria (E.N.P.) señalada muchas veces por su estilo tradicional de enseñanza, con programas oficiales de estudio que datan de 1964, y el Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) creado con la idea de sustituir la enseñanza enciclopedista de aquélla por otra de un sentido más formativo, con un Plan de Estudios en operación desde 1971 hasta 1996. Formalmente los planes de estudio de estos dos subsistemas se han modificado: así, el del C.C.H. entró en vigencia a partir del ciclo escolar 1996-97, el de la E.N.P. se pretende aplicar al iniciarse 1997-98.

Además, cuenta con un cúmulo de planteles *incorporados*, diseminados por veintiún estados de la República, a cuyos estudios les ha otorgado reconocimiento de validez oficial.

POBLACION ESCOLAR DEL BACHILLERATO
VINCLADO A LA UNAM, CICLO 1993-1994



Fuente: Agenda Estadística 1994, UNAM.

GRAFICA VII.1

En el año lectivo 1993-94 el peso específico del nivel medio superior vinculado a la U.N.A.M., a nivel nacional, estaba constituido por 209 mil 585 alumnos inscritos. La Gráfica VII.1 muestra su distribución en los subsistemas universitario e incorporado.

Como puede observarse, el sistema incorporado a la U.N.A.M. es casi tan numeroso como su propio bachillerato.

A continuación describiremos los rasgos más característicos de la E.N.P. y del C.C.H. Puesto que más adelante se incidirá en un comparativo entre un plantel con estudios incorporados, y un plantel oficial, ambos con el plan de estudios del C.C.H., se inten-

tará un examen más acucioso de este sistema, con señalamientos comparativos entre su realidad y los principios o postulados de su creación.

VII.1 ORIGENES Y EVOLUCION DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

El bachillerato tiene sus primeras menciones en el siglo XVII, en un relato acerca de la trayectoria escolar dentro del colegio jesuita de San Francisco Javier de Querétaro: *un niño entra a mínimos a los siete años, sale de mayores a los diez para tomar retórica y estudiar las*

obras de los poetas y oradores latinos; aproximadamente a los doce se inicia en el estudio de la filosofía durante tres años, termina su bachillerato al cumplir los dieciséis y si desea continuar los estudios de teología los terminará alrededor de los diecinueve años ⁽¹⁾.

En 1574 la "educación secundaria" que efectuaban los jesuitas en el Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo -dos años después de su arribo a la Nueva España- incluía estudios de gramática, humanidades y retórica. Por entonces las instituciones educativas surgieron con la misión de instruir a los nativos americanos y a los hijos de españoles dentro de la fe cristiana.

Catorce años más tarde, debido al aumento de la población criolla que demandaba educación, por mandato virreinal se estableció el Colegio de San Ildefonso.

En 1612 ambos colegios se fusionaron para formar lo que sería el antecedente directo de la Escuela Nacional Preparatoria: el Real Colegio de San Pedro y San Pablo y San Ildefonso. El nuevo Colegio ocupaba unas casas de la calle de Donceles. Más tarde, en el siglo XVIII, pasó a ocupar las instalaciones del Colegio de San Ildefonso; fue entonces cuando se fusionó con el Colegio de Cristo¹.

Después de la intervención francesa, al comenzar la restauración de la República el 2 de diciembre de 1867, aparece la primera ley sobre educación expedida por el gobierno de Juárez y se crea la Escuela de Estudios Preparatorios conforme a la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el D.F.*, que disponía dos niveles de instrucción para el sistema educativo nacional: primaria y secundaria. Esta última incluía -entre un total de 16 instituciones- tanto a la Escuela de Estudios Preparatorios que se encargaba de atender al bachillerato, como a las escuelas profesionales ⁽²⁾.

La Ley mencionada la elaboró un grupo creyente y defensor de las ideas del positivismo francés, integrado por intelectuales y políticos de la época. Entre ellos se encontraba el Dr. Gabino Barreda, quien presidió meses después la Comisión que se encargó de elaborar el inicial "Plan General de Estudios"⁽³⁾.

Los orígenes filosóficos de la E.N.P. fueron, pues, positivistas. Incluso el lema de Augusto Comte de *amor, orden y progreso* se conserva hasta ahora; Barreda en su tiempo lo adoptó como "*libertad, orden y progreso*". Sin embargo, en aquellas épocas estas ideas no eran implantadas de manera automática en todo el país, ya por falta de recursos humanos o por la gran influencia que la iglesia ejercía.

La E.N.P. inició sus labores el 10. de febrero de 1868 en el edificio de arcadas que antes ocupara el Colegio Real de San Ildefonso. En las diferentes versiones de bachillerato en el país de esa época había variación en las agrupaciones de materias, pero las establecidas en el plan de estudios eran: aritmética, álgebra, trigonometría y nociones de cálculo infinitesimal; cosmografía, física, química, historia natural y lógica. Había también gramática española, raíces

¹ Hasta nuestros días esas instalaciones están ubicadas entre las calles Justo Sierra y San Ildefonso, a cien metros del zócalo de la Ciudad de México, bajo la custodia de la Universidad Nacional.

griegas, gramática general, literatura, francés, latín e inglés, alemán, geografía, historia, cronología e ideología. La lista de materias muestra un énfasis en las ciencias, precisamente donde las ideas positivistas quedaban manifiestas².

Después, en mayo de 1869, el presidente Porfirio Díaz decreta el incremento del número de disciplinas con el fin de darle mayor importancia a las ciencias; se cambió el sistema anual por el semestral, se estableció una duración de ocho semestres para el ciclo de Preparatoria y se unificó el bachillerato en una versión general. Con la participación principal del maestro Ezequiel A. Chávez se elaboró el plan de estudios; en él se definieron los propósitos de la E.N.P.: 1) Lograr la uniformidad para las carreras científicas. 2) Más que la adquisición de conocimientos profesionales de índole determinada, preparar para la vida misma. 3) Dotar a los educandos de todos los conocimientos necesarios para desarrollarse mejor en su existencia. 4) Que los estudios condujeran a los estudiantes a hacerse hombres en el sentido más noble de la palabra, o sea, a desarrollar todas sus aptitudes físicas, intelectuales y morales.

El plan de estudios de la Preparatoria de Barreda, quien la dirigió durante un decenio, tenía una duración de 5 años y se mantuvo hasta 1896 en que se estableció otro nuevo.

Catorce años después de su creación juarista se expide un decreto que suprime la lógica positivista en la Escuela Nacional Preparatoria. En 1901 el presidente Díaz emite otro decreto de reforma al plan: desaparece el sistema semestral, se suspende la intensividad de los cursos y se amplía a seis años, los tres primeros de estudios secundarios y los otros de estudios propiamente de preparatoria; en el artículo segundo el decreto señala que *"la enseñanza preparatoria tendrá por medio la instrucción de los alumnos y por objeto su educación física, intelectual y moral"*. En ese mismo año se crearon dos subsecretarías que dependían de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. De ésta se encargó Justo Sierra, quien tuvo la habilidad de influir en el presidente para dar mayor atención al rubro educativo.

En 1907 se ajusta el ciclo escolar a cinco años (tres de secundaria) y se decreta que la enseñanza en la preparatoria *"será uniforme, gratuita y laica"*. En 1910, por disposición del general Porfirio Díaz, la E.N.P. pasa a formar parte de la Universidad, constituyéndose desde entonces, por antonomasia, en la etapa propedéutica previa a la formación profesional ⁽⁴⁾ 3.

²José Vasconcelos, el creador del lema "por mi raza hablará el espíritu", describe las posiciones características del positivismo acerca de los problemas que deben ocupar a la filosofía: del conocimiento cosmológico, de los valores y de la relación alma-cuerpo o psicológico ⁽¹⁹⁾.

En cuanto al conocimiento de las cosas, la doctrina afirma que los fenómenos se producen según el testimonio indudable de los sentidos, en un orden determinado, es decir, que los sentidos dan la única regla invariable de la verdad. Sostiene la idea de una enciclopedia de las ciencias donde se encuentren todos los conocimientos, y el concepto de que el progreso científico es automático de lo simple a lo complejo. En lo moral las ideas fundamentales son la solidaridad, que permite la vida colectiva en que la civilización se desarrolla; el altruismo, inclinación social a obrar en beneficio de los demás por la satisfacción que con ello nos resulta; y la inmortalidad que se alcanza en las generaciones venideras. En lo que se refiere al problema psicológico, el positivismo creyó en una subordinación radical de lo psíquico a lo biológico, de lo mental a lo orgánico, explicando el albedrío como condicionado a sus antecedentes de una manera fatal.

³ Actualmente las oficinas de la Dirección General de la E.N.P. están ubicadas en Adolfo Prieto 722, en la colonia Del Valle. De esa Dirección dependen nueve planteles que imparten estudios de bachillerato bivalente con un sistema tradicional.

Los planes de estudio de principios de siglo, aunque se modificaron en su secuencia y en sus contenidos, se mantuvieron fieles a la filosofía positivista que los apuntalaba. Más adelante se sucedieron cambios con los que se buscó de manera oficial abandonar los principios del positivismo. Esta idea se advierte en el plan contenido en la *Ley para la Escuela Nacional Preparatoria* que se decretó bajo el gobierno de Victoriano Huerta en 1914, en los cambios iniciados por Venustiano Carranza en 1916, en el *Catálogo de Materias* considerado como plan de estudios por el Consejo Superior de Educación Pública en 1918 y en el plan expedido por José Vasconcelos donde se amplió dicho catálogo en 1920.

En 1922, cuando Vicente Lombardo Toledano era director de la E.N.P. se celebró el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias. En él se intentó por primera vez el diseño de criterios para la revalidación y equivalencias de estudios en casos de transferencia de una escuela a otra; así como la conformación de un plan de estudios con carácter propedéutico y conectado con los estudios superiores.

Diez años más tarde se modifican los programas del plan para dar vigencia a dos conceptos de bachillerato: el general y el especializado. En éste se catalogaron los bachilleratos de ciencias biológicas, físico matemáticas, ciencias y letras, ciencias físico químicas y ciencias naturales.

En 1956 se cristalizó una idea que los detractores del positivismo habían impulsado por muchos años: se aprobó un plan de estudios con objetivos difusos pero con claro sentido antienciclopédico. Entonces se dio mayor importancia a las humanidades y a las ciencias sociales, con atención mínima a las materias científicas. En consecuencia, los bachilleres poseían poca preparación científica y escaso interés en su estudio ⁽¹⁾.

VII.1.1 Actual Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria

La tendencia anticientífica se revierte en el rectorado del Dr. Ignacio Chávez (1964), se da mayor importancia a la formación científica del alumno y se incrementa nuevamente la duración del ciclo de dos a tres años.

Se adujo entonces que los cambios se justificaban por la "*necesidad de integración social del estudiante*", aunque el ciclo se siguió considerando propedéutico. En el nuevo plan ". . . se tomaron en consideración sus finalidades esencialmente formativas de la personalidad y algunas específicas de preparación para una carrera determinada". Los dos años iniciales se destinaron a un "*tronco común donde estarán incluidas lo mismo las ciencias que las humanidades. . .*" reservando el último para el estudio de materias propedéuticas que constituyeran la iniciación de una especialidad profesional ⁽⁵⁾ (Apéndices VII.1).

Según palabras del Dr. Chávez, se pretendía del alumno:

- El desarrollo integral de sus facultades para hacer de él un hombre cultivado.

- La adquisición de una disciplina intelectual mediante las disciplinas científicas y los estudios humanísticos.
- La adquisición de una conciencia plena de sus deberes para con su familia, su país y la humanidad.
- La formación de una cultura general que le dé una escala de valores.
- La adquisición del hábito de trabajo diario, de ir a las fuentes del conocimiento mismo y de estudiar.
- El desarrollo de su imaginación y espíritu crítico.
- Una preparación especializada para abordar una carrera profesional.

Curiosamente, una de las causas antepuestas en 1964 para modificar el plan de estudios fue el deseo de *"abatir los altos índices de reprobación o de irregularidad y por eso en el nuevo programa se disminuye el número de horas de clase al día y se organiza el estudio dirigido. Así no resulta válido deducir, como algunos lo han hecho, que si los alumnos hacían un bachillerato de dos años en tres o más, ahora van a hacerlo en cuatro o cinco"*. Entonces se aceptaba un problema: *"...hay que decir que, según las estadísticas, las dos terceras partes de los preparatorianos no terminan su bachillerato en el plazo previsto de dos años"* ⁽⁵⁾.

El Consejo Técnico de la E.N.P., en sesión efectuada en septiembre de 1992 acordó algunas modificaciones al Plan de Estudios y la actualización de sus programas; de no haber sido así, el plan de estudios de 1964 seguiría vigente sólo con algunos cambios y estaríamos hablando de ¡más de treinta años de permanencia! Como es natural los programas de ese año están obsoletos⁴.

Para que las modificaciones mencionadas entraran en vigencia plena se requería que el Consejo Universitario de la U.N.A.M. las aprobara, con independencia de que los cambios pudieran considerarse poco sustanciales. De manera inexplicable esto no ha sucedido después de cuatro años ⁽⁶⁾.

VII.2 ANTECEDENTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El 10. de febrero de 1971, con el encabezado *"Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades"*, la Gaceta UNAM anunciaba lo ocurrido en la sesión ordinaria del Consejo Universitario del 26 de enero anterior: se había aprobado por unanimidad lo que se pensaba sería el inicio de la *Nueva Universidad* ⁽⁷⁾.

VII.2.1 Mensaje del rector

Las declaraciones del Dr. Pablo González Casanova, entonces rector de la Universidad, destacaban que la creación del Colegio resolvería por lo menos tres problemas que hasta

⁴ Entre los cambios se contempla incluir en 4º y 5º grados Introducción a la Informática, Orientación Vocacional y Educación Estética y Artística; en 5º grado Literatura Universal (que se elimina del 6º grado) y Educación para la Salud (en lugar de Anatomía Fisiología e Higiene); e incluir una asignatura optativa en el tronco común de 6º grado.

entonces sólo se habían planteado o resuelto en forma parcial: unir distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas; vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades, escuelas superiores e institutos de investigación y crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país.

Señalaba que el Colegio permitiría la utilización óptima de los recursos destinados a la educación, la formación de nuevos cuadros de enseñanza media superior y que constituiría un ciclo por sí mismo, que podría ser preparatorio pero también terminal, también profesional a un nivel que estaba exigiendo el país.

En clara alusión a la Escuela Nacional Preparatoria, agregaba que el plan de estudios del C.C.H. (Apéndice VII.2) era la síntesis de una vieja experiencia pedagógica que tendía a combatir *"el vicio que hemos llamado enciclopedismo"* y a proporcionar al alumno preparación con énfasis en las materias básicas formativas, es decir, en aquéllas que le permitieran *"tener la vivencia y la experiencia"* del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera y de una forma de expresión plástica.

El nuevo plan, decía, hace énfasis en la cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional; en aprender a aprender, a informarse; en despertar la curiosidad por la lectura y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Mencionaba también que el plan incluía especialidades de gran importancia en el mundo contemporáneo, como la estadística y la cibernética.

Consideraba que sin instituciones como el C.C.H. la Universidad Autónoma de México sufriría muy graves crisis en la siguiente década. Para ello hacía referencia a que en 1970 apenas el 2% de la matrícula total del país correspondía a la educación especial y superior, cifra muy inferior a la de otros países subdesarrollados.

Indicaba que la selección del estudiante antes de llegar a la Universidad no era necesariamente académica, sino social y económica, y que la Universidad tenía la obligación de *"liberar fuentes de enseñanza"* para atender la demanda, haciendo cuanto esfuerzo fuera necesario para que *"realmente aprendan"* y aumentaran la seriedad y profundidad de sus estudios.

Juzgaba que la creación del C.C.H. era la de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, que abriría *"nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio y a los investigadores"*. Hablaba de proponer, de ser posible en ese mismo año, nuevas opciones en las licenciaturas; por ejemplo matemáticas aplicadas, ciencias administrativas y ciencias de la salud; de llegar a los estudios de posgrado y de investigación, coordinándolos por su cuenta (el C.C.H.) o cooperando con las divisiones de estudios superiores y los institutos de investigación científica.

Finalizaba, diciendo que el Colegio era un esfuerzo de competencia conjunta por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos y por enriquecer las posibilidades de investigación.

VII.2.2 Los argumentos

En la exposición de motivos del proyecto de creación del C.C.H. y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato se destacaron los siguientes aspectos:

1. La cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación como un objetivo esencial de la Universidad en un futuro inmediato.
2. La creación de una institución de carácter permanente como el C.C.H., que incluiría diversos niveles de enseñanza y centros de investigación. Su fin sería impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica.
3. Las razones que justificaban la creación del Colegio. Primero, la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior y la necesidad de nuestra Casa de Estudios de satisfacerla lo más amplia y eficazmente posible⁵; otra, la obligación de que la Universidad respondiera a las nuevas exigencias del desarrollo social y científico y de que confiriera más flexibilidad, nuevas opciones y diversas modalidades a la organización de sus estudios. De aquí la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación interescolar en el ciclo de bachillerato, capacitando mejor al estudiante para seguir distintas alternativas de estudios profesionales o de investigación, o bien para su incorporación más rápida al mercado de trabajo *"en salidas laterales que son indispensables en un país moderno"*. De esta manera se explicó porqué en lugar del C.C.H. no se crearon nuevas escuelas preparatorias.
4. El interés de que el alumno de bachillerato adquiriera la capacitación para realizar actividades técnicas y profesionales que no exigen la licenciatura. Para ello se contempló la combinación del estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo.
5. La creación de nuevas "Unidades Académicas" en el ciclo de bachillerato, cuya estructura se organizaría por iniciativa de las facultades de Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias Políticas y Sociales.
6. Algunas diferencias básicas entre la E.N.P. y las nuevas unidades académicas. En primer lugar sus planes de estudio, ya que las nuevas unidades académicas se significarían por su carácter *"netamente interdisciplinario"* y por su síntesis de los enfoques metodológicos que aportarían cuatro facultades universitarias; en segundo lugar la modalidad del C.C.H. de combinar el trabajo académico en las aulas con el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, dentro y fuera de la Universidad; el hecho de que el personal

⁵ Para entonces la diversidad de instituciones para estudios de licenciatura no era tan amplia como en la actualidad. No se había creado la Universidad Autónoma Metropolitana, ni las universidades privadas habían alcanzado el prestigio de ahora.

docente del C.C.H. se constituiría por profesores de la Escuela Nacional Preparatoria -que podrían aportar su experiencia pedagógica y organizativa en el establecimiento de las nuevas unidades- y por estudiantes de licenciatura y posgrado de las cuatro facultades autoras de la iniciativa; en el caso de los profesores-estudiantes, hasta dos de las materias que impartieran les contarían como créditos equivalentes de materias optativas de la especialidad que estuvieran cursando; y, finalmente, los egresados de las nuevas unidades académicas podrían seguir cualquiera de las carreras profesionales que ofreciera la Universidad⁶.

7. Que el C.C.H. tuviera un coordinador nombrado por el rector, previa consulta al Colegio de Directores de la Universidad y que en cada unidad académica de nueva creación hubiera un director nombrado por el propio rector. A reserva de que en un plazo no mayor de tres años serían nombrados como los demás directores de escuelas y facultades de la U.N.A.M., es decir, por designación de la Junta de Gobierno, tal como se contempla en la legislación universitaria.

8. Se consideraba necesario que a la mayor brevedad se integraran consejos internos en cada una de las unidades, de tal manera que estuvieran representados los profesores y alumnos de las mismas. Así, el coordinador, los directores y los consejeros internos dirigirían en lo académico y administrativo, con el asesoramiento de las facultades universitarias de la iniciativa.

Sustentado en lo anterior se propuso la creación del C.C.H. y de unidades académicas del ciclo de bachillerato.

VII.2.3 Normatividad Académica

Como parte de la propuesta el Consejo Universitario aprobó reglamentos y planes para el Colegio naciente. Las "*Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios*" señalaban que⁽⁷⁾:

1. El estudiante que hubiese cubierto todos los créditos del plan se haría merecedor a un diploma de bachiller y podría seguir cualquier carrera de la Universidad, o cualquiera de las "*combinaciones interdisciplinarias*" que en su nivel de licenciatura estableciera el C.C.H.

Aquí se delineaba un perfil de los conocimientos, hábitos y capacidades del egresado de bachillerato. Se decía que podría continuar sus estudios de licenciatura con probabilidades de éxito "*gracias a su dominio de las matemáticas, el método experimental y el análisis histórico social, a su hábito de lectura de libros clásicos y modernos, a sus conocimientos del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, a su capacidad de informarse y organizar el material para la elaboración de trabajos y a su posibilidad de leer o traducir un idioma extranjero*". Para ello se buscaría que al final de su formación supiera "*aprender, informarse y estudiar sobre materias que aún ignora*", sin pretender en él una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.

⁶ A diferencia de la E.N.P., un egresado del C.C.H. sin importar las materias cursadas en los dos últimos semestres, podía ingresar a cualquier carrera profesional. En fecha reciente se dio la misma posibilidad a los alumnos de la E.N.P.

El estudiante estaría capacitado para *"desempeñar trabajos y puestos en la administración y los servicios, por su capacidad de decisión, innovación, estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico..."*.

2. La Unidad Académica elaboraría "próximamente" planes de estudio, que tendrían carácter optativo, para el adiestramiento de los alumnos en técnicas, artes aplicadas u oficios que se impartirían en escuelas de la Universidad (en las escuelas nacionales de Artes Plásticas y de Música y en los centros de extensión universitaria); en "las unidades que se funden en lo sucesivo", y en los centros de producción o de servicios que establecieran planes de cooperación para la formación de personal técnico.

3. El Colegio revisaría en forma permanente el plan de estudios y lo actualizaría, si fuera el caso. Los programas *"deberán ser publicados anualmente"*.

4. Cada plantel de la Unidad Académica organizaría conferencias y mesas redondas con el fin de explicar el plan de estudios y sus reglas de aplicación, explicar el significado de las materias *"por las que tienen que optar"* y las combinaciones de materias útiles para los distintos tipos de trabajo interdisciplinario y orientar sobre técnicas, oficios y artes aplicadas. Se publicarían cuadernos de orientación profesional.

5. Aún sin asistir a clases, los alumnos podrían acreditar inglés o francés, mediante un examen de traducción y comprensión.

6. La metodología de la enseñanza haría énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos. En todos los cursos se deberían utilizar no sólo libros de texto convencionales o programados, sino antologías de lectura.

En los laboratorios los estudiantes no se limitarían al uso de aparatos ya contruidos, construirían y utilizarían algunos aparatos de observación. En forma de mesas redondas discutirían textos sobre materias. En los talleres de redacción harían ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos o artículos; se les enseñaría a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo. En los talleres de redacción e investigación se les enseñarían técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas. En los talleres de lectura deberían leer, resumir y comentar las obras, por escrito o verbalmente, en grupos grandes y pequeños, en que se viera su comprensión, interpretación, apreciación, capacidad de promover y participar en la discusión y su interés en leer por cuenta propia esas y otras obras; el profesor debería hacerlos leer un mínimo de textos clásicos y modernos, llevándolos directamente a las fuentes. Se organizarían y estimularían actividades deportivas y estéticas permanentemente. En cada plantel debería haber una planta de profesores de carrera, de asignatura y de ayudantes. Se trataría de asegurar la máxima movilidad y posibilidades de intercambio de los profesores con las facultades y escuelas de la Universidad. Se propondría a éstas que a los profesores se les

reconociera su trabajo docente otorgándoles créditos equivalentes de materias optativas de licenciatura, maestría y doctorado.

VII.2.4 Normatividad Administrativa

El *Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades* y las *Bases para la Creación del C.C.H.* son los puntos legislativos de partida que permiten la operación inicial de la institución.

En estos documentos se indicaba que los órganos de esa Unidad serían:

- a) El Coordinador.
- b) El Comité Directivo del Colegio; integrado por los coordinadores de Ciencias y de Humanidades, los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Química, Escuela Nacional Preparatoria y "*los que en el futuro participen*".
- c) El Consejo del propio Colegio; integrado por los miembros del Comité Directivo que participen en el proyecto, los representantes del Colegio ante el Consejo Universitario y el director de la Unidad Académica o los directores de los planteles correspondientes.
- d) Los directores de cada uno de los planteles y el Consejo Interno, órgano consultivo del plantel, integrado por tres representantes de los profesores y tres de los alumnos, con sus respectivos suplentes.

Los representantes de profesores y alumnos durarían en su cargo y se reelegirían de acuerdo al reglamento interior del plantel.

El Consejo Interno cooperaría en el funcionamiento académico y administrativo, y opinaría sobre los problemas que al respecto le fueran sometidos por el director. El director de cada plantel sería nombrado por el rector, previa consulta al Comité Directivo del C.C.H. y duraría cuatro años en su cargo.

Al director del plantel le correspondería:

- a) Proponer a través del Coordinador el nombramiento del personal a su cargo (funcionarios académicos).
- b) Proponer al rector los nombramientos del personal académico, de acuerdo con las disposiciones de los estatutos General y del Personal Académico.
- c) Someter al rector la designación del personal administrativo.
- d) Planear con el Comité Directivo del Colegio las actividades académicas del plantel.

- e) Organizar, dirigir y supervisar las actividades y programas académicos y administrativos del plantel a su cargo, siguiendo los lineamientos generales que establezcan el Comité Directivo y el Consejo del Colegio.
- f) Velar por las normas que rigen la estructura y el funcionamiento de la Universidad.
- g) Convocar y presidir el Consejo Interno del plantel.
- h) Elaborar con el Consejo Interno, los reglamentos interiores.

VII.2.5 Lo que se dijo en contraste con los hechos

De un breve análisis comparativo entre lo que se postuló originalmente y la realidad de los primeros veinticinco años de existencia del C.C.H., se destacan algunos aspectos que señalaremos enseguida, siguiendo el orden en que los describimos antes.

El primero de los tres problemas que con la creación del Colegio se pretendía resolver: la unión de facultades y escuelas que estaban separadas, continúa vigente; no fue resuelto con la creación del C.C.H., no al menos en algún caso reconocido o destacado por opiniones imparciales.

El segundo, la vinculación de la Escuela Nacional Preparatoria -se entiende nivel medio superior-, con el nivel superior, ha tenido un incremento paulatino con el paso de los años por medio de acuerdos para realizar actividades conjuntas (conferencias y cursos de profesores de las facultades y escuelas de nivel superior en los planteles del C.C.H. y la E.N.P., programas de titulación de profesores del nivel medio superior, programas de preparación para la docencia, la utilización de un plantel del C.C.H. como sede de diplomados, etc.) sobre todo con las facultades de Ciencias Químicas, Ciencias, Filosofía y Letras, Instituto de Física, Centro de Investigación y Servicios Educativos y Dirección General de Cómputo para la Docencia; vinculación que se ha incrementado a iniciativa de autoridades del C.C.H., en ocasiones contra el desinterés de algunos directores del nivel superior.

En cuanto a formación docente por lo general son los profesores de instituciones superiores quienes imparten los cursos. Sin embargo, éstos se llegan a ver rebasados en lo pedagógico por los conocimientos y experiencia de los profesores del Colegio.

El tercer propósito -crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, con funciones distintas y sin cambiar toda la estructura universitaria- es ambiguo, ya que las funciones educativas que realiza el Colegio no son distintas en lo fundamental a las que debe realizar la E.N.P. y, por otra parte, nadie reconoce en el presente al C.C.H. como el único órgano de innovación permanente en la Universidad.

Acerca de que el C.C.H. permitiría la utilización óptima de los recursos destinados a la educación, no existe ningún estudio que confirme o desmienta el logro de este propósito original. Sin embargo, los recursos destinados al Colegio, con la responsabilidad de atender al

61% de la población de bachillerato, constituyen, incluyendo a su posgrado, poco menos del 50% del total asignado a este nivel ⁽⁸⁾.

Dicho de otra manera, con la creación del C.C.H. se logró atender a más alumnos a un costo menor. Curiosamente las unidades centralizadoras (la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato y la Coordinación) absorben buena parte de los recursos, que no siempre son aplicados a la función docente, y que constituyen el triple en comparación con la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria.

En el manejo de esos recursos dichas unidades centralizadoras basan buena parte de su poder y control sobre las direcciones de los planteles subordinados a ellas.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre el *"carácter terminal de sus estudios"* (se refiere a los alumnos que acreditaron una "opción técnica" que supuestamente los capacita para incorporarse como técnicos al mercado de trabajo) basta citar las cifras del ciclo escolar 1990-1991: los alumnos que obtuvieron su diploma de "Técnico a Nivel Medio" representaron menos del 1% de la población total. Si su nivel es el *"que exige el país"*, como se dijo en un inicio, nadie lo sabe con seguridad; pero pensar que se trata de estudios terminales resultaría pretensioso si sus programas se comparan con los de una escuela técnica y con la preparación que en éstas se adquiere.

El destierro del *"vicio que hemos llamado enciclopedismo"* en la docencia, se ha abatido en buena medida, sin embargo, de una muestra de profesores entrevistados el 70% piensa que esto lo cumplen menos del 50% de los docentes⁷.

Crear, como lo hizo el rector González Casanova, que sin instituciones como el C.C.H. la Universidad Nacional sufriría muy graves crisis en la siguiente década, resulta una posición fuera de lugar si se toma en consideración que las crisis, tal como se ha hecho patente en la U.N.A.M. desde 1971, generalmente son manifestaciones de problemas sociales que afectan a la sociedad en su conjunto. Son factores reconocidos de crisis educativa la incapacidad de una sociedad para atender a todos los individuos en edad escolar; la injusta distribución de oportunidades educativas que no hayan favorecido de la misma manera a todos los grupos de la población; la baja demanda en el mercado de trabajo de egresados del sistema educativo, lo cual incrementa el índice de desempleo de los sujetos con menos años de escolaridad, propicia la concentración del ingreso y agudiza la pobreza de los sectores populares; los problemas de naturaleza económica y, finalmente, la orientación tergiversada de valores, refiriéndonos con ello a las convicciones sobre lo que tiene valor, lo que debemos pretender o rechazar, en lo que ha de ponerse mayor o menor estimación, lo que hemos de preferir o posponer. Pero la convicción por los buenos valores no se adquiere ni se mantiene en educadores y educandos por sí sola, es producto de estimulaciones externas a las aulas, que muchas veces promueven ideas contrarias a las que se inculcan en el ámbito escolar, de ahí que a este fenómeno se le considere como un factor importante de crisis, poco atendido, por cierto ⁽⁹⁾.

⁷ Encuesta aplicada a profesores del C.C.H. en julio de 1994.

Debe reconocerse que el marco teórico original del C.C.H. contempla esquemas de amplia participación (más democráticos) por parte de los estudiantes, y valora en sus intenciones curriculares la calidad por encima de la cantidad. Con la creación de instituciones similares, viendo las cosas con afán realista, ciertamente se pudo haber aspirado en 1971 a mayor democracia y calidad educativas.

Si en 1971 el rector decía que apenas el 2% de la matrícula escolar correspondía a los niveles de educación especial y superior; para 1990, de acuerdo a los datos del Programa para la Modernización Educativa la cifra apenas se elevó al 3.4%, mientras que la población en ese periodo se incrementó de 50.7 a cerca de 80 millones de habitantes, es decir, en un 60% ⁽¹⁰⁾.

La afirmación del Dr. González Casanova de que la selección de estudiantes al llegar a la Universidad, antes que académica, era social y económica, resultaba tan válida entonces como lo es ahora.

La expectativa de crear al C.C.H. como un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, no obstante que en su existencia ha tenido resultados modestísimos en ese aspecto, se vio truncada en gran medida porque las nuevas modalidades (tipo C.C.H.) en la licenciatura, posgrado e investigación, se incrementaron en forma lenta y muy limitada.

Con el siguiente rector se crearon lo que muchos esperaban como la continuación del proyecto de la "nueva universidad": las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, instituciones que lamentablemente no fueron encauzadas en este sentido.

Hoy sabemos que a partir de que el C.C.H. inició sus actividades se pudo educar a un mayor número de mexicanos. Si es que se educan "*más y mejor*" como describía el Dr. González Casanova, es un asunto cuestionable. Tanto los proyectos de "enseñanza combinada" como los programas para llevar a cabo la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria no se han llevado a la práctica, ni siquiera de manera modesta, aunque este tema ha sido objeto de múltiples análisis, discusiones e intentos aislados entre los profesores en ejercicio.

Se cumplió la meta de incluir diversos niveles de enseñanza, aunque los centros de investigación proyectados jamás se crearon.

Por otra parte, resultó meritorio para el C.C.H. haber impulsado la enseñanza por nuevos caminos, al emprender la instrucción y formación de nuevas generaciones mediante principios didácticos distintos a los que se aplicaban en 1971, si bien el efecto sólo trascendió de manera importante en el nivel medio superior y en algunas facultades y escuelas de la U.N.A.M., sobre todo en los años setenta.

Se hablaba de una necesidad de la Universidad por satisfacer la creciente demanda educativa lo más amplia y eficazmente posible, para ello la planta física del Colegio quedó instalada casi en su totalidad en 1972. Ahora cuenta con instalaciones deterioradas donde se atiende semestre

tras semestre a una población variable entre 70 y 75 mil alumnos; de esta manera se cumplió el propósito inicial.

Por desgracia, si se juzga por los índices de egreso, comparada con la E.N.P. el C.C.H. resultó tanto o más ineficaz. En efecto, el egreso del en su nivel de bachillerato se ha estabilizado al igual que su matrícula escolar en los últimos doce años. La reprobación es un problema reconocido, sin embargo los programas de acción no han contemplado con decisión un mayor egreso como meta prioritaria.

Sería arriesgado afirmar que se está capacitando mejor al estudiante para seguir las distintas alternativas profesionales; sí en cambio, desde su creación, el Colegio ha ofrecido "salidas laterales" para hacer posible su incorporación más rápida al mercado de trabajo. En este aspecto, la combinación del estudio en aulas y laboratorios con talleres y centros de trabajo fue un intento emprendido de manera ambiciosa sólo en los primeros años, el fracaso del mismo se debió en parte al adoctrinamiento marxista-leninista de que eran objeto muchos alumnos por sus profesores, situación que provocó el rechazo de no pocos centros de trabajo al detectar que los estudiantes que recibían para adiestrarse o informarse se convertían en agitadores laborales de sus propios trabajadores.

La anunciada creación de "nuevas Unidades Académicas" en el ciclo de bachillerato no se cumplió.

La idea de que profesores experimentados de la E.N.P. formaran parte de la planta docente del C.C.H. tampoco se llevó a efecto en grado apreciable como producto de un proceso intencionado. Sí se constituyó en cambio por una inmensa mayoría de estudiantes y pasantes de la licenciatura, entusiastas pero inexpertos y sin preparación pedagógica. Con el paso de los años se observó que esa población de estudiantes y pasantes mostraban poco interés por su propia superación académica, ya que invertían mucho tiempo en distintas actividades relacionadas con la docencia, lo laboral y lo político; incluso la oferta de obtener créditos de materias optativas de la licenciatura o de posgrado a cambio de materias impartidas en el bachillerato resultó un fracaso. A la larga, el estancamiento de estudios de los profesores provocó la organización de programas institucionales tendientes a su titulación.

Los nombramientos del Coordinador del Colegio y del Director de la única Unidad creada, la Académica del Ciclo de Bachillerato, son efectuados hasta la fecha por el rector. Jamás se cumplió que su designación fuera a través de la Junta de Gobierno de la U.N.A.M. El temor del rector en turno pareciera ser la "fuerza" que pudiera tener el bachillerato en el Consejo Universitario, ya que la designación por Junta de Gobierno implica la presencia de dos directores más en carácter de consejeros, con voz y voto y no como simples expectadores silenciosos, papel éste que han jugado desde la creación del C.C.H.

La "mayor brevedad" para integrar los consejos internos resultó ser de 20 años; las propias autoridades del C.C.H. siempre tuvieron reservas sobre la participación de profesores, estudiantes y trabajadores; el principal temor consistía en la intervención de éstos en el manejo

presupuestal. El Dr. González Casanova pensaba que la dirección se debía compartir con esos sectores, en cambio la norma legal los considera como parte de un órgano asesor, el consejo interno, sin facultades de decisión.

Con respecto al otorgamiento del diploma de bachiller no se estaba decidiendo nada distinto de lo que ya ocurría en la E.N.P. Sin embargo, se cumplió con la idea de que un egresado del Colegio pudiera seguir cualquier carrera de la Universidad, con independencia de las asignaturas optativas cursadas en los últimos semestres ⁸. Esta diferencia, que ahora se puede antojar injusta e ilógica, guardaba congruencia con el perfil teórico del egresado del C.C.H. que: domina las matemáticas y los métodos experimental y de análisis histórico-social, posee el hábito de la lectura, tiene conocimientos para redactar escritos y ensayos, es capaz de informarse y organizar el material para la elaboración de trabajos, traduce un idioma extranjero, cuenta con métodos y técnicas necesarios y posee el hábito de aplicarlos para resolver problemas concretos y para la adquisición de nuevos conocimientos. Para un egresado con esas características, ¿quién pondría objeción para que ingresara a cualquier carrera universitaria, sin importar las materias que hubiese cursado en el último año? Si los egresados en realidad tienen ese perfil no es posible decirlo con certeza, muchos piensan que no y muy pocos que sí, hace falta un estudio serio que lo determine.

Los planes de estudio para el adiestramiento de los alumnos en técnicas, artes aplicadas y oficios nunca se elaboraron; en cambio se diseñaron programas para las distintas opciones técnicas que se fueron creando con el tiempo; para este efecto jamás se realizó una vinculación con las escuelas nacionales de Artes Plásticas y de Música, ni con los centros de extensión universitaria; lo propio sucedió con los centros de producción y de servicios en lo que se refiere a planes de cooperación para la formación de personal técnico.

La revisión permanente del Plan de Estudios sólo se hizo de manera informal y muchas veces atomizada a nivel de programas de las asignaturas, labor realizada generalmente por iniciativa de los profesores, sin una coordinación general que impidiera la gran diversidad de programas que se generó. La publicación anual de los programas plasmado como un deber en 1971, no se cumplió en los primeros veinticuatro años de existencia del Colegio.

Por fortuna, en julio de 1996, el Consejo Técnico aprobó finalmente una versión actualizada del plan y los programas de estudio, actualmente en vigencia. Antes, en forma sistemática y periódica, se organizaron múltiples conferencias y mesas redondas para explicar a los alumnos el Plan de Estudios y sus reglas de aplicación; asimismo, se hicieron innumerables publicaciones internas sobre orientación profesional.

Acerca de la enseñanza de los idiomas, ha sido notorio el descuido de los laboratorios (originalmente algunos fueron dotados ex profeso con equipo moderno y mobiliario especial),

⁸ En el sistema que hasta tiempo reciente aplicaba la E.N.P., los estudiantes al seleccionar las materias optativas del último grado del ciclo decidían en forma automática la carrera por estudiar; cambiar de parecer significaba cambiar el área seleccionada, o bien acreditar materias adicionales.

ahora se trabaja en las condiciones de cualquier salón de clases. Los robos impunes y el desinterés de directivos provocaron en parte esta situación.

La intención de utilizar antologías de lectura además de libros de texto convencionales o programados se ha cumplido aceptablemente. Debe reconocerse que la misma práctica se observa ahora en la E.N.P., si bien a principios de los años 70 la ortodoxia educativa de esa institución se manifestaba en la costumbre obligada de contar con un libro de texto para cada asignatura.

La pretensión de que fueran los propios estudiantes los constructores y usuarios de algunos aparatos de observación fue impulsada por profesores del área de Ciencias Experimentales. Con el paso del tiempo perdió importancia como tarea prioritaria de formación para el alumno; en mayor medida se ha conservado la práctica participativa de discusión, ejercitación, lectura y técnicas de información y documentación.

Las actividades deportivas se han organizado a través del Departamento de Educación Física, no obstante los insuficientes espacios disponibles en los planteles; las actividades estéticas sólo se promueven de manera muy modesta por algunos profesores que imparten Etica y Estética.

La meta de contar en cada plantel con una planta de profesores de asignatura se logró en 1974, sólo después de la presión que ejercieron los mismos fundadores del C.C.H. Los nombramientos de carrera se empezaron a otorgar quince años después; antes se inventaron nombramientos especiales para el nivel medio superior, denominados de "complementación académica" y otros análogos e inferiores (mayor carga de trabajo y menos salario) a los establecidos por la legislación universitaria, como el de "profesor de carrera de enseñanza media superior". De estas figuras ahora sólo quedan casos aislados.

En cuanto a los ayudantes de profesor nunca se ha contado con ellos.

Con respecto a la organización administrativa, se puede advertir un esquema centralista como el de la E.N.P., con algunas variantes: a) en vez de un director general nombrado por la Junta de Gobierno, se cuenta con un coordinador designado por el rector; b) la existencia del Comité Directivo, órgano exclusivo del C.C.H. que más bien parece creado para comprometer en el proyecto a las escuelas y facultades generadoras de la idea de su creación; este Comité ha servido para dar legalidad a ciertas decisiones que toma el rector, tal es el caso del nombramiento de Coordinador, pero realmente nunca ha ejercido las funciones que le fueron asignadas; c) el Consejo del Colegio (se convirtió en Técnico cerca de veinte años después) durante toda su existencia fue la figura empleada por los Coordinadores en turno para oficializar acuerdos, para ello contaban con una facilidad: los consejeros más asiduos eran los directores de los planteles que aprobaban por consigna las propuestas de importancia presentadas por el Coordinador; los consejeros representantes de los alumnos y de los profesores por lo general estaban en una posición de desventaja, los miembros del Comité Directivo comúnmente nombraban representantes que, salvo excepciones, no se presentaban a las sesiones de trabajo, y cuando lo hacían no contaban con la suficiente información o interés

para participar; así, durante años muchas sesiones de Consejo se celebraron con la asistencia de nueve personas entre quienes difícilmente cabía la discrepancia: el Coordinador y sus subordinados (los dos directores de las unidades académicas, el Secretario General en su papel de secretario de actas y los directores de los cinco planteles).

El Consejo Interno es una figura familiar en las escuelas y facultades universitarias; en el Colegio debieron pasar más de veinte años, desde su creación, para su integración en los planteles. Dos órganos colegiados funcionaron posteriormente: las comisiones dictaminadoras por área y departamento, veintitrés en total, encargadas de efectuar los concursos de ingreso y de promoción del personal docente; y los consejos académicos, seis, instituidos como órganos de supervisión, apoyo y promoción del trabajo académico relacionado con la docencia.

En cuanto a las funciones directivas de los funcionarios del C.C.H., en esencia, son las mismas que las establecidas para los de la E.N.P. Por lo general, lo único que distingue a los de uno y otro sistema es el estilo del discurso, pero las actitudes, en lo fundamental, son las mismas.

VII.2.6 Consideraciones finales

De lo expuesto en este capítulo podemos distinguir características propias del proceso evolutivo por el que ha pasado el C.C.H. desde su creación:

1o. El rector Pablo González Casanova lo concibió como el inicio de una obra transformadora de la Universidad Nacional. Aun cuando la incidencia inicial fue a nivel de bachillerato, quedaba claro su propósito central de modificar la concepción tradicional de enseñanza-aprendizaje, en todos los niveles de estudios universitarios. No se pretendían cambios en la estructura administrativa, más bien, la conservación de ésta fue un postulado condicionante de su evolución.

2o. Los fundamentos teóricos que sustentaron su creación resultan muy sólidos desde el punto de vista didáctico, sin embargo se advierte imprecisión y falta de viabilidad en algunos señalamientos del rector.

3o. El plan de creación no contempló programas de apoyo para favorecer la aplicación eficaz de los principios didácticos; v.g., en lo académico, aunque se pensó en un programa de formación y ambientación de profesores, en la práctica no se sostuvo de manera permanente; en consecuencia, el compromiso con el proyecto disminuyó por parte de posteriores generaciones de docentes; no se diseñó un proceso serio de diagnóstico acerca de las características y necesidades escolares de los estudiantes y no se contemplaron mecanismos para evaluar resultados; en lo laboral, se marginó a los profesores al no otorgarles con la debida oportunidad las prestaciones a las que tenían derecho, lo cual sucedió sólo después de medidas de presión; en lo administrativo, se instituyeron los esquemas tradicionales de dirección centralista y vertical que, por su incongruencia con su sistema educativo (basado en la participación del alumno para la toma de decisiones en el salón de clases) provocaron reacciones que en varios

casos culminaron con paros de actividades, ocupación de instalaciones, expulsión de directores, etc.

4o. La rápida salida del Dr. González Casanova de la rectoría fue determinante para ignorar su proyecto de nueva universidad, quienes le sucedieron no le dieron continuidad.

5o. En 1971, con la creación del C.C.H., se logró responder a una necesidad inmediata: contribuir a la satisfacción de la demanda educativa en el nivel medio superior. El otro gran propósito de educar más y mejor realmente no se ha logrado.

6o. En 1971, los principios sustentadores del proyecto contrastaban con las prácticas tradicionales de la E.N.P. Estas se catalogaban como el sistema tradicional por excelencia con el interés enfocado más hacia la información que hacia la formación del alumno; al C.C.H. en cambio se le consideraba como el sistema que aboliría los viejos vicios pedagógicos de aquella interesándose más por formar al alumno y menos por informarlo. Sin embargo, al paso del tiempo los dos sistemas son cada vez menos diferentes y no parece ser tanto producto de la renuncia de la E.N.P. a sus prácticas tradicionales, sino del descuido del C.C.H. por aplicar sus principios.

7o. El entusiasmo inicial de los profesores del C.C.H. fue decayendo por diferentes circunstancias. Para muchos la efervescencia de los años 70 resultó desgastante; hubo quienes buscaron otros empleos mejor remunerados y motivadores, otros se incorporaron al aparato administrativo que antes impugnaban. A partir de los 80 el grave deterioro de los salarios ha favorecido la emigración o desinterés paulatinos de profesores capaces, los que permanecen se sienten poco motivados para desempeñar con eficacia sus labores.

8o. En el presente pocos profesores muestran mayor integración al C.C.H., la preocupación por poner en práctica la filosofía original la tienen generalmente los de mayor antigüedad y son éstos los que se muestran mayormente comprometidos.

9o. El clima actual predominante en los planteles no es académico en esencia; entre los profesores hay un desinterés prevaleciente por mejorar la docencia; sus condiciones laborales las consideran deficientes, hay discrepancias internas entre autoridades y antagonismo político entre grupos.

10o. En el C.C.H. se adoptó la figura denominada "Consejo Académico por Area", organismo colegiado encargado de revisar y evaluar los planes de trabajo, desempeño y resultados obtenidos por el personal docente. La idea se ha extendido a otros ámbitos de la Universidad.

Por otra parte, se ha constituido la "Junta de Directores de la Unidad del Bachillerato" que se realiza semanalmente para tratar diversos asuntos del funcionamiento de los planteles. En este nivel existe una preocupación permanente por planear y evaluar actividades en los planteles.

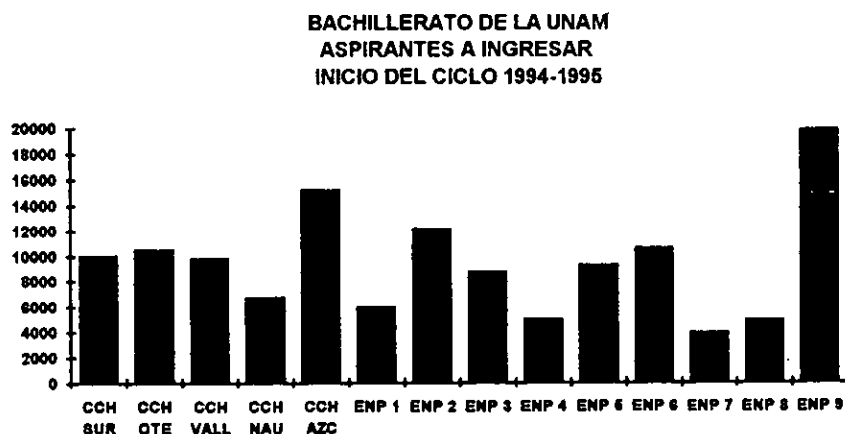
Mención aparte merecen las "áreas". Estas nacieron con el C.C.H. como agrupamientos de profesores y como parte de la estructura administrativa oficial. Al paso del tiempo, a consecuencia de algunos movimientos de insurrección se transformaron en agrupaciones autónomas y se les denominó "academias", encabezadas por un coordinador que era electo, como hasta ahora, directamente por los profesores. Como núcleos de unidad han sido el motor operativo con más legitimidad para la vida académica de la Institución; en ellas, además de ciertas decisiones políticas, se han tomado otras sobre programas de las asignaturas, actividades de apoyo a la docencia, publicaciones, etc. En comparación con los primeros años, en la actualidad la actividad de las academias es escasa, a tal grado que algunos las lleguen a considerar como entelequias de un pasado próspero, aunque siguen siendo el bastión más importante de los profesores.

VII.3 INGRESO AL BACHILLERATO DE LA U.N.A.M.

A nivel nacional, desde 1982 el porcentaje de absorción de egresados de Secundaria por parte de las instituciones de nivel medio superior se estabilizó en 17% ⁽¹¹⁾.

En la Universidad Nacional a partir de 1972, año en que entraron en funcionamiento los cinco planteles del C. C. H., agregándose a los nueve de la E. N. P. que para entonces ya existían, el número de lugares disponibles para los aspirantes de nuevo ingreso al bachillerato ha disminuido desde los 40 000 originales. Sin embargo, año tras año y a pesar de la creación desde entonces de nuevas opciones de estudios de este nivel y del técnico terminal, la demanda rebasa con mucho a la oferta.

En 1994 se recibieron 132 mil 91 solicitudes. Es decir, más de tres veces el número de lugares reservados para el nuevo ingreso al bachillerato. Se aceptaron 37 mil 998 aspirantes ⁽¹²⁾.



GRAFICA VII.2

En la Gráfica VII.2 se ilustra la demanda por plantel. El más requerido para el nuevo ingreso al ciclo 1994-1995, fue el "Pedro de Alba" de la E. N. P., solicitado por cerca de 20 mil estudiantes, con un disponible de 2 mil lugares. El plantel del C.C.H. más solicitado fue "Azcapotzalco", por poco más de tres veces su disponibilidad⁹.

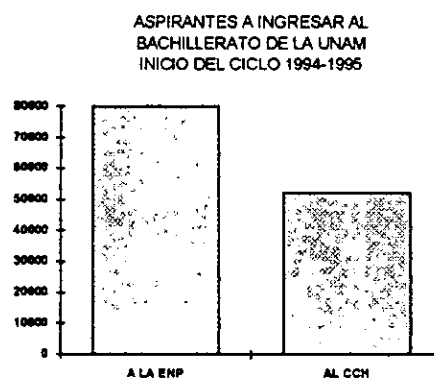
En este ciclo se repitió que los demandantes -sea por tradición, imagen, seguridad u otros motivos que están poco claros- pre-

⁹ El plantel *Pedro de Alba* está situado en la colonia Lindavista; el plantel *Azcapotzalco* en la Colonia Ex-Hacienda del Rosario.

fieren la E. N. P. (61%) por encima del C.C.H. (39 %) (ver Gráfica VII.3), pero de manera paradójica en éste se ofrece mayor cantidad de lugares (en la actualidad cerca de 23 mil) que en aquélla (15 mil).

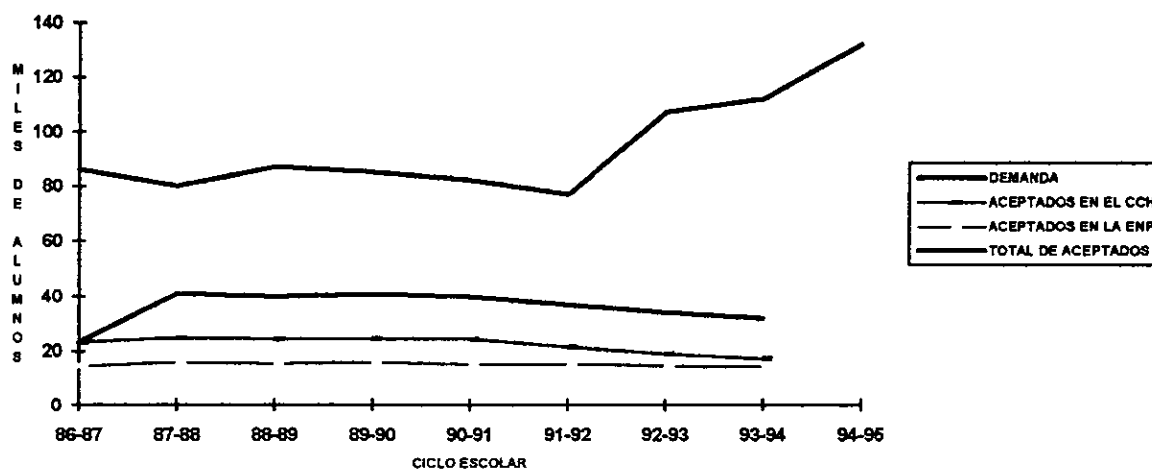
Con base en datos publicados en las "Agendas Estadísticas" de la U.N.A.M., en el último lustro, a pesar de la gran demanda social se observa una ligera disminución de la matrícula de nuevo ingreso al bachillerato. Para apreciarla nos remitimos a la Gráfica VII.4 en la que tomamos como referencia los datos del ciclo escolar 1986-1987.

Si bien esta disminución de los alumnos aceptados al bachillerato pudiera parecer poco relevante, en términos numéricos significa que se está



GRAFICA VII.3

EVOLUCION DE LA DEMANDA Y ACEPTACION DE ALUMNOS EN EL BACHILLERATO DE LA UNAM



GRAFICA VI.4

ocupando únicamente el 85% de la capacidad (40 000 lugares) que por diferentes medios y en distintos momentos se le ha informado a la opinión pública que se tiene disponible. Aun cuando el descenso se debiera al sistema utilizado por la administración de la Universidad para inscribir a sus alumnos de nuevo ingreso, o a la deserción prematura de éstos, la situación no deja de ser un contrasentido si se toma en cuenta la excesiva demanda.

De cuantos se presentan se admite a un número predeterminado en función de la capacidad física. Las calificaciones resultantes del examen de selección, tradicionalmente, se han mantenido fuera del conocimiento de la opinión pública. Informes al respecto nos indican que durante el decenio 1976-1985, en una escala de diez, el promedio de calificaciones fue de 3.85. Para el ciclo 1994-1995 la calificación de corte fue de 6.2 ⁽¹²⁾ ⁽¹⁴⁾.

VII.3.1 ¿Cómo son los alumnos de nuevo ingreso al bachillerato?

Las tres cuartas partes de los adolescentes que ingresan al bachillerato tienen entre 15 y 16 años de edad y de cada cien 55 son varones y 45 mujeres; noventa y tres realizaron sus estudios en secundarias públicas, cinco en privadas y dos en ambas ⁽¹³⁾.

El carácter *nacional* de la Universidad, en su nivel medio superior, poco se debe a la cantidad de estudiantes de provincia que inmigran para realizar sus estudios en ella. De los jóvenes que pisan por primera vez las aulas de las preparatorias y planteles del C. C. H. el 98.7% procede del Distrito Federal o del Estado de México ⁽¹³⁾.

La gran mayoría (93%) cursó su Secundaria en tres años; por tanto, se trata de muchachos con una experiencia exitosa en cuanto a la aprobación escolar.

Con respecto a la *frescura* de los conocimientos previos, es de tomarse en cuenta que el 22% concluyó sus estudios de Secundaria un año antes de ingresar a la U.N.A.M. Tomando en cuenta los estragos que sobre la memoria, hábitos de estudio, aptitudes y habilidades pueden hacer los días de inactividad escolar, es probable que este mismo porcentaje esté constituido por los candidatos más viables a reprobar o desertar.

En su paso por la Secundaria, diecisiete de cada cien recurieron al menos una materia y veinte presentaron al menos un examen extraordinario ⁽¹³⁾.

Seis de cada diez jóvenes que ingresaron al bachillerato en 1992 lo hicieron ostentando un promedio de calificaciones superior a 8; es decir, pudieran considerarse como buenos o magníficos estudiantes. Sin embargo, como mencionamos antes, hay factores ajenos al aprendizaje que influyen para elevar las calificaciones, v. gr. las inspecciones coactivas cuando se detectan altos índices de reprobación y el criterio de calificaciones empleado.

Para el 59% su inscripción al bachillerato de la U.N.A.M. significa la oportunidad de rebasar lo alcanzado por su padre, para quien el máximo nivel de estudios fue la Secundaria. Lo mismo significa para el 73% con respecto a su madre.

La ocupación de sus padres en un 60% es de empleado de base, obrero, vendedor trabajador de oficio o profesor, el 16% son empleados de confianza y el 10% gerentes o dueños de negocio.

Para el 92% sus padres (uno o ambos) son el principal sustento de la casa. En 72 de cada cien casos los padres sostienen a cuatro o más personas.

El 70% vive en casa propia y en el 80% de los casos cohabitan de cuatro a siete personas por vivienda. El 60% posee videograbadora en casa y en sólo el 43% de los casos la familia es propietaria de automóvil.

El ingreso familiar mensual en el 72% de los casos está comprendido entre N\$ 500.00 y N\$ 2000.00 (Apéndice VII.3).

Poco más del 20% de los jóvenes trabaja fuera de casa, ya sea de manera eventual o permanente, o bien en el ámbito familiar con o sin pago. Por lo tanto, pudiera esperarse que el restante 80% estuviera en posibilidades de dedicarle tiempo completo a sus estudios.

VII.4 EGRESO

Para darnos una idea de la probabilidad de que en tres años un alumno termine sus estudios de bachillerato, calculemos el cociente de los egresados de una generación, entre su número al ingresar tres años antes (Apéndice VII.4) Los resultados para las dos modalidades del bachillerato universitario, de 1990 a 1992, fueron:

	1990	1991	1992
PREPARATORIAS	0.55	0.60	0.57
C.C.H.	0.49	0.54	0.53

El resultado *ideal* sería 1, el cual nos indicaría que el 100% de los que inician sus estudios los culminan después de tres años. Como puede verse, la realidad dista mucho del ideal, más aún la del C.C.H.

Independientemente de que, por razones externas y fuera del alcance de las instituciones educativas muchos jóvenes se vean obligados a truncar o suspender sus estudios, este índice nos da una idea de su eficacia institucional para *sacar adelante* a los jóvenes.

¿Cómo se debería catalogar a estos sistemas educativos, donde la probabilidad de que un alumno acredite su bachillerato en tres años es alrededor del 55%? Evidentemente es difícil dar una buena respuesta debido a la cantidad tan grande de factores presentes en el proceso educativo, muchos de ellos ajenos por completo a la competencia de las instituciones. Pero haciendo un paralelismo con la manera en que los maestros califican a sus alumnos diríamos que estos sistemas están *reprobados*.

Por otra parte, los alumnos egresados del bachillerato se llevan una magnífica impresión acerca de los conocimientos de sus mentores: de los que ingresan a la licenciatura el 91% opina que fueron buenos o excelentes en cuanto al dominio de su materia. Sólo el 9% opina que son regulares o deficientes. En cambio, la popularidad de los docentes no es tan afortunada en cuanto a su seriedad y manera de ejercer la docencia: el 36% piensa que el nivel de responsabilidad de sus maestros fue regular o deficiente, el 28% que su método de enseñanza también merece esos calificativos ⁽¹³⁾.

Una manifestación de la autoestima la encontramos en un hecho singular: ocho de cada diez egresados de las Preparatorias y planteles del C. C. H. consideraron haber tenido un excelente o buen éxito como estudiantes, los dos restantes lo consideraron regular o deficiente ⁽¹³⁾.

Las carreras preferidas de los egresados al iniciarse el año 1994-1995 fueron, en este orden: Derecho, Contaduría, Administración, Medicina, Periodismo y Computación ⁽¹²⁾.

El ingreso a las licenciaturas de la UNAM por parte de los alumnos que concluyen el bachillerato en la misma, se realiza por "pase reglamentado"; es decir, basta con terminar el bachillerato para asegurar su ingreso a una carrera profesional.

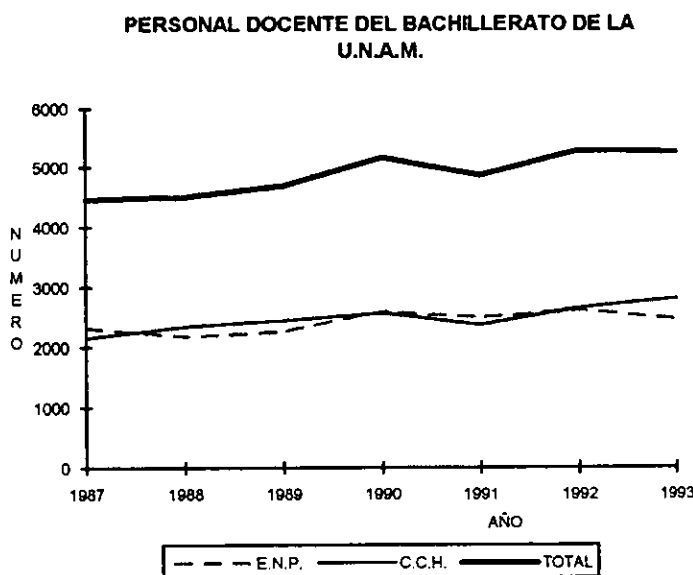
Bajo estas condiciones pudiera pensarse que los egresados de los planteles de la Preparatoria y del C.C.H. no tendrían por qué preocuparse. Sin embargo, por un lado el cupo actual de las Escuelas y Facultades de nivel profesional es limitado; por tanto, si la eficiencia terminal de aquéllas se incrementara al 80%, con la capacidad instalada actualmente estarían imposibilitadas para aceptar a los alumnos de otras escuelas, incluyendo a las incorporadas.

En otro aspecto, por diversas razones la preferencia de los estudiantes se concentra en ciertas profesiones y en consecuencia, para ingresar a una carrera de alta demanda se requiere un alto promedio de calificaciones, so pena de quedar inscrito en una escuela alejada de su domicilio o bien verse obligado a escoger otra carrera en que sí haya cupo.

VII.5 LOS PROFESORES

En la Universidad Nacional los profesores pueden ser definitivos (de base) o interinos (eventuales) y están divididos en dos clases: de *asignatura* y de *carrera*¹⁰.

Los de *asignatura* reciben una remuneración que depende del número de horas de clase que impartan; se clasifican en dos categorías, diferentes en cuanto al salario y ciertas ventajas con relación a prestaciones laborales.



GRAFICA VII.5

Para ser profesor de asignatura se requiere haber cubierto todos los créditos de una licenciatura, aunque llegan a impartir clase estudiantes que no la han concluido.

Los de *carrera* se dividen en dos categorías: *asociados* (los de menor jerarquía) y *titulares*. Pueden ser de medio tiempo o de tiempo completo y su función es doble: por un lado la impartición de clases¹¹ y por otro la realización de trabajos de apoyo a la docencia (investigación, elaboración de material didáctico, etc.).

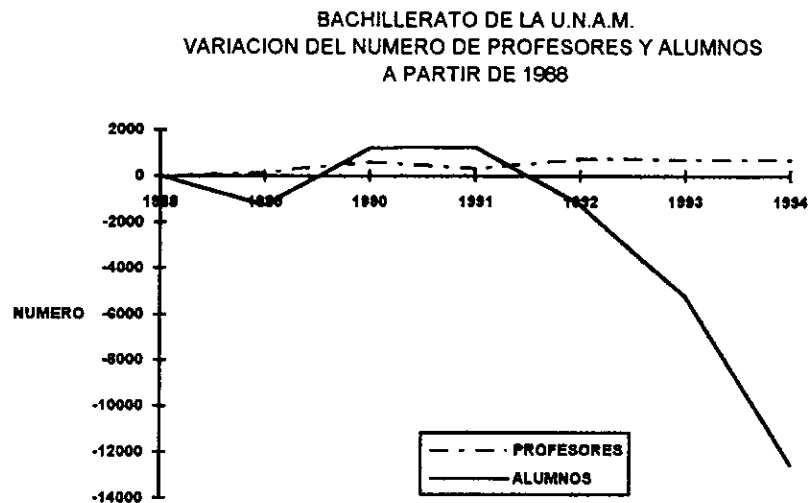
Para tener un nombramiento de *Profesor de Carrera* es necesario tener estudios de posgrado o la experiencia y trabajo equivalentes.

¹⁰ Hay quienes tienen nombramientos de "Ayudante de Profesor" y de "Técnico Académico" y realizan tareas vinculadas con la docencia, como asesoría pedagógica y psicológica. Aun cuando representan una presencia poco importante en el bachillerato, aquí los consideramos como parte del personal docente (Apéndice VII.5).

¹¹ En el bachillerato los profesores de carrera están obligados a impartir entre 12 y 20 hrs. de clase, en el nivel profesional entre 6 y 18.

En 1993, por cada cinco profesores de asignatura había uno de carrera. Si se toma en cuenta la mayor experiencia y grado de estudios de éstos, se puede presuponer que entre mayor sea el número de profesores de carrera mejor será la calidad de la enseñanza, sin embargo, no existen pruebas fehacientes al respecto.

Como se ilustra en la Gráfica VII.6, cuantitativamente la planta docente ha mostrado una tendencia ascendente en los últimos años; así, de 1988 a 1993 se registró un incremento del 17.5% en el número de profesores y demás personal docente.



GRAFICA VII.6

Durante ese periodo el número de profesores de asignatura se incrementó en 4%, mientras el de Carrera aumentó en 70%, como parte de un programa de "profesionalización de la enseñanza" mediante el que se otorgaron plazas de "tiempo completo" a profesores de asignatura (Apéndice VII.5).

Resulta curioso que mientras la cantidad de docentes se incrementa el número de alumnos en las aulas se reduce, al menos así ha sucedido en los últimos años como se ilustra en la Gráfica VII.6.

En 1993 por cada profesor había 23 alumnos. Una cantidad equivalente al del sistema educativo nacional en todos sus niveles ⁽¹³⁾.

En cuanto a las remuneraciones económicas del personal docente no cabe duda alguna de su deterioro. Este aspecto ha constituido la piedra de toque y causa real de muchas debilidades de la Universidad Nacional. La desmejora del salario es muy marcada, en la actualidad muchos empleos y subempleos donde se requiere una preparación profesional mínima, o nula, están mejor retribuidos que la docencia ¹².

Para tratar de comprender con más profundidad la magnitud de esta situación, consideremos primero los índices de inflación reportados por el Banco de México: tomando como punto de partida el año en que se crea el C.C.H. (1971) la inflación oficial acumulada en veintitrés años, de 1971 a 1993, fue de 902.8% (Apéndice VII.6); y con excepción del sexenio del presidente

¹² En la actualidad, un taxista (los hay que no saben leer ni escribir) con automóvil propio puede obtener alrededor de N\$ 3 000.00 netos de ingreso, en una jornada de ocho horas diarias; una ganancia equiparable al salario de un profesor titular (con estudios de posgrado).

Salinas, en los anteriores se incrementó cada vez en más del doble: con Echeverría Alvarez el promedio fue de 14.2%, con López Portillo 35.7%, con De la Madrid Hurtado de 86.7%, con Salinas de Gortari se estima en alrededor de 16% y hasta abril de 1995 era de 28% ⁽¹⁵⁾.

A mediados de 1988 el salario mínimo en el D.F. era de 8 mil pesos viejos ⁽¹¹⁾; si en la actualidad es de \$ 23.00 quiere decir que se ha incrementado en cerca de 300%. Sin embargo, de 1988 a 1993 había acumulado una pérdida real del 32%, debido a que los incrementos salariales fueron menores a la inflación ⁽¹⁵⁾.

Como efecto claro de la depreciación de la docencia se han presentado ciertos fenómenos que han debilitado la imagen moral del profesor y la calidad de la enseñanza. Algunos docentes de valía han optado por buscar otros empleos más remunerativos; otros han obtenido un empleo complementario, a veces estimando a la actividad magisterial como un accesorio útil sólo desde el punto de vista económico; otros más han permanecido impartiendo clases, esperando la jubilación y acogiéndose al programa de estímulos implementado en los últimos años.

En efecto, en 1990 las autoridades universitarias iniciaron un programa para estimular (con un sobresueldo) la *"productividad y rendimiento académico"*. La aplicación de éste, independientemente del burocratismo que ha generado, toma en cuenta diversas actividades del profesor, pero menosprecia su labor y resultados en el salón de clases y su asistencia.

Las consecuencias inmediatas no se dejaron esperar: en los cuatro años recientes gran parte de los profesores de carrera se han incorporado a este programa y han mejorado sus ingresos. Pero el costo real de darle mayor importancia a las actividades extra-clase (con las que aseguran un ingreso mayor) lo paga la atención a sus alumnos, con seguridad no sólo en cuanto a la presencia del maestro en las aulas, sino también en cuanto a la formación de destrezas que permiten la adquisición efectiva de conocimientos por encima de la memorización de datos¹³.

El fenómeno de inasistencia se empezó a manifestar aparejado con la crisis de los 80, y se justifica muchas veces por los propios mentores en los bajos salarios que perciben. Evidentemente esto resulta inadmisibles, la inasistencia tiene repercusiones en la calidad del aprendizaje de los alumnos no únicamente en cuanto a los conocimientos que de otra manera debieran adquirir; si recordamos la fuerza que el ejemplo de sus maestros puede tener en ellos, también trasciende en la conformación de sus actitudes. A la vez, genera desánimo entre quienes sí cumplen con sus deberes educativos y propicia la expansión de un clima de pesimismo y mediocridad.

En estas condiciones, independientemente del bajo nivel de conocimientos, resulta muy difícil pensar que se trate de planteles donde el profesor sea un agente eficaz del cambio, promotor en sus alumnos de sentimientos básicos como la satisfacción del deber cumplido, de valores

¹³ En muestreos realizados durante los horarios de clase los porcentajes de inasistencia detectados han estado alrededor del 50%, mismos que resultarían inadmisibles en cualquier otro contexto.

fundamentales como la honestidad, de actitudes coadyuvantes de mejores niveles de vida como el optimismo, la autoestima y el aprecio por una mejor preparación.

VII.6 EL AMBIENTE

Muchos aspectos ambientales son producto de la extensión tan grande en que fueron construidos los planteles. El medio está plagado de elementos contrastantes, producto de la libertad de expresión, pluralidad de opiniones, distintas formas de pensamiento e independencia de acción de que disfrutaban los jóvenes y sus maestros.

Las condiciones materiales de aulas, laboratorios y mobiliario se han mermado paulatinamente, a esto se aúna a la falta de limpieza en la que muchas veces deben desarrollarse las actividades, como producto de un sistema de supervisión tolerante.

En patios y pasillos se percibe un ambiente plural. Sin faltar aquellos alumnos que se dedican al estudio predominan quienes no lo hacen. Sin ser la norma, resalta el lenguaje altisonante de grupos que por la inasistencia del maestro inventan alguna manera de pasar el tiempo.

Son escenas cotidianas las parejas de jóvenes en posiciones amorosas, muchos salones sin maestro y la impuntualidad para iniciar la clase que excepcionalmente llega a ser de una hora. Antes, algunos viernes resultaban de antología con grupúsculos de alumnos tomando "presidente" y escandalizando bajo los efectos de la embriaguez. Ahora, con la vigilancia en la puerta de acceso al plantel esto ha disminuido sensiblemente.

Los que sí quieren dar y recibir clases deben atenerse a un ambiente ingrato que se agudiza en fines de cursos, inicio de vacaciones, manifestaciones políticas, mítines etc. Quien conozca la Universidad podrá atestiguar que no es un fenómeno exclusivo del C.C.H., se llega a presentar en Facultades y Escuelas de estudios superiores.

En otro aspecto, por la elevada cantidad de alumnos sólo muy pocos llegan a tener contacto con el Director, a quien por lo general desconocen.

Lo común es que los maestros no registren la asistencia de sus alumnos, de tal manera que a éstos la inasistencia a clases no les representa mayor problema y por lo común tienen la libertad de abandonar el aula en el momento que lo deseen; los presentes en las sesiones de clase lo están por convicción, o en su defecto por obligación aceptada, de este modo los problemas de desórdenes o indisciplina son pocos.

La buena cantidad de eventos académicos y culturales que se organizan internamente le dan a los planteles un rasgo característico, en este aspecto las opciones de los alumnos, si bien insuficientes, son variadas, a diferencia de otros centros educativos del mismo nivel.

Puede afirmarse que la tendencia más más o menos generalizada de profesores y estudiantes es a preocuparse del fondo de las cosas por encima de la forma. Los profesores visten de manera informal, su puntualidad no es asunto que les merezca mucho cuidado y su trato con los estudiantes es abierto.

VII.7 COSTOS DE LA EDUCACION

En este aspecto la Universidad Nacional es un caso singular. Las cuotas de inscripción al ciclo escolar no se han modificado desde 1948: los alumnos de licenciatura pagan 20 centavos de ahora (200 pesos de entonces) y los de bachillerato 15 centavos (150 pesos de antes).

En 1948, los 150 pesos de inscripción al bachillerato equivalían a 17.64 dólares, a una paridad de \$ 8.50 por dólar, es decir, a 47 días de salario mínimo. Los 200 pesos de inscripción a licenciatura equivalían a 23.5 dólares, o bien a 63 días de salario mínimo. En ese año el establecimiento de estos montos provocó que el entonces rector, Salvador Zubirán, fuera sacado violentamente de la rectoría después de una huelga organizada por los estudiantes ⁽¹⁶⁾.

Con el paso del tiempo, al permanecer fijas esas cuotas su contribución al presupuesto universitario ha sido cada vez menor, debido a las erosiones causadas por los repetidos procesos inflacionarios en el país. En 1994, antes de la devaluación del peso en diciembre, la inscripción al bachillerato equivalía a cuatro centavos de dólar, o bien a una centésima de salario mínimo.

En 1948 la recaudación de la U.N.A.M. por concepto de colegiaturas representaba alrededor del 25% de su presupuesto, en la actualidad constituye apenas el 1.1% ⁽¹⁷⁾.

Desde 1948 el asunto del incremento de cuotas se ha convertido en algo peligroso para los rectores de la Universidad. Sin embargo, la inminente necesidad de contar con más recursos indujo a intentos fallidos en los últimos años; el último de ellos fue la pretensión del rector José Sarukhán, quien eludió afrontar el problema de manera directa a través del Consejo Universitario que él preside. En cambio, trató de que mediante un "Congreso Universitario" efectuado del 14 de mayo al 14 de junio de 1990 se aprobaran cuotas más altas de inscripción y de servicios; intento que se frustró por la oposición de los delegados representantes del "Consejo Estudiantil Universitario" (CEU) y de sectores magisteriales¹⁴.

Como producto final, el pleno de dicho Congreso Universitario tomó un acuerdo que resultó por demás inútil e incongruente, parecido por sus términos a un mandato propio del pleno del

¹⁴ El CEU surge en 1986 con el propósito de frustrar la reforma del entonces rector Jorge Carpizo, lo cual logró gracias a su posibilidad de movilización de estudiantes, sobre todo de las preparatorias y planteles del C.C.H. Desde entonces ha sido el grupo político opositor que ha promovido paros de actividades y otras formas de protesta contra las decisiones de las autoridades universitarias. Con respecto a la de inscripción, sus líderes sostienen que la ley se ha estado violando al cobrarla porque, constitucionalmente, la educación impartida por el Estado debe ser gratuita.

Congreso de la República: "... que el Estado incremente en términos reales los recursos financieros que se canalizan a la educación superior y en particular a la U.N.A.M.; que el financiamiento anual esté ligado a un criterio económico preciso considerado en un ordenamiento legal, garantizándose la autonomía universitaria... y que la cantidad que sea entregada a la U.N.A.M. garantice la recuperación del poder adquisitivo de la institución en lo general y en lo particular de los que trabajamos en ella".

Más adelante, en 1993, el rector Sarukhán promovió un "Proyecto de Reglamento de Cuotas" que fue presentado ante los directores de escuelas particulares, quienes opinaron que más bien parecía un proyecto populista de otorgamiento de becas disfrazado. Este proyecto dejó de promoverse pero contó con poco respaldo de parte de los distintos sectores universitarios ⁽¹⁸⁾.

El caso es que las cuotas de 1948 siguen vigentes, con una modalidad iniciada en la segunda mitad de los años 80 que consiste en apelar a la conciencia del alumno para que contribuya con pagos voluntarios, acordes a sus posibilidades económicas.

A la Universidad sólo el costo del papel para el trámite de pago le resulta más caro que la colegiatura de quince centavos que debe pagarle el alumno; sin las cuotas voluntarias y pago por examen de selección que en la actualidad recibe se habría llegado al punto donde resultaría más costoso cobrar que dejar de cobrar.

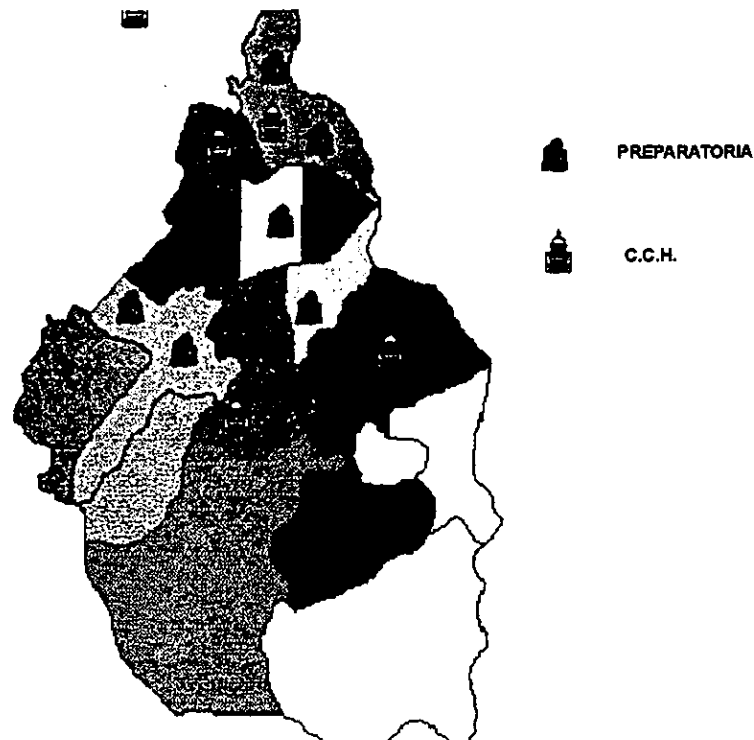
Sin embargo, la obligatoriedad de las cuotas persiste como un testigo mudo de una polémica entre defensores obstinados de dos posturas encontradas. El efecto: múltiples interrupciones de actividades que han redundado en deterioros irreversibles para la Máxima Casa de Estudios.

Con el costo de los exámenes extraordinarios sucede algo semejante. Los 5 centavos que el alumno debe pagar por cada examen de este tipo no significan castigo para él, no compensan ni remotamente los gastos para remunerar a los profesores y personal de servicios escolares, ni cubren los costos de papelería. Por el contrario, es de suponerse que el bajísimo costo induce al alumno a no preocuparse por el número de asignaturas que repruebe mediante examen ordinario; menos aun si reglamentariamente no se prevé una sanción para ello.

VII.8 UBICACION GEOGRAFICA DE LOS PLANTELES

La masificación escolar es un sello distintivo del bachillerato de la U. N. A. M.; ninguno de sus catorce grandes planteles (construidos ex profeso) tiene capacidad menor a 1000 alumnos; en cambio los planteles incorporados forman un cúmulo de 282 escuelas (buena cantidad son inmuebles acondicionados) las tres cuartas partes con cupos que no van más allá de los 500 alumnos.

La ubicación de los planteles universitarios en el área metropolitana se muestra en el siguiente mapa:



BIBLIOGRAFIA

1. Castrejón D. Jaime. *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. Ed. Colegio de Bachilleres. México, 1985.
2. Espinosa Súñer Enrique. *El bachillerato en México*. E.N.P. Colección "Ensayos y Estudios" No. 58. México, 1982.
3. Escobar, Edmundo. *Gabino Barreda, La Filosofía Positivista en México*, vol. II, E.N.P. Colección "Ensayos y Estudios" No. 62, 1a. Edición, México 1984.
4. Carreño, Alberto María. *La Real y Pontificia Universidad de México 1536-1865*. UNAM, tomos I y II. México. 1963.
5. *Gaceta de la Universidad*. Vol. XI Núm. 6, 17 de febrero de 1964. Núm. 484.
6. *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la E.N.P.* México, Documento Interno, E.N.P., 1992

7. Gaceta UNAM. Tercera época. Vol. II (No. extraordinario). Cd. Universitaria. Febrero 1 de 1971.
8. Agenda Estadística 1992. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1995.
9. Brezinka Wolfgang. La educación en una sociedad en crisis. Madrid, España, Ed. Narcea, 1990.
10. SEP. Programa para la Modernización Educativa. SEP, México, octubre de 1989.
11. México en el umbral del milenio. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México. México, 1990.
12. Ponencia "Primer Ingreso a la UNAM; Estadísticas y Sistemas de Cómputo", sustentada en noviembre de 1994 en el "Tercer Encuentro de Sistemas de Cómputo para la Administración Escolar" por el Mat. Facundo Ruiz Doncel, Subdirector de Diseño de Proyectos de la Dirección de la Administración Escolar. Palacio de Medicina, México D. F.
13. Perfil de Aspirantes y Asignados a Bachillerato, Técnico en Enfermería y Licenciatura de la UNAM. México, 1993, U.N.A.M.
14. UNAM. "Fortaleza y Debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México". UNAM, 1986.
15. Méndez M. J. Silvestre. Problemas Económicos de México. México, Ed. Mc GrawHill, 3a. ed., 1994.
16. Revista ACCION. No. 705, 29 de junio de 1992. México.
17. Presupuesto UNAM, 1996. México, 1996.
18. Proyecto de Reglamento de cuotas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Información, 1992. México.
19. Textos de Humanidades, No. 36, Difusión Cultural. José Vasconcelos y la Universidad. México, UNAM, 1983.

VIII

EL NIVEL MEDIO SUPERIOR INCORPORADO A LA UNAM

Una somera mirada a la historia de la educación privada nos confirma una idea: se trata de un producto de los orígenes mismos del México actual, efecto del sistema social y realidad nacionales ⁽¹⁾.

VIII.1 ANTECEDENTES

En la época del general Alvaro Obregón los estudios cursados en escuelas particulares dejan de tener reconocimiento oficial, surgen entonces las incorporadas a instituciones oficiales con el requisito de apegarse a los programas oficiales y de cumplir con lo estipulado en el Artículo 3º constitucional.

De las escuelas incorporadas a la U.N.A.M. más antiguas, se tiene noticia de una que en 1923 se llamaba *La Perpetua*, más adelante *Preparatoria Morelos* y en la actualidad *Centro Universitario México*.

Por esas fechas los exámenes para obtener el Certificado de Estudios los aplicaba un jurado compuesto por tres maestros de la E. N. P., en las instalaciones de San Ildefonso. No existía una oficina encargada de tramitar el reconocimiento de los estudios, ni había encargados de supervisar el desarrollo de los programas.

A finales de 1929, en el Consejo Universitario de la Universidad Nacional, se forma la *Comisión de Inspección y Revalidación de Estudios, Títulos y Grados Universitarios*. Sus funciones consistían en inspeccionar las escuelas y facultades incorporadas, con el propósito de que cumplieran con los reglamentos y planes de estudio, y en estudiar los casos de revalidación de materias o títulos expedidos en otras escuelas universitarias, nacionales o extranjeras.

Un año después el Consejo Universitario emite las normas de procedimiento para la revalidación e incorporación de estudios, con base en la equivalencia de éstos con los de la U.N.A.M. en cuanto a calidad, extensión y cumplimiento de reglamentos generales de la misma. Estas precisiones las formaliza en el *Reglamento de Revalidación de Estudios hechos fuera de la Universidad Nacional de México* ⁽²⁾.

Para el año 1935 se habían incorporado a la Universidad Nacional escuelas de niveles técnico, bachillerato y profesional; asimismo, estudios en instalaciones que no estaban construidas especialmente para funciones docentes, como los hospitales. Por ese incremento de incorporaciones el marco jurídico resultaba ya insuficiente.

En marzo del mismo año, a raíz de la solicitud de incorporación de la *Escuela Americana*, el Consejo Universitario aprueba el *Reglamento para la Incorporación de Enseñanzas* donde se establece la obligatoriedad de identidad de planes de estudio, el requisito de cumplir con todas las normas y reglamentos de la Máxima Casa de Estudios y la supervisión por medio de inspectores ⁽²⁾.

A partir de entonces la reglamentación relativa a la incorporación, certificación, revalidación y supervisión de los estudios de escuelas particulares se actualizó y amplió, hasta llegar al diseño del marco reglamentario y normativo que se aplica en la actualidad: *Reglamento de Incorporación y Revalidación de Estudios* (1966), *Manual de Procedimientos Relativos a las Instituciones con Estudios Incorporados a la U.N.A.M.* (1985) y *Reglamento General de Pagos* (1985).

De manera paralela se fue construyendo un aparato administrativo con la función de vigilar la correcta aplicación de la normatividad: desde la creación de una *Mesa* en el Departamento Escolar encargada de recibir las inscripciones, de aplicar en sus propias instalaciones los exámenes de las escuelas incorporadas y de vigilar la aplicación de los programas de las asignaturas (1928), hasta crear la Dirección (1967) que un año más tarde adquiere su nombre actual: *Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios* (D.G.I.R.E.) ⁽³⁾.

Hasta el presente la D.G.I.R.E. es la instancia centralizadora del sistema incorporado. A través de ésta la Universidad Nacional regula y controla las actividades de los planteles que incorporan sus estudios a ella, certifica sus estudios y revalida los realizados en otras instituciones, tanto nacionales como extranjeras.

Una "Comisión de Incorporación" del Consejo Universitario emite de manera unilateral los lineamientos y reglas de funcionamiento de los planteles incorporados; la D.G.I.R.E. vigila el cumplimiento de los mismos mediante un cuerpo de supervisores; es la única instancia facultada para emitir documentos con "validez oficial"; mantiene con las instituciones incorporadas una relación vertical de poder; no interviene en la organización interna de los planteles, sostiene comunicación y autoridad sobre éstos por medio de un Director Técnico y un representante de la escuela y, finalmente, es el conducto mediante el cual el sistema de escuelas incorporadas le retribuye a la Universidad cuotas de incorporación, servicios de trámite, revalidación y multas.

Una idea de la importancia del sistema incorporado como fuente económica para la Universidad Nacional la pueden dar los pagos por incorporación que debe realizar

anualmente cada Plantel: el 4% del total de colegiaturas que deba pagar el alumno en el año, más pagos por otros servicios ⁽⁴⁾.

VIII.2 CARACTERISTICAS DEL SISTEMA INCORPORADO DE LA U.N.A.M.

Durante mucho tiempo la población mexicana con menos de 15 años de edad constituyó la mayoría. Así, se provocó una fuerte presión expansionista de la demanda educativa en todos los niveles.

En este aspecto las escuelas particulares han jugado un importante papel de filiales de la infraestructura académica de la S.E.P. y de la U.N.A.M. y aplican los planes de estudio oficiales, en muchas ocasiones adicionando asignaturas y tiempo en sus horarios.

Las escuelas particulares no constituyen un grupo homogéneo: algunas son de carácter laico y otras de tipo religioso; unas son mixtas, mientras otras sólo admiten estudiantes de un sólo sexo; las hay elitistas en diversos grados, desde aquellas donde el requisito de permanencia para un alumno consiste en acreditar todas las asignaturas, hasta otras donde se admite a los alumnos sin importar su irregularidad académica; los más son planteles estrictos en el aspecto disciplinario, en contraste con algunos cuya liberalidad es muy amplia; en un extremo el número de alumnos se cuenta por decenas, en otro se trata de miles (53); unas disponen exclusivamente de aulas para clases, otras cuentan con plantas físicas más amplias, con alberca, auditorio, gimnasio, etc.; las instalaciones no siempre fueron construidas ex profeso para la función docente, existen casos de acondicionamientos físicos poco afortunados; es posible encontrar escuelas donde las condiciones laborales de los profesores son preocupaciones centrales, a diferencia de otras cuyo centro de atención está en las utilidades económicas. Finalmente, se observa un contraste entre planteles con una preocupación por la calidad del servicio que ofrecen y planteles con marcados intereses mercantilistas.

La modalidad de *escuela incorporada a la UNAM* tiene sus orígenes en 1930 y desde entonces incorpora planteles año tras año (Apéndice VIII.2).

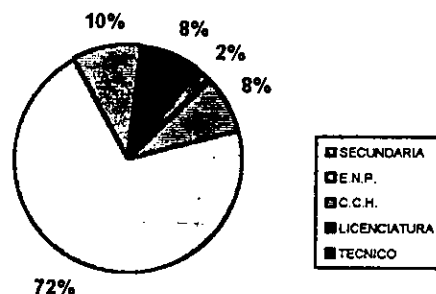
No obstante las diferencias que tienen entre sí, los planteles particulares incorporados a la U.N.A.M., considerados en conjunto, tienen características socialmente reconocidas que los distinguen tanto de la E.N.P. como del C.C.H. de la U.N.A.M.

Por ley todas están obligadas a otorgar becas completas al 5% de sus alumnos; pero algunas rebasan con mucho ese porcentaje mediante programas internos de becas para alumnos sobresalientes. Aunque ciertamente no se trata de escuelas accesibles para las clases de bajo poder económico.

Cuando un aspirante no logra ingresar a una preparatoria o plantel del C.C.H. de la Universidad Nacional, ésta le ofrece la posibilidad de inscribirse a una de sus escuelas

incorporadas con media beca, es decir, cubriendo la mitad de la inscripción y las colegiaturas; de esta manera se nutren muchas escuelas que, de otra manera, verían sustancialmente disminuida su matrícula. En el año lectivo 1994-95 un poco más del 12% del total de alumnos se había inscrito aprovechando esta ventaja ⁽⁵⁾.

POBLACION ESCOLAR EN CADA NIVEL DE ESTUDIOS
INCORPORADOS A LA U.N.A.M. EN LA REPUBLICA MEXICANA
AÑO ESCOLAR 1994-1995



GRAFICA VIII.1

La Gráfica VIII.1 ilustra la conformación del sistema incorporado, con 366 instituciones que ofrecen educación en los niveles de Secundaria, Bachillerato, Licenciatura y Técnico en Enfermería. La moda poblacional del alumnado en estas instituciones se localiza en el rango de 4 a 200 alumnos donde queda incluido el 52% de ellas (Apéndice VIII.1).

De las escuelas incorporadas 277 corresponden al nivel medio superior (Preparatoria y CCH) y representan el 77 % de la incorporación total a la UNAM.

En cuanto a su matrícula, los planteles incorporados por lo general tienen cabida para menos de 500 alumnos, aunque en el 7% de los planteles las inscripciones rebasan el millar (Gráfica VIII.2) ⁽⁶⁾.

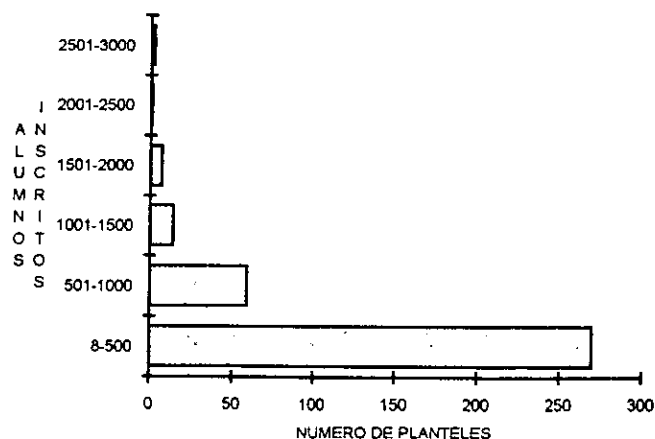
Tanto en las escuelas chicas como en las grandes, los mecanismos de comunicación se diseñan de tal manera que los padres de familia puedan estar vinculados con ellas de una u otra manera.

Así, figuras tan propias de este ámbito como el prefecto, tutor o titular de grupo, jefe de clase y coordinador, tienen como parte sustancial de sus funciones la de mantener constantemente informados a los padres de familia acerca del desempeño escolar de sus hijos. No resultan extrañas las actividades de

convivencia, cursos y conferencias dirigidos a ellos y, por supuesto, el reporte periódico de las calificaciones.

Las escuelas incorporadas a la UNAM, están distribuidas en 21 estados de la República Mexicana, la mayoría, el 67 %, en el Area Metropolitana (Apéndice VIII.3).

MATRICULA DE LOS PLANTELES DEL BACHILLERATO
INCORPORADO A LA U.N.A.M.
CICLO 1993-1994



GRAFICA VIII.2

VIII.3 INGRESO

A diferencia del bachillerato de la UNAM, los requerimientos para la admisión de alumnos en los planteles incorporados varían de una escuela a otra. Además de haber concluido la Secundaria, en unas se establece como requisito de ingreso un promedio mínimo, en muchas la inscripción se condiciona a la aprobación de un examen de admisión y en otras es suficiente la posesión del certificado de estudios.

Por medio de la revalidación de estudios los alumnos provenientes de planteles no incorporados (oficiales o incorporados a otras instituciones) pueden ingresar al sistema incorporado universitario. Una vez en él, dependiendo del plantel, los alumnos se ven sujetos a distintas reglas de disciplina y aprovechamiento, la mayoría de las veces más restrictivas y más estrechamente supervisadas que las de escuelas oficiales.

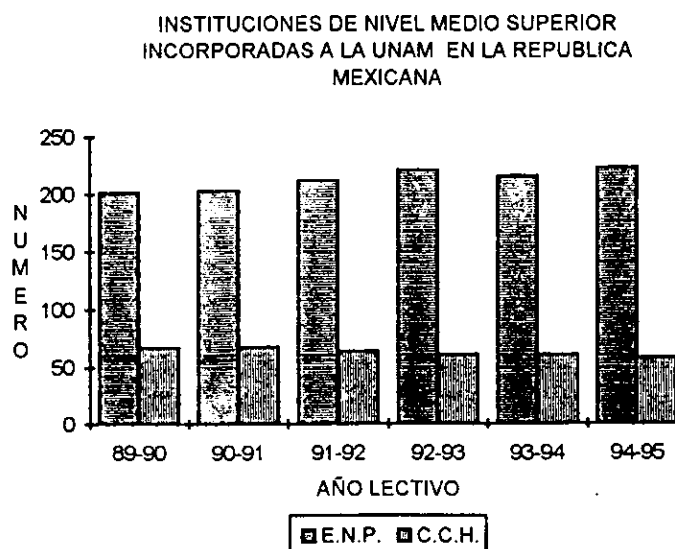
VIII.4 EVOLUCION DE LA MATRICULA EN LOS PLANTELES INCORPORADOS.

No obstante su antigüedad y las críticas que ha recibido por su esquema tradicional de educación, el sistema de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria es con mucho el preferido por quienes se aventuran a invertir en una escuela particular de nivel medio superior, incorporada a la U.N.A.M.

La posibilidad de contar con dos turnos (más alumnos) en lugar de uno, en un lapso de 8 horas, debiera ser un atractivo para invertir en una escuela *tipo CCH*; sin embargo, en el transcurso de los últimos cinco años el número de planteles con esta modalidad tiende un poco hacia la baja, estabilizándose en 1992-93 y 1993-94 (Gráfica VIII.3) (Apéndice VIII.2).

En cambio, se advierte que el número de planteles preparatorianos tiende a

incrementarse ligeramente. De manera paralela, en el mismo periodo la población escolar ha tenido una evolución donde es clara una estabilidad alrededor de 88 mil en el número

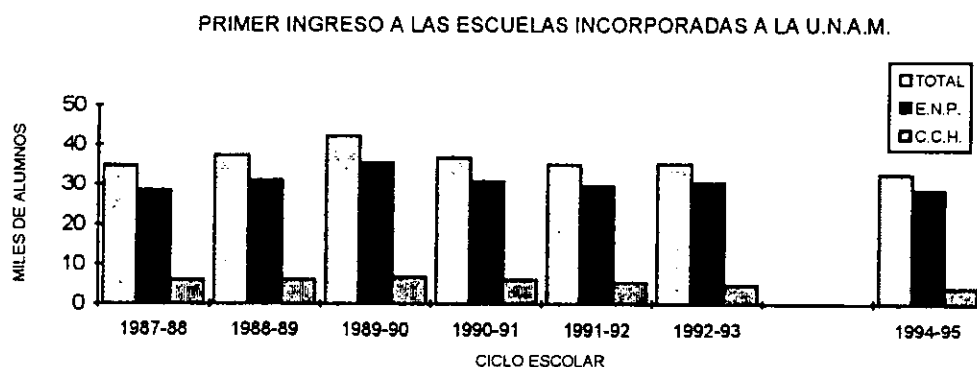


GRAFICA VIII.3

de alumnos de preparatoria; mientras en los planteles del C.C.H. ha disminuido en 22%. (Apéndice VIII.7).

Entre los factores que pudieran influir en la preferencia por la Preparatoria sobre el C.C.H. están:

- Su mayor número de planteles (casi el doble, aunque con menos cupo) y por lo tanto por su mayor dispersión geográfica, cercanos a los domicilios de más personas.
- La mayor tradición de las Escuelas Preparatorias. Baste recordar que hasta hace relativamente pocos años referirse a un bachiller era hablar de un estudiante de la E.N.P. Compitiendo con esta tradición surgieron el C.C.H., Colegio de Bachilleres y los bachilleratos técnicos
- Muchos padres de jóvenes en edad de cursar el bachillerato se educaron o desearon alguna vez estudiar en la E.N.P.; en consecuencia, su aspiración natural es que sus hijos acudan a ese tipo de escuela.
- La carga horaria de la preparatoria difiere en grado importante de la del "cecehache": mientras que en la primera la duración promedio es de 6 y media horas diarias, en el segundo es de 4 horas, lo cual significa una diferencia de ¡50 horas mensuales!¹
- A los padres de familia les impacta de manera negativa ver a sus hijos entrar a clases a las siete de la mañana y saber que a las once ya pudieran ir de regreso a casa.



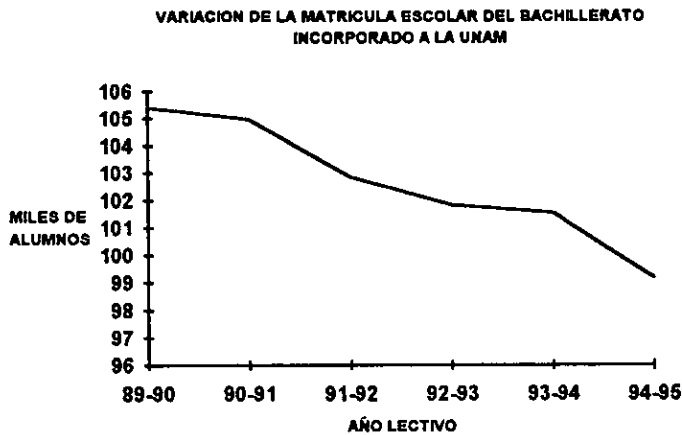
GRAFICA VIII.4

En el ciclo escolar 1994-1995 el 88% de los alumnos de nuevo ingreso se inscribió a planteles con el sistema de la E.N.P. y el 12% a planteles con el sistema del C.C.H.

Según se desprende de las Agendas estadísticas de la U.N.A.M., en lo global el ingreso al bachillerato incorporado ha disminuido a partir de 1990, como puede apreciarse en la Gráfica VIII.4.

¹ Si bien el C.C.H. contempla en su Plan una permanencia mínima en el aula, con el fin de dar más tiempo a tareas de investigación y trabajo extra-aula en equipo, esta idea no siempre es comprendida por sus profesores y autoridades y se cae en una práctica traducida sólo en menos horas de clase.

Ahora bien, sería de esperarse que los solicitantes de nuevo ingreso a la U.N.A.M. que no son aceptados se volcaran sobre sus otras opciones, entre ellas las escuelas particulares que les ofrecen medias becas, y saturaran sus cupos. No obstante, la matrícula total del



GRAFICA VIII.5

bachillerato incorporado ha disminuido a partir de 1990 (Gráfica VIII.5) (Apéndice VIII.7); lo cual pudiera atribuirse a la cortedad del poder adquisitivo de la población (combinada con colegiaturas cada vez más altas), por encima de otras posibles explicaciones.

En síntesis: por un lado se observa una sobredemanda de ingreso al bachillerato de la U.N.A.M., cuyos planteles paradójicamente están albergando cantidades inferiores a las

de años anteriores; por otro, es notorio un descenso del número de alumnos de escuelas particulares.

En otro aspecto, contrariamente a lo que sucedía hasta 1994 en el bachillerato de la UNAM, en el incorporado la mayoría de sus estudiantes (54%) son mujeres ⁽⁷⁾ (Apéndice VIII.4). Esta es una manifestación de la igualdad de oportunidades educativas que de manera paulatina se vienen concretando en México. Más aún, en diferentes concursos y competencias académicas, el número de mujeres destacadas rebasa al de los hombres; a manera de ejemplo, en la premiación de alumnos sobresalientes egresados de escuelas incorporadas efectuada a principios del mes de noviembre de 1995, el 70% de los premiados fueron mujeres y el 30% hombres.

VIII.5 EFICIENCIA TERMINAL

El número de alumnos egresados de las escuelas de bachillerato incorporadas durante los últimos seis periodos lectivos varió entre 27 mil 500 y 29 mil 400. Al finalizar el ciclo escolar 1993-1994 este número fue de 28 mil 89 alumnos. Si se considera que durante los últimos tres años su demanda promedio de ingreso a las licenciaturas de la U.N.A.M. fue de 12 mil 324, entonces por cada cien alumnos salientes del Sistema Incorporado 44 mostraron interés por realizar sus estudios profesionales en la Máxima Casa de Estudios.

El cociente de la cantidad de alumnos que concluyeron su enseñanza media superior (en el sistema incorporado) entre los que ingresaron tres años antes nos proporciona, *grossa*

modo, un índice de eficiencia terminal. El valor de este índice durante los últimos cinco años fue²:

CICLO	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
EFICIENCIA TERMINAL	0.78	0.74	0.7	0.8	0.8

Los resultados en este renglón tan importante de la eficacia escolar superan a los que obtienen las escuelas oficiales y que citamos con anterioridad.

VIII.6 COSTO DEL SERVICIO EDUCATIVO

El sistema educativo constituye el instrumento formal de la sociedad para que la población aprenda a leer y escribir, a pensar, a informarse, a instruirse, a formarse y a desarrollar todas sus capacidades y potencialidades para bien propio y de la sociedad. De lograr con plenitud estos propósitos el costo de la educación sería poco comparado con su valor para el desarrollo y prosperidad nacionales; por el contrario, en tanto más ineficiente más caro resulta y menos congruente con las necesidades del país.

En las escuelas particulares por lo general el costo va asociado con la calidad. Las escuelas relativamente caras son típicamente elitistas, no sólo en cuanto a su costo económico sino también por los requisitos de aprovechamiento escolar y disciplinarios que exigen.

Las cuotas de inscripción y colegiatura son variadas: al comenzar el ciclo 1995-96 la inscripción estaba entre 20 y 9 mil 400 pesos; es decir, entre uno y cuatrocientos noventa salarios mínimos de entonces; asimismo, las colegiaturas oscilaron entre 125 y mil 625 nuevos pesos, o sea, entre seis y ochenta y cinco salarios mínimos³. Adicionalmente, algunas escuelas cobraron una cuota extra por otros servicios cuyos montos estuvieron entre 5 y 2 mil pesos⁽⁶⁾ (Apéndice VIII.5).

De la dispersión tan grande de los montos de colegiaturas mensuales se obtiene un promedio ponderado de \$716.25, alrededor de treinta y seis salarios mínimos de entonces.

Al hacer una estimación del costo anual que pudiera significar para sus padres un alumno típico, resulta un monto de N\$ 10 300 (Apéndice VIII.6).

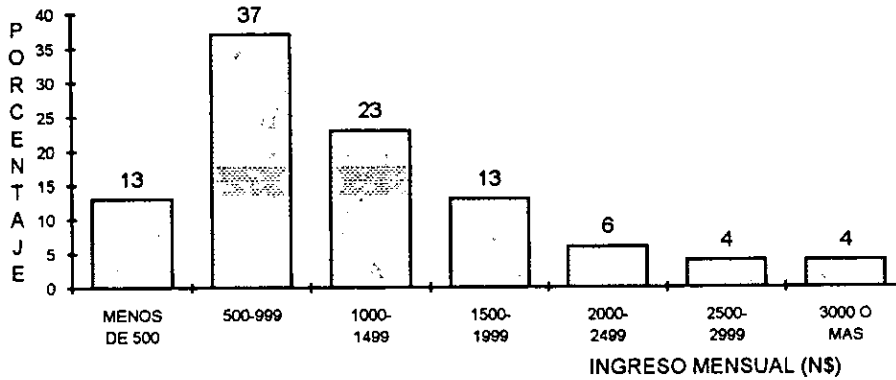
Sin embargo, casi la mitad de los aspirantes a preparatorias y C.C.H. de la U.N.A.M. tienen padres con salarios menores a mil nuevos pesos; por tanto, este sector estaría imposibilitado para inscribir a un alumno en una escuela incorporada, porque ello le significaría disponer de casi la totalidad de su salario.

² Los cálculos se realizaron con base en los datos consignados en las Agendas Estadísticas de la U.N.A.M.

³ El salario mínimo vigente de abril a diciembre de 1995 era de N\$ 18.30.

Para el 36% se antojaría una situación en extremo difícil porque, aun suponiendo que sólo tuviera una erogación de esa magnitud, ésta representaría entre las dos terceras partes y la mitad de su salario.

INGRESOS FAMILIARES MENSUALES DE LAS FAMILIAS A LAS QUE PERTENECEN LOS ASPIRANTES A PREPARATORIA Y C.C.H. DE LA U.N.A.M. INICIO DE CICLO 1992-1993



Para el 11% la colegiatura pudiera considerarse un gasto solventable si se tratara de un sólo hijo porque su gasto estaría entre el 30% y el 37% de su salario.

Unicamente el 4% tendría la holgura suficiente para este tipo de erogación(Ver

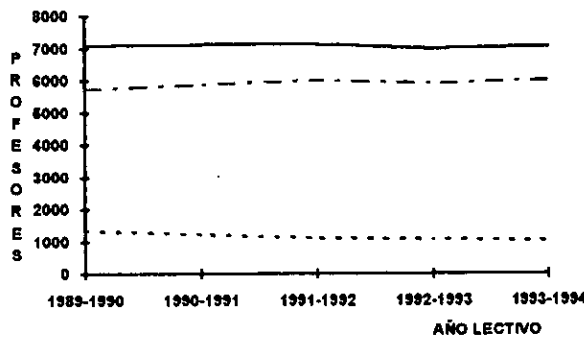
GRAFICA VIII.6

la Gráfica VIII.6) (7).

VIII.7 LOS PROFESORES DEL SISTEMA INCORPORADO

A diferencia de lo que sucede en la U.N.A.M., en los planteles incorporados el número de profesores ha disminuido ligeramente como efecto del decrecimiento del número de alumnos (Apéndice VIII.7).

EVOLUCION DE LA NOMINA DE PROFESORES EN EL SISTEMA INCORPORADO A LA U.N.A.M.

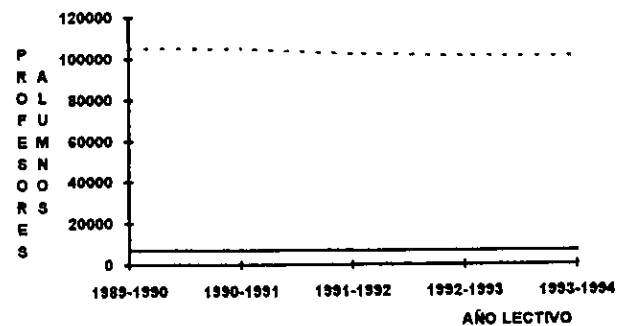


Fuente: Resumen Estadístico. Subdirección de Cómputo de la D. G. I. R. E., febrero de 1994.

— TOTAL - - - E.N.P. . . . C.C.H.

GRAFICA VIII.7

EVOLUCION DE LA NOMINA DE PROFESORES EN COMPARACION CON LA MATRICULA DE ALUMNOS BACHILLERATO DEL SISTEMA INCORPORADO A LA U.N.A.M.



Fuente: Resumen Estadístico. Subdirección de Cómputo de la D. G. I. R. E., febrero de 1994.

— TOTAL DE PROFESORES - - - TOTAL DE ALUMNOS

GRAFICA VIII.8

Durante el lustro 1989-1993 por cada profesor hubo entre 14 y 15 alumnos. Es decir, una razón menor a la existente en E.N.P. y C.C.H.(Apéndice VIII.7).

En cuanto a su categoría, los profesores de las escuelas incorporadas son reconocidos por la U.N.A.M. como *definitivos* siempre y cuando posean el título de licenciatura o presenten el examen que ocasionalmente se realiza para ese fin en algunas asignaturas; a quienes no hayan obtenido el título se les reconoce como *provisionales*. En cualquier plantel el número de grupos bajo la responsabilidad de los profesores definitivos no puede ser inferior al 80% del total ⁽³⁾.

Al iniciarse el ciclo 1993-94, los profesores definitivos representaron el 70% de la nómina total, los provisionales el 23%, los definitivos en unas materias y provisionales en otras el 2% y con otra calidad el 5%.

De manera semejante al bachillerato de la U.N.A.M., la D.G.I.R.E. autoriza la contratación de estudiantes (que hayan cubierto al menos el 70% de créditos de una licenciatura) con el fin de impartir cátedra.

En lo que a superación y actualización académica se refiere, los programas en este sentido son esporádicos y dependen del Director General en turno de la D.G.I.R.E. Además, muchas veces son inaccesibles para los profesores por su alto costo, aun cuando algunas instituciones deciden pagarlos total o parcialmente para ayudar a su personal.

Muy pocas escuelas particulares han clasificado a sus maestros como lo hace la U.N.A.M. Fuera de los cargos de jefe de grupo, coordinador, titular, y otros parecidos, la gran mayoría retribuye al resto de su personal docente sólo en función del número de horas de clase.

Rara vez los profesores están adscritos a sindicatos combativos, los sindicatos blancos actúan en acuerdo con los planteles para evitar movimientos de huelga, paros de labores u otros que pudieran afectar las actividades normales. Los acuerdos acerca de la percepción salarial y prestaciones se realizan muchas veces a título personal o mediante un tabulador predefinido.

Los contratos de trabajo son inferiores en cuanto a *prestaciones* si se les compara con el colectivo de la U.N.A.M.; pero en el monto *salarial* sucede lo contrario.

Los salarios brutos por hora al inicio del año escolar 1996 se encontraban entre 15 y 35 nuevos pesos y llegaba a suceder, con cierta frecuencia, que un profesor sin título tuviera mejor salario que un profesor con doctorado de la U.N.A.M.

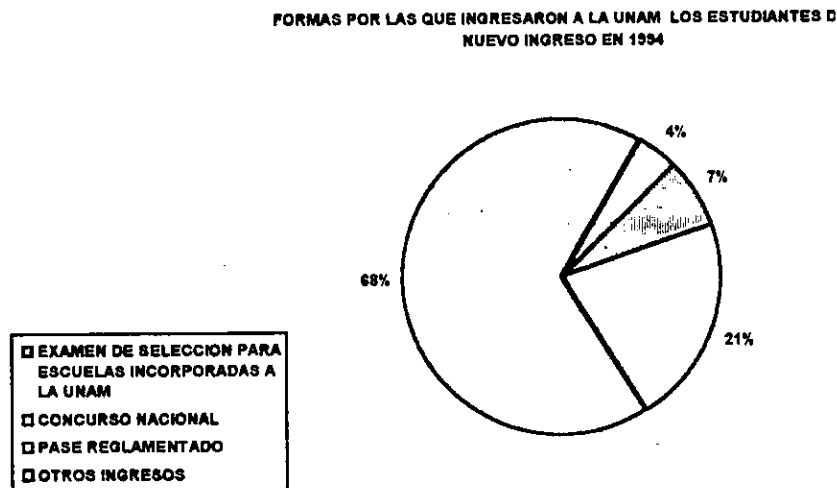
VIII.8 EL INGRESO A LAS UNIVERSIDADES

Algunos problemas sobre la calidad del aprendizaje y eficiencia organizacional en el nivel medio superior con seguridad serán determinantes en la producción de malos, buenos o

excelentes profesionistas. Lo mismo sucede con respecto al significado y sentido que se le da a la *formación integral*, expresión muy utilizada durante el último cuarto de siglo.

Podemos decir que la Universidad tiene tres demandantes de educación superior: sus propios egresados del bachillerato, los alumnos provenientes de escuelas incorporadas a ella y los originarios de otros sistemas de enseñanza media superior.

En 1994 la respuesta a estos demandantes se distribuyó de la manera que se ilustra en la Gráfica VIII.9 (Apéndice VIII.8).



GRAFICA VIII.9

A partir de 1992 se inició la modalidad de aplicar un examen de selección con fechas exclusivas para los alumnos originarios de escuelas incorporadas; lo cual permitió, por un lado reservarles un porcentaje fijo de lugares en las escuelas y facultades de la U.N.A.M. y por otro captar estudiantes del mejor nivel académico.

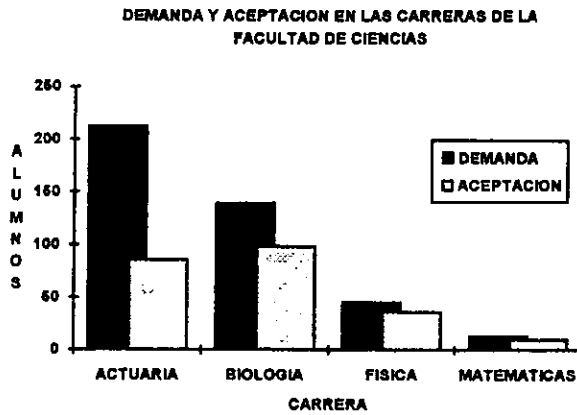
Al calcular los promedios de la demanda en los tres años de haberse aplicado el examen de selección, se obtiene que las carreras más pretendidas por estos egresados fueron, en orden decreciente: Derecho, Administración, Médico Cirujano, Contaduría y Ciencias de la Comunicación. En cambio, las carreras con mayor porcentaje de aceptación con respecto al número de solicitantes son: Ingeniería Química, Veterinaria, Ingeniería Civil, Pedagogía y Cirujano Dentista (Apéndice VIII.9).

Un egresado de escuela particular con deseos de ocupar un lugar en la Facultad de Derecho tuvo 1 posibilidad en 6 de lograrlo; para estudiar Administración 1 en 9; Medicina 1 en 5; Contaduría 1 en 6; Ciencias de la Comunicación 1 en 8; Arquitectura 1 en 4; Ingeniería en Computación 1 en 9; Relaciones Internacionales 1 en 7; Ingeniería Mecánica Electricista 1 en 3 y Diseño Gráfico 1 en 6.

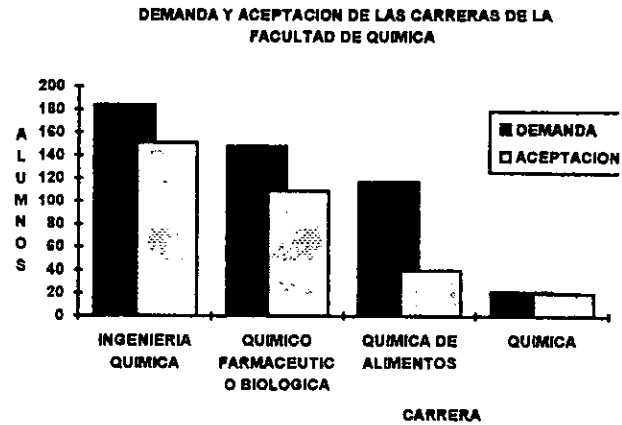
Lo anterior ubica a las licenciaturas de Administración, Ingeniería en Computación y Ciencias de la Comunicación como las menos accesibles.

En las carreras científicas la aceptación es relativamente alta pero las peticiones son pocas. Las Facultades de Química y Ciencias recibieron alumnos en proporciones elevadas, por ejemplo, siete de cada diez fueron aceptados a la carrera de Biología; ocho

de cada diez a Física y a Ingeniería Química; y nueve de diez a Química (Gráficas VIII.10 y VIII.11).



GRAFICA VIII.10



GRAFICA VIII.11

Es de notarse que ninguna de las carreras científicas figura entre las diez con los mayores índices de dificultad para el ingreso.

La oferta insuficiente a los demandantes de licenciaturas de la U.N.A.M. es equiparable con la de su bachillerato. La petición registrada en 1994 fue de 123 581 aspirantes y únicamente se aceptó al 26%. En cambio, la demanda para el ingreso a Técnico en Enfermería y Obstetricia fue tan sólo de 1 907 personas, de las cuales se aceptó al 62%⁽⁸⁾.

Por tradición, la única manera de formar parte de la matrícula de la U. N. A. M., en su nivel de bachillerato, es mediante la presentación de un examen de selección; siempre y cuando se tenga un promedio mínimo de siete en la Secundaria.

El criterio de la Universidad para decidir si un alumno es aceptado lo determina única y exclusivamente la calificación obtenida en el examen de selección, los antecedentes del alumno no se toman en cuenta, por muy brillantes que sean.

VIII.9 LA PIRAMIDE DEL EXITO

Las políticas educativas gubernamentales de los últimos años parecen prestar más atención a los aspectos cuantitativos de la demanda y la oferta. Esta idea se filtra de arriba hacia abajo hasta llegar a los funcionarios encargados de dirigir las instituciones, incluyendo a las de bachillerato universitario, y aunque abundan las declaraciones de principio, poco interés se ha demostrado por los problemas de calidad de la enseñanza.

Los porcentajes de alfabetismo aumentan y la escolaridad promedio de la población crece, pero a costa de una calidad muchas veces negociada según intereses inmediatos de maestros, estudiantes, autoridades y aún organizaciones.

En cuanto a la calidad, los planteles privados cuentan a su favor con la eficiencia de sus sistemas de control, de tal suerte que sus índices de terminación del ciclo son altos, como lo mencionamos con anterioridad. Sin embargo, debe advertirse que por lo general realizan procesos de selección más o menos refinados que les permite contar con alumnos que de entrada tienen altas posibilidades de cursar el ciclo exitosamente; estas prácticas selectivas y las cuotas fuera del alcance del grueso de la población, contribuyen realmente a que se agudice la "pirámide del éxito", dejando sin oportunidad a muchos jóvenes.

VIII.10 OBSERVACIONES

El número de alumnos en las instituciones particulares contrastan con los de la E.N.P. y el C.C.H. de la U.N.A.M. Baste citar que en éstos, al inicio de año escolar 1994-95, el número de alumnos en cada plantel de varió desde 3 mil 425 en el Plantel Gabino Barreda hasta 9 mil 731 en el Plantel José Vasconcelos. En el C.C.H. la matrícula por plantel fue mayor: fluctuó desde 11 mil 295 inscritos en el Plantel Naucalpan, hasta 13 mil 53 en el Plantel Sur ⁽⁹⁾.

En cambio, el plantel incorporado que más alumnos registró en ese año fue el Colegio "Maestro Isaac Ochoterena" con 2 800 alumnos inscritos. El de menos fue el Instituto Quebec, con 15 alumnos ⁽⁶⁾.

En el ciclo 1994-95 el sistema incorporado atendió a 102 885 alumnos de nivel medio superior en 276 instituciones (Tablas 2.3.1 y 2.3.2); es decir, un promedio de 371 alumnos por escuela. A diferencia de la U.N.A.M. donde se atendió a 119 350 en 13 planteles, -un promedio de 9 180 alumnos por plantel!

Evidentemente, al aumentar la matrícula los problemas se multiplican, los costos se incrementan y la atención personalizada se torna imposible. De aquí la necesidad natural de algunas instituciones "masificadas" de ejercer una mejor administración acorde a esta circunstancia.

BIBLIOGRAFIA

1. Latapí Pablo. Temas de Política Educativa (1976-1978). México. SEP 80/22, Fondo de Cultura Económica, 1982.
2. Ramos P. Fermín. Tesis para obtener el título de Matemático. Fac. de Ciencias UNAM, 1994. México.
3. Manual de Organización. México, UNAM, 1979.
4. Manual de procedimientos relativo a instituciones con estudios incorporados a la UNAM. México, UNAM, 1986.
5. Suárez M. Olivia y Guillén A. Javier. Un Perfil del Sistema Incorporado a la UNAM. Perfiles Educativos, vol. xviii, No. 73. CISE-UNAM. 1996, México.
6. Catálogos de Instituciones Incorporadas a la U.N.A.M. UNAM SI, Sistema Incorporado, 1993, 1994, 1995 y 1996.
7. Perfil de Aspirantes y Asignados a Bachillerato, Técnico en Enfermería y Licenciatura de la UNAM. México, 1993
8. Ponencia "Primer Ingreso a la UNAM; Estadísticas y Sistemas de Cómputo", sustentada en noviembre de 1994 en el "Tercer Encuentro de Sistemas de Cómputo para la Administración Escolar" por el Mat. Facundo Ruiz Doncel, Subdirector de Diseño de Proyectos de la Dirección de la Administración Escolar. Palacio de Medicina, México D. F.
9. Agenda Estadística 1994. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1995.

IX

DESARROLLO ORGANIZACIONAL

IX.1 CONCEPTO

Una de las definiciones más completas del Desarrollo Organizacional (D. O.) es la siguiente:

Es la aplicación creativa de largo alcance, de un sistema de valores, técnicas y procesos, administrado desde la alta gerencia y basado en las ciencias del comportamiento, para lograr mayor efectividad y salud de las organizaciones mediante un cambio planificado, según las exigencias del ambiente exterior y/o interior que las condiciona (1).

Con base en esta definición, el D.O.:

- Se puede aplicar en una Organización de acuerdo a las circunstancias por las que esté pasando y la cultura generada por sus miembros.
- Está previsto para ser aplicado en plazos mayores a un año.
- Se integra por técnicas específicas, valores y procesos propios que guardan una interrelación estrecha, de tal manera que la modificación de uno provoca la de los otros dos.
- Aunque trasciende a todos los niveles, debe estar respaldado y administrado por la cúpula de la Organización.
- Tiene una base importante en las ciencias del comportamiento, de ahí que persiga el mejoramiento de la conducta grupal y organizacional para el logro de la efectividad y "salud" de la misma.
- Es una respuesta de cambio de acuerdo a las exigencias de cambio provocadas por el ambiente, ya sea interior o exterior.

Se reconocen tres componentes básicos del D. O.:

- EL DIAGNÓSTICO,
- LA ACCIÓN y

° LA ADMINISTRACIÓN DEL PROGRAMA (1).

El *Diagnóstico* implica la recopilación de la información acerca del sistema organizacional total o de sus partes, acerca de los procesos y cultura del sistema y de otros objetivos de interés.

La *Acción* está conformada por las actividades y las intervenciones diseñadas para mejorar el funcionamiento de la organización (resolver o aminorar los problemas, aprovechar las oportunidades y conservar las áreas fortalecidas).

La *Administración del Programa* es la componente gerencial que abarca todas las actividades diseñadas para alcanzar el éxito mediante un programa como son: desarrollar una estrategia general de D. O., efectuar las labores de vigilancia (seguimiento y supervisión) a lo largo del proceso y atender las sorpresas y complejidades inherentes a todos los programas. A las preguntas ¿las acciones tuvieron los efectos deseados? ¿se solucionó el problema, o se aprovechó la oportunidad?, si la respuesta es sí, la Organización avanza a problemas y oportunidades nuevos y diferentes; si la respuesta es no, debe iniciar nuevos planes de acción e intervención para resolver los problemas.

IX.2 DIAGNOSTICO ORGANIZACIONAL.

Los objetivos de una implantación de D. O. en una Organización dependen del *diagnóstico* que se haga de ella.

Un diagnóstico organizacional se puede entender como un estudio de la realidad que permite decidir si la Organización se encuentra funcionando en un estado "sano" o "enfermo", decidido esto de acuerdo a cierto patrón deseable de comportamiento de la misma.

El diagnóstico constituye un fundamento de importancia esencial para una intervención apropiada, es decir, para provocar su cambio hacia la superación; es la información válida acerca del statu quo, de los problemas, oportunidades y acciones actuales.

De acuerdo a French y Bell (1), del diagnóstico surgen la identificación de los puntos fuertes, las oportunidades y las áreas problemáticas.

Por lo anterior, un modelo citado por dichos autores y denominado "de los seis cuadros", atribuido a Weisbord (2), indica *dónde* se debe buscar y *qué*, para diagnosticar los problemas de la Organización.

Como se muestra en la figura IX.1, para efectos de este trabajo y con una idea semejante al modelo de los seis cuadros de Weisbord, se han identificado siete áreas críticas:

- Misión
- Planeación
- Condiciones laborales

- Control
- Estructura
- Dirección
- Resultados.

Si se quiere que la Organización tenga éxito y por tratarse de un centro escolar, es en estas áreas donde fundamentalmente se considera que las cosas deben funcionar bien. Por la interrelación que necesariamente existe entre las áreas, en caso de existir problemas en una de ellas, es de esperarse que éstos tengan sus causas en procesos disfuncionales ubicados en una o más de las otras representados por los cuadros de la figura IX.1.

Este modelo se emplea como un “mapa cognoscitivo”, examinando en forma sistemática los procesos y las actividades de cada cuadro y detectando sus problemas, mismos que pudieran estar ocasionados por estructuras inadecuadas, misiones poco claras, condiciones laborales insuficientes etc.

En cada uno de los seis cuadros del modelo se prestará atención a los aspectos tanto *formales* como *informales*. El sistema formal es la versión oficial de la manera en que se supone suceden las cosas; el informal es la descripción de la manera en que realmente suceden las cosas. Por ejemplo, el reporte formal acerca de los resultados tal vez no refleje -por omisión o distorsión- los que se obtengan realmente.

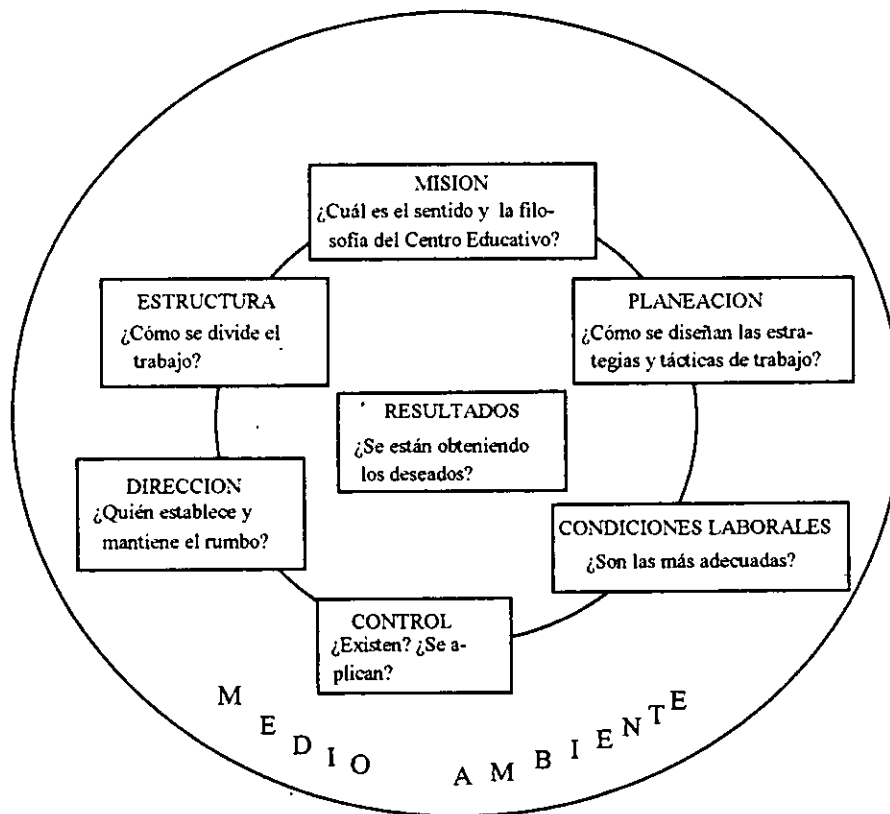


Figura IX.1

Aplicar un modelo similar al de Weisbord implica una reflexión sobre las respuestas a dos preguntas: ¿Los arreglos y los procesos que requiere el sistema formal son los correctos para cada cuadro? ¿los arreglos y los procesos desarrollados por el sistema informal son los correctos para cada cuadro?

Lo común es encontrar que los arreglos formales son inapropiados, pero el sistema informal lo resuelve creando métodos y prácticas correctivos; es igualmente común encontrar que el sistema formal está diseñado en la forma correcta, pero que el sistema informal no se apegue a esos procedimientos adecuadamente y en consecuencia se presenten desempeños indeseables.(1)

La distinción determinada mediante diagnóstico entre lo formal y lo informal, dicho de otra manera, una contrastación de lo que se supone debe suceder y lo que esté sucediendo, además de ser una herramienta poderosa del D.O. es uno de los mecanismos útiles para comprender la dinámica de la Organización.

El estudio de dos sistemas educativos en sus aspectos administrativos, objeto de este trabajo, representa un diagnóstico en el sentido mencionado, que pudiera contribuir a la elección de las intervenciones necesarias para generar el cambio organizacional.

Se parte de que la realización eficaz de las funciones correspondientes a cada cuadro del modelo propuesto debe ser preocupación fundamental de directores, jefes de área y departamento, profesores y alumnos de una institución educativa.

Al elaborar el diagnóstico se supondrá, como se muestra en la figura IX.1, que en un centro educativo la atención central se enfoca hacia los *resultados*; sin olvidar que los seis procesos seleccionados como importantes, además de ser interdependientes, están inmersos en un medio ambiente externo que les es común pero que los puede afectar en intensidades distintas.

Asimismo, tomando en cuenta la heterogeneidad de los centros educativos que se apegan al Plan de Estudios del C.C.H., el estudio mencionado se hará mediante el análisis de cada uno de los procesos para dos casos particulares, dos Colegios, que presentan en la forma características marcadamente distintas.

BIBLIOGRAFIA

1. Ferrer Pérez Luis. Desarrollo Organizacional. Ed. Trillas. 1995, México.
2. French Wendell L., Bell Cecil H. Desarrollo Organizacional. Ed. Prentice Hall Hispanoamericana S. A. 1995, México.

X

ANALISIS COMPARATIVO DE LA ADMINISTRACION EN DOS PLANTELES DE BACHILLERATO

Con referencia al modelo de los siete cuadros propuesto en el Capítulo anterior, en éste se hará un análisis de los aspectos contemplados en dicho modelo y que resultan relevantes en dos Organizaciones de nivel medio superior: por una parte el Plantel "Sur", uno de los cinco con que cuenta el Colegio de Ciencias y Humanidades, subsistema de la U.N.A.M. que fue motivo de atención en el Capítulo VII; por otra, el Colegio Alemán (sección Bachillerato), centro educativo particular con sistema de estudios de tipo C.C.H. y miembro del Sistema Incorporado de la U.N.A.M. del que se habló ampliamente en el Capítulo anterior.

Los planteles mencionados pudieran considerarse más o menos representativos de los sectores público y privado de educación. El Plantel Sur del C.C.H. es un ejemplo típico de los cinco centros universitarios de bachillerato con ese plan de estudios; no se puede afirmar lo mismo con respecto a la representatividad que el Colegio Alemán pudiera tener de las escuelas particulares (incorporadas a U.N.A.M. y con sistema C.C.H.) porque, como se mencionó antes, debido a distintos factores la heterogeneidad en esos centros escolares es relativamente amplia.

El método que se emplea en el análisis expuesto en este trabajo es analógico. La confrontación se hace desde la perspectiva de los factores administrativos presentes en las instituciones mencionadas.

Se entenderá por *Administración* el proceso de diseñar y mantener un ambiente donde las personas, trabajando en grupos, alcancen con eficiencia metas seleccionadas ⁽¹⁾.

En adelante:

- A) Se considera a los administradores como las personas que realizan funciones de *planeación, organización, integración de personal, dirección y control.*
- B) Se admite que la administración es aplicable a todo tipo de organizaciones -por lo tanto a los centros escolares- y en todos los niveles organizacionales.
- C) Se acepta que la administración se ocupa de la productividad (implica eficiencia y eficacia) y que todos los administradores buscan el *superávit*. Para ello se toma en cuenta que en el medio escolar el concepto tradicional de productividad, es decir, la razón producción-insumos obtenida en cierto tiempo y con determinada calidad, tendría poca aplicación; en cambio, sería apropiado referirse a índices de *eficiencia terminal* combinada con otros aspectos. Asimismo, en vez de

entender el término superávit como el exceso del haber sobre los gastos, resultaría más correcto conceptualizarlo en términos relativos: lograr mayor eficiencia terminal de la misma calidad y con los mismos recursos, ya sea en relación a un periodo lectivo anterior o con referencia a una organización de características y condiciones similares.

- D) Se supone (hipótesis) que el tipo de administración de un plantel educativo está en correlación con el logro de sus propósitos; es decir, que a mejor aplicación y calidad de los procesos administrativos corresponden mejores resultados de aprovechamiento por parte de los estudiantes.

Sobre las bases anteriores, el interés consiste en contrastar procesos administrativos que se desarrollan en el Anexo Sur del Colegio Alemán (localizado en Av. México 5501, Huichapan La Noria, Xochimilco D.F.) y en el Plantel Sur del C.C.H. (ubicado en la calle de Cataratas esquina con Llanura, Jardines del Pedregal, D.F.).

Con el fin de tener una idea general de algunos rasgos característicos, a continuación se citan algunos datos sobre los dos planteles. Para hacer referencia a esas instituciones se utilizarán los términos *Colegio Alemán* y *Plantel Sur*.

X.1.- ANTECEDENTES

La memoria histórica del Colegio Alemán indica que el primer grupo importante de inmigrantes alemanes llegó a México en 1825 ⁽²⁾.

Casi setenta años más adelante algunas familias promovieron la idea de fundar un colegio en el que se impartiera educación de tipo alemán, dando lugar al nacimiento del *Colegio Alemán de México*, situado entonces en la calle Canoa del Distrito Federal, con 16 alumnos.

Al transcurrir los años la falta de espacio para la creciente población de alumnos provocó diferentes cambios de sede y ampliación de instalaciones:

1903: El domicilio fue cambiado a la Calzada de la Piedad.

1918: Se construye un nuevo edificio y se aplica por primera vez en el continente americano el examen de tipo alemán denominado ABITUR.

1938: Se forma la Asociación Civil "Colegio Alemán Alexander von Humboldt A. C."

1940: Se inaugura el plantel Central en Tacubaya.

1961: Se instalan dos anexos en edificios de las calles Anaxágoras, colonia General Anaya, y Tecoyotitla, San Angel.

- 1964: Se amplia el Colegio Central con una nueva sección para laboratorios, salones de clase, gimnasio, auditorio y estacionamiento.
- 1971: Se inician clases en el nuevo edificio de la Primaria del anexo norte, en Lomas Verdes.
- 1972: Incorporada a la U.N.A.M. inicia su operación el Bachillerato con el sistema del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- 1973: En el Colegio Central se inauguran las instalaciones del Jardín de Niños y un nuevo laboratorio de idiomas.
- 1977: Se inaugura el Anexo Sur en el pueblo Tepepan: en la actualidad alberga a 1 160 alumnos entre Kindergarten y Primaria. Su construcción fue financiada exclusivamente con donativos de Comunidad México-Alemana.
- 1982: Se reconoce al Colegio como Institución Bicultural mediante un convenio entre los gobiernos de México y Alemania.
- 1990: Debido al creciente tránsito de vehículos en los alrededores del Colegio Central de Tacubaya, y a la contaminación que de manera intolerable afectaban salud y nervios de maestros y alumnos, se reubican la Secundaria y la Preparatoria tanto en el norte como en el sur de la ciudad.

Actualmente existen dos escuelas o "anexos" que comprenden desde el Kindergarten hasta la Preparatoria: la del norte en Lomas Verdes y la del sur en Xochimilco, ambas en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Por su parte, a raíz de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en la U.N.A.M., el Plantel "Sur" del C.C.H., junto con el Plantel "Oriente" inició su funcionamiento en 1972, un año después de que lo hicieran los planteles "Azcapotzalco" "Naucalpan" y "Vallejo". Desde entonces su domicilio -en una de las colonias más exclusivas del D.F.- no ha cambiado y su planta física no ha tenido modificaciones estructurales, a no ser por la construcción ahí mismo de algunos edificios adicionales al proyecto original, la remodelación de otros, el embellecimiento de sus patios y la preservación de pequeñas zonas ecológicas.

Aunque por razones naturales en 1972 su matrícula correspondía a una sola generación, al iniciar el tercer año lectivo ya contaba con alumnos inscritos en primero tercero y quinto semestres, si bien la demanda era menor a la que podía albergar en sus aulas. En adelante la población inscrita comenzó a incrementarse y se amplió un poco su capacidad instalada. Su evolución en otros aspectos, con diferencias poco significativas con respecto a los demás planteles, ha seguido la dinámica del C.C.H. en su conjunto, misma que fue relatada con anterioridad.

X.1.1.- Tipo de instalaciones y superficie que ocupan

El Colegio Alemán cuenta con un terreno de 43 mil 048 m² de superficie, con una planta física de 9 mil 200 m². Los edificios¹ que albergan aulas, laboratorios y oficinas se encuentran aislados del ruido que produce el tráfico vehicular externo, dispone también de un aula magna/gimnasio donde se realizan eventos académicos y culturales y se imparten clases de gimnasia y deportes en la época de fuerte contaminación ambiental.

Cuenta con 9 aulas, 2 talleres, 4 laboratorios (entre ellos uno de computación), una sala de proyección, un auditorio, una biblioteca con un acervo de cerca de 5 mil volúmenes⁽³⁾; 3 canchas de volibol, una de basketbol, una de futbol, gimnasio, estadio, pista de atletismo, alberca y estacionamientos; todos los edificios unidos entre sí por jardines y áreas de recreo.

La extensión del terreno del Plantel Sur es de 106 558 m² (dos y media veces la del Colegio Alemán) y su planta física (tres veces mayor) de 25 100 m²⁽⁴⁾. Cuenta con 87 aulas, 27 laboratorios, una sala de computación para atender a profesores y alumnos, un poco más de 53 cubículos o salones para distintos usos (10 se utilizan para oficinas, 40 para profesores, dos para los sindicatos y uno para una organización estudiantil), dos salas de usos múltiples y un pequeño auditorio con cupo para poco más de 200 personas. Comprende un área deportiva con un pequeño gimnasio y cuatro canchas para basketbol, una imprenta, un almacén de mantenimiento y una biblioteca con alrededor de 145 000 volúmenes⁽⁵⁾.

La planta física de ambos planteles parece suficiente y funcional para dar un servicio adecuado a los usuarios, pero hay una diferencia notable: las instalaciones del Plantel Sur muestran el desgaste provocado por el uso ininterrumpido de alrededor de quince mil alumnos, de las 7:00 a las 21:00 hrs. durante 25 años lectivos; mientras las del Colegio Alemán datan de un lustro escaso, son de un tipo de construcción más sólido y albergan -en cierto momento de su horario- únicamente al 7 % de alumnos con respecto de aquél.

Aunado a lo anterior resaltan diferencias en la limpieza de las instalaciones; por ejemplo, en el Plantel Sur el aseo insuficiente de salones es cotidiano; en el Colegio Alemán es la limpieza².

X.1.2.- Población docente y escolar

Por su origen, en ambos Colegios el profesorado tiene una formación profesional eminentemente académica, pero los programas de formación para la docencia llevados a cabo en el C.C.H. han tenido efectos positivos e importantes en las formas y calidad de la enseñanza.

Numéricamente también se nota una diferencia muy grande:

¹ Por su diseño uno de los Colegios ganó el Premio Nacional de Arquitectura.

² Para las tareas de limpieza y mantenimiento los alemanes contratan los servicios de una compañía externa, en el Plantel Sur es el personal de intendencia sindicalizado quien se encarga de estas labores.

De los 20 profesores (año 1995-96) que laboran en el Colegio Alemán, aproximadamente la mitad son alemanes y la otra mexicanos; 11 tienen autorización definitiva (otorgada por la U.N.A.M.) y 9 provisional ⁽⁶⁾. Internamente pueden ser *titulares* o *asociados*, pero en el Bachillerato todos tienen el nombramiento *titular* debido a que se requiere el título profesional para impartir clases.

La planta docente del Plantel Sur se conforma de 548 profesores: 205 de Carrera (definitivos) y 343 de Asignatura (178 definitivos y 165 interinos) ⁽⁷⁾. No todos están titulados, sin embargo, las estadísticas globales del bachillerato universitario (incluyendo al C.C.H. y a la E.N.P.) indican que la tercera parte de los docentes cuentan con un posgrado, poco menos de la tercera parte obtuvieron la licenciatura y sólo alrededor del 2% son pasantes.

En cuanto a población escolar:

El alumnado del Colegio Alemán está constituido, a grandes rasgos, por dos terceras partes de niños y jóvenes de ascendencia mexicana, el resto son de ascendencia alemana. En el Plantel Sur la inmensa mayoría son mexicanos.

Mientras al Colegio Alemán asistían 269 jóvenes de Bachillerato al iniciarse el año lectivo 1995-96, al Plantel Sur asistían 13 mil 53 (en promedio 3 mil 263 en cada uno de sus cuatro turnos) ⁽⁶⁾ ⁽⁴⁾. Es decir, en una planta física tres veces más grande se reúne un número doce veces mayor de personas; sin embargo, en el Colegio Alemán el horario de labores comprende seis horas diarias, mientras en el Plantel Sur abarca catorce, divididas en tres turnos (cada uno con duración aproximada de 4 horas diarias). Por tanto, en el primer caso un estudiante debe permanecer en las aulas alrededor de treinta horas semanales (independientemente de las actividades extras que realice ahí mismo fuera de horario), en el segundo debe permanecer veinte a la semana, lo que significa una estancia 30% menor.

Mientras los grupos escolares del Colegio Alemán no rebasan los 30 alumnos, en el Plantel Sur se llegan a formar hasta más de 50, tope que se acaba de establecer hace pocos años³.

En el Colegio Alemán una preocupación de los propietarios es la matrícula escolar, ya que una mayor inscripción de alumnos representa mayores recursos financieros y consecuentemente la posibilidad de nuevas y mejores adquisiciones de material y equipo, realización de programas de capacitación y actualización, mejoría en las condiciones laborales del personal etc.; en cambio, una inscripción baja puede provocar falta de liquidez para hacer frente a sus necesidades e incluso poner en peligro su existencia, de ahí el interés de ofrecer un servicio de calidad para acrecentar su prestigio. Esta preocupación no existe en el Plantel Sur, año tras año la demanda de ingreso supera a la oferta, y su presupuesto depende de factores que no están relacionados con la fluctuación del número de alumnos.

³ Con anterioridad era común encontrar grupos de alrededor de 60 estudiantes, prácticamente hacinados al tomar sus clases.

Otro dato importante es el *índice poblacional*: por cada profesor del Colegio Alemán hay 16 alumnos; por cada uno del Plantel Sur hay 24 alumnos; y aun cuando éste sea un dato meramente indicativo es un reflejo de la *masificación* del sistema del C.C.H. La cantidad de alumnos es un punto clave que necesariamente repercute en los procesos de la administración: en las necesidades presupuestales, en la eficacia de los controles, etc.

X.1.3- Costos del servicio

Al iniciarse el año lectivo 1995-96 el costo anual por pago de inscripción y colegiaturas en el Bachillerato del Colegio Alemán era de \$ 25 130.00 (\$ 21 150.00 por nueve colegiaturas de \$ 2 350.00 cada una y \$ 3 980.00 por inscripción). Esto significa que por concepto de cuotas en el ciclo 1995-96, si se considera la matrícula de 269 alumnos, los ingresos fueron de poco más de 6 y medio millones de pesos, el equivalente a su presupuesto anual.

Al respecto, la obligación del alumno del Plantel Sur es un pago de inscripción anual de \$ 0.15 sin pago de colegiaturas, aunque de manera voluntaria (así se le informa mediante un talón de depósito bancario) puede hacer una contribución mayor; dicho de otra manera la educación le resulta gratuita. Para sostenerla el plantel contó en 1996 con un presupuesto de alrededor de 63 millones de pesos⁴ (8). Un presupuesto diez veces mayor para atender a una población cincuenta veces más numerosa.

X.2- MISION

¿Cuál es el sentido y filosofía de los dos centros educativos?

El Plantel Sur sustenta su *misión educativa* en los principios institucionales del Colegio de Ciencias y Humanidades que fueron establecidos desde su fundación (Capítulo VII). Los postulados originales del C.C.H. siguen vigentes no solamente desde el punto de vista formal; un amplio sector de profesores, conformado en su mayoría por quienes iniciaron sus actividades docentes de 1971 a 1977, todavía los toman como referencia para su actividad docente y de producción académica.

Cuando ahí se habla o escribe acerca de aspectos educativos propios del plantel el documento más referido es: la "gaceta

Con respecto al Colegio Alemán, su *misión educativa* está decidida en función del sistema alemán de educación. Se busca que el estudiante, además de recibir una sólida instrucción en los idiomas español, alemán e inglés, llegue a conocer los valores culturales mexicanos y alemanes que le faciliten formarse una imagen real de los dos pueblos. Se le prepara para el encuentro con otros pueblos y culturas, recibe una educación para ser comunicativo y tener interés por la paz mundial y el entendimiento internacional⁽²⁾.

Su misión educativa se basa principalmente en las orientaciones emanadas de su Consejo Técnico, complementadas con los

⁴ Mientras el presupuesto se asigna por año natural las labores se realizan por año lectivo (dividido en dos *semestres*) que comienza en agosto y termina en mayo. Esto dificulta la elaboración de planes de trabajo.

⁵ El 4% restante lo constituyen Técnicos Académicos y profesores de Complementación Académica.

amarilla" (Gaceta U.N.A.M. donde se publicaron los postulados y principios en febrero de 1971).

Una causa pudiera provenir del tipo de *integración* de profesores de nuevo ingreso empleado en el Plantel Sur en sus primeros años: a través de un curso-taller sobre objetivos y metodología del área académica correspondiente (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Método Histórico Social o Taller de Lectura y Redacción) se proporcionaba información a quienes aspiraban impartir clases en el plantel; y éstos tenían la obligación de aprobar un examen de conocimientos y una prueba didáctica (trabajo frente a un grupo escolar, con una metodología congruente con los postulados del C.C.H.).

Ese espíritu de elevada autoestima en el Plantel se ha mantenido por años, a ello ha contribuido en mucho el trabajo de los profesores de carrera (recuérdese su obligación de elaborar anualmente un trabajo de apoyo a la docencia). El 37% de la planta docente (ciclo 1995-96) está constituido por esa clase de profesores, pero presumiblemente los de asignatura, el 62%, no están en su mayoría suficientemente identificados con dicha filosofía ^{(7) 5}. Esto se pudiera explicar en parte por la falta de programas de integración obligatorios (u otro mecanismo integral y sistemático de información), aspecto que se ha descuidado durante los últimos años al contratar al personal de nuevo ingreso.

Estos mecanismos de integración se han modificado con el paso del tiempo, aunque se mantiene la inducción hacia profesores

señalamientos del documento oficial que le proporcionó la D.G.I.R.E. al aceptar su incorporación⁶.

Extraído de un documento interno, literalmente su misión se describe así:

Ser una Institución Educativa no lucrativa, laica y apolítica de encuentro mexicano alemán que brinda una formación bicultural de tipo integral, apoyada en valores culturales e históricos de México y Alemania, promoviendo la integración y buen entendimiento entre ambas culturas. El Colegio cultiva sus tradiciones y se compromete con el progreso capacitando y modernizando recursos humanos. Buscando la constante mejoría, educa al alumno en hábitos y valores hacia la excelencia, tales como la disciplina, la apertura universal, la responsabilidad, la capacidad crítica, el respeto y la tolerancia, promoviendo asimismo la identificación con su propio Colegio.

En su reglamento interno refleja sus propios principios didácticos y pedagógicos (no de manera tan extensa como la "gaceta amarilla" del Plantel Sur). Y aunque los objetivos por Área de los programas oficiales enfatizan la participación activa y el trabajo grupal del alumno, éstos no son una preocupación central, en este aspecto su orientación se acerca más al método tradicional de educación.

Los principios del Colegio Alemán lo definen como una escuela de encuentro, con la pretensión de ser un puente entre los pueblos y las culturas de México y Alemania.

Se da especial importancia a la disciplina, entendida como la aceptación consciente de

⁶ Se trata del texto "Programas" elaborado por la Secretaría Académica de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del C.C.H., en 1979. Contiene los objetivos generales del C.C.H., los objetivos del bachillerato, el mapa curricular y los programas de estudio de todas las asignaturas divididas por área. Próximamente deberá aplicar los nuevos programas aprobados.

de nuevo ingreso para que asistan a cursos taller de didáctica, donde son aleccionados para seguir el programa oficial de las asignaturas que imparten.

En muchos casos esos profesores llegan a tener conocimiento al respecto sólo de modo circunstancial durante el trabajo cotidiano.

A los aspectos disciplinarios no se les da mayor importancia, no existe una política definida en ese sentido.

Las experiencias de aprendizaje no se reducen a las clases, los estudiantes se desenvuelven en un ambiente de eventos a los que pueden asistir libremente: conferencias, exposiciones, películas, recitales etc.; ese ambiente resulta propicio para complementar la formación del joven, pero además de que son insuficientes para la magnitud de la población, no hay obligatoriedad de asistir; por otra parte se descuida el impulso a otras actividades como las deportivas y el aprendizaje de idiomas y computación; ésta apenas al iniciarse el año lectivo 1996-97 se instituyó como materia obligatoria en el plan de estudios.

Tocante a la divulgación de su *misión*, los contenidos de la "gaceta amarilla" son conocidos por la mayoría de sus profesores, pero desconocidos por los de nuevo ingreso y por casi la totalidad de los alumnos.

Nos encontramos con dos realidades diferentes. Por una parte (Plantel Sur) la misión está explicada de manera amplia y con sustentos didácticos sólidos, aceptada por sus profesores más comprometidos y que han hecho de la docencia parte de su proyecto de vida.

Por otra (Colegio Alemán) los conceptos se manejan de manera más práctica; sin un discurso filosófico son aceptados de manera natural por los profesores, como algo establecido y que forma parte del «modo alemán» de vida; con otra diferencia fundamental por sus consecuencias

forma parte del «modo alemán» de vida; con otra diferencia fundamental por sus consecuencias educativas: mediante comunicados ex-profeso y con el fin de involucrarlos en la educación de sus hijos, a los padres de familia se les informa acerca de las normas y reglamentos vigentes, hecho por el cual es válido afirmar que su misión está más *socializada*.

Que los planteamientos filosóficos originales se tomen como propios, haya convencimiento de su validez, se asuman con un sentimiento vanguardista y se tenga un conocimiento profundo de su sentido, es un fenómeno que en el Colegio Alemán no se manifiesta con la intensidad presente en el Plantel Sur.

Las diferencias importantes en los dos estilos de administración provienen de sus distintas concepciones educativas. Una orientación es pragmática, competitiva, disciplinada, inmediata, operativa, eficiente y de líneas definidas. La otra es teórica, idealista, de pistas amplias, relajada y poco preocupada por la eficiencia y la disciplina.

X.3.- PLANEACION

¿Cómo se diseñan las estrategias y tácticas de trabajo?

Por el alcance de sus facultades, ambas Direcciones de Plantel se desempeñan preponderantemente en la planeación operativa, es decir, en las tácticas de operación por encima de la toma de decisiones acerca de políticas generales o asignaciones presupuestales. Esto es natural por tratarse de Direcciones que se ubican en los niveles intermedios de mando y que no son sino una parte constitutiva de un sistema.

Mientras en el Plantel Sur su Director actual ha presentado planes anuales de trabajo y ocasionalmente informes en forma pública (sólo uno de tres), en el Colegio Alemán esto no se da; aquí se trabaja con un sentido más práctico y rutinario, manteniendo actividades ya establecidas y agregando o quitando otras al iniciarse las clases del ciclo, o en el transcurso de las mismas (los proyectos macro se deciden a nivel de Consejo Directivo).

Si en el Plantel Sur se dejara de presentar el plan de trabajo anual los efectos serían imperceptibles por una razón: los cambios importantes obedecen a una planeación decidida en niveles superiores. Por decisiones cupulares se remodelaron laboratorios, el incremento de plazas de carrera para profesores, la construcción de nuevos edificios etc. El plan de trabajo local busca por lo general apoyar esos grandes programas, llevarlos a la práctica y aprovechar sus beneficios.

En el mismo sentido, si en el Colegio Alemán se elaboraran planes de trabajo formales, se habrían de circunscribir a los aspectos académicos, porque las grandes decisiones con implicaciones presupuestales se toman en el ámbito del Consejo Directivo.

Al menos en ciertos factores ambientales de la Organización, en el Plantel Sur la planeación generadora del cambio es mayor (aunque no sea del todo local) que en el Colegio Alemán. Sin embargo, su repercusión en la cátedra parece ser poca en cuanto al destierro de prácticas obsoletas de enseñanza-aprendizaje.

X.3.1.- Plan de estudios

Un elemento fundamental de planeación en cualquier centro escolar es el Plan de Estudios.

El Plantel Sur contó hasta junio de 1996 con uno que había sido aprobado 25 años atrás, cuando la fundación del C.C.H. (Apéndice VII.2). Desde entonces no había sufrido ninguna modificación, no obstante las inquietudes de cambio que se habían manifestado sobre redistribución de horas en algunas asignaturas, cambio en el orden de otras e inclusión de nuevas.

El Plan contemplaba 20 horas semanales de clase; no había seriación de materias, determinaba como requisito la aprobación de Inglés sin que necesariamente se cursara en el plantel y preveía actividades de investigación fuera de las aulas como una parte esencial.

El análisis del Plan y de programas de estudio en el Plantel Sur se había hecho -si bien con profundidad- de manera esporádica, en congresos o eventos similares; muy lejos del compromiso de revisión bianual que se publicó al crearse el C.C.H., que no pasó de ser una buena intención, como se comentó anteriormente.

En realidad, a pesar de contar con un Plan de Estudios bien estructurado, no se dispuso de programas de estudio oficiales durante un cuarto de siglo, ni se publicaban anualmente como estaba previsto al crearse el C.C.H.

Hasta 1979 la misma obsolescencia de programas de estudio se dio en el Colegio Alemán porque aplicaba unos parecidos a los del Plantel Sur. En forma simultánea (como hasta ahora) acataba las normas del Ministerio de Instrucción Pública de los Estados de la República Federal de Alemania. Esto ha dado como resultado un Plan de Estudios "adaptado" de la siguiente manera:

1. Las clases se imparten en español y en alemán. A partir del 4° de Primaria y hasta el 6° semestre de Preparatoria se imparte Inglés como segunda lengua extranjera.
2. Mediante un incremento en el número de horas se le da mayor importancia a Matemáticas, Física, Química y Biología (en los exámenes escritos de bachillerato alemán, los estudiantes deberán presentar Biología o Física, por este motivo cursan obligatoriamente una de éstas en 5° y 6° semestres).
3. Se imparten dos horas semanales de Informática, asignatura que se incluye desde la Primaria.
4. Para quienes posean el Certificado de Secundaria y cuenten con el suficiente conocimiento de la lengua

A partir de los primeros programas de estudio (elaborados por algunas personalidades académicas de la U.N.A.M.), la heterogeneidad de programas se acentuó con el tiempo. Sin embargo, su unificación no fue un propósito central de las autoridades.

Para muchos docentes impartir su materia con un programa decidido por ellos mismos ha representado el ejercicio de su derecho a la libertad de cátedra. Así, presentan cierta resistencia (activa o pasiva) cada vez que se promuevan actividades tendientes a unificar programas.

Antes, pequeños grupos de docentes acordaban programas de estudio unificados para sus asignaturas, pero el individualismo y la dispersión predominaban.

Los intentos de unificar programas terminaron en fracasos, sobre todo por la indiferencia de la mayoría de los profesores, combinada con la fuerte oposición de algunos. Esta oposición generalmente se ha *politizado* introduciendo elementos extraescolares para justificar el rechazo al cambio.

Es comprensible, en consecuencia, que las asignaturas no respondieran a las necesidades actuales de preparación, y que algunos programas fueran obsoletos, si bien los principios generales citados en el Capítulo VI se consideran todavía válidos.

Por estar fuera de su ámbito de competencia, la unificación de programas no ha sido tema de atención de las autoridades del Plantel Sur.

En julio de 1996, después de un proceso de revisión que duró varios años, y sin faltar la

alemana, a partir de 1989 se implantó la carrera de Funcionario Administrativo, reconocida por la Cámara Mexicano-Alemana de Industria y Comercio de la Ciudad de México, con duración de tres años, en los que se aplica el método de estudio denominado "Sistema Dual" que combina la teoría con la práctica (la teoría se estudia en el Colegio y la práctica se lleva a cabo en compañías transnacionales de la Ciudad de México).

5. Los alumnos alemanes -y los mexicanos que tengan un buen manejo de la lengua alemana- tienen la posibilidad de cursar simultáneamente el "Abitur" o Bachillerato alemán. El alto nivel de éste lo supervisa y reconoce el Ministerio de Cultura.
6. Los alumnos de Bachillerato pueden elegir entre Actividades Estéticas, Historia del Arte y Fotografía (dos o tres horas semanales); estas materias no están contempladas en el Plan de Estudios oficial.
7. Independientemente de las de Educación Física, las clases de Deporte ("aerobics", artes marciales, fútbol, volibol, natación etc.) se imparten por dos horas a la semana y son obligatorias.
8. Con el apoyo de las autoridades se organiza el grupo teatral que presenta obras en inglés, alemán y español, una orquesta, dos coros y grupos instrumentales que se presentan en las festividades escolares, excursiones y viajes.

oposición de grupos de profesores y alumnos, el Consejo Técnico del C.C.H. primero y los Consejos Académicos del Bachillerato después, aprobaron un nuevo Plan de Estudios (Apéndice VII.2).

Lo anterior implica una diferencia de *política educativa*. Mientras el Colegio Alemán se preocupa institucional y permanentemente por la formación del alumno, dándole a su Plan una orientación acorde a la idiosincracia de aquel país, el Plantel Sur parece conformarse con el estudio de las asignaturas académicas, sin mayores esfuerzos por formar al estudiante fuera de las habilidades académicas, si bien en este sentido hay muchas (pero insuficientes) actividades culturales e iniciativas importantes de profesores, éstas se dan de manera informal y no contemplan a todos los alumnos.

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurre en el Plantel Sur, la actitud del profesorado del Colegio Alemán no es de resistencia a seguir un programa unificado en cada asignatura. Los programas son únicos y éste es un hecho que no merece interpelación alguna.

Cabe agregar que en ambos planteles educativos la cobertura de información a los alumnos de nuevo ingreso es total en el aspecto práctico: todos reciben un folleto de bienvenida que contiene el mapa curricular de estudios.

X.3.2 Programas desglosados

El *programa desglosado* se utiliza en todas las escuelas del Sistema Incorporado a la U.N.A.M.; es un elemento operativo del Plan de Estudios y es una guía para el profesor, él mismo debe elaborarlo tomando como referencia el programa oficial, las condiciones del centro de trabajo y las características de sus alumnos. Es una especie de "libreto de docencia" donde se plantean los objetivos de enseñanza y/o aprendizaje del curso, la mejor forma de lograrlos (metodología), los conocimientos que se habrán de abordar (contenidos temáticos); los tiempos de cobertura por temas o unidades; los recursos necesarios, el calendario, y los criterios de evaluación.

Los profesores del Colegio Alemán realizan la planeación de sus cursos mediante *programas desglosados*; sin embargo, no presentan informes de trabajo al finalizar el ciclo. Es costumbre instituida elaborarlos o actualizarlos antes de iniciar las clases de cada ciclo; con base en ellos los supervisores de la D.G.I.R.E. y las autoridades del Colegio hacen la revisión y el seguimiento para verificar que se cumplan. Cuando se da el caso de dos o más profesores impartiendo la misma materia, los programas pueden ser diferentes en cuanto a la metodología y tal vez profundidad y extensión de los contenidos temáticos, pero deben ser iguales en sus propósitos y contenidos básicos; de la misma manera, los criterios de evaluación y hasta donde es posible los grados de exigencia se procura que sean iguales.

De esta forma empírica se subsana la obsolescencia de los programas. No está por demás señalar que en el Colegio Alemán los análisis y discusiones en torno al Plan de Estudios están fuera de consideración. El análisis de programas se realiza esporádicamente y gira, por lo común, en torno a los elementos mencionados antes, sobre los que el profesor puede decidir. La preocupación se orienta más hacia cómo aplicarlos por encima de cuestionamientos sobre su validez, pertinencia o razón de ser.

A raíz de la aprobación del nuevo Plan de Estudios, es de esperarse que los profesores de Carrera del Plantel Sur elaboren anualmente su *programa operativo* (semejante al desglosado). De acuerdo a las últimas versiones que se han publicado (anteproyectos de programas-asignatura) la tendencia pudiera dirigirse en ese sentido.

Sin embargo, casi con seguridad volverá a surgir la diversidad en los programas si no se aplican controles para evitarlo, con la consecuente disparidad en la preparación de los alumnos. Este aspecto del *control* ha sido un factor administrativo llevado con suma deficiencia en el Plantel Sur.

X.4.- DIRECCION

¿Cómo se establece y mantiene el rumbo?

Los *estilos directivos* son diferentes. Aun cuando los esquemas de autoridad son verticales en ambas organizaciones, en el Plantel Sur existen instancias colegiadas que limitan las acciones del Director:

- Las Academias (encabezadas por uno o varios Coordinadores) que deciden aspectos muy prácticos y se constituyen ocasionalmente en sus órganos informales de consulta (y de presión).
- El Consejo Interno (conformado con representantes de profesores, alumnos y trabajadores), legalmente es un órgano asesor y de consulta, pero en la práctica también opera con carácter de vigilante de las acciones directivas.
- Las Comisiones Dictaminadoras de cada Area (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Talleres e Historia) que revisan y dictaminan acerca de los concursos de promoción y de ingreso.

Los Consejos Académicos por Area, encargados de evaluar el trabajo de los profesores de Carrera. En éstos participa un representante del Director y su ámbito abarca los cinco planteles.

- Dos sindicatos: el de "trabajadores administrativos" y el de personal docente.
- Grupos informales muy involucrados con el plantel y que generalmente intervienen como instancias críticas o de resistencia ante la Dirección.

En esas circunstancias por lo general las decisiones directivas se filtran en busca de aceptación -o de mejoramiento- antes de aplicarlas. Los alumnos (a veces manipulados por adultos) trabajadores docentes y administrativos, ejercen la réplica (y hasta de veto) generalmente cuando la autoridad trata de tomar medidas que afecten sus intereses, de tal suerte el director busca convencer, conciliar y hacer copartícipes de sus decisiones a grupos actuantes. En el caso de los trabajadores administrativos de base, ciertos acuerdos sobre el trabajo cotidiano se toman con la delegación sindical, las políticas generales se deciden en instancias superiores a ambos, en el ámbito de la Rectoría.

En contraste, en el Colegio Alemán las instancias de autoridad no *consensan* sus decisiones y no encuentran resistencia de profesores o empleados, y si la encontraran y ésta fuera contraria al principio de autoridad probablemente sería eliminada con medidas drásticas como el despido laboral. El estilo es más directo, la aplicación más rápida y con más verticalidad, los niveles operativos poca injerencia tienen en los estratégicos.

X.5.- ESTRUCTURA

¿Cómo se divide el trabajo?

Los órganos directivos del Plantel Sur los integran: el director, los mandos intermedios (secretarios, jefes de área y de departamento); los profesores, trabajadores y alumnos (Diagrama X.1).

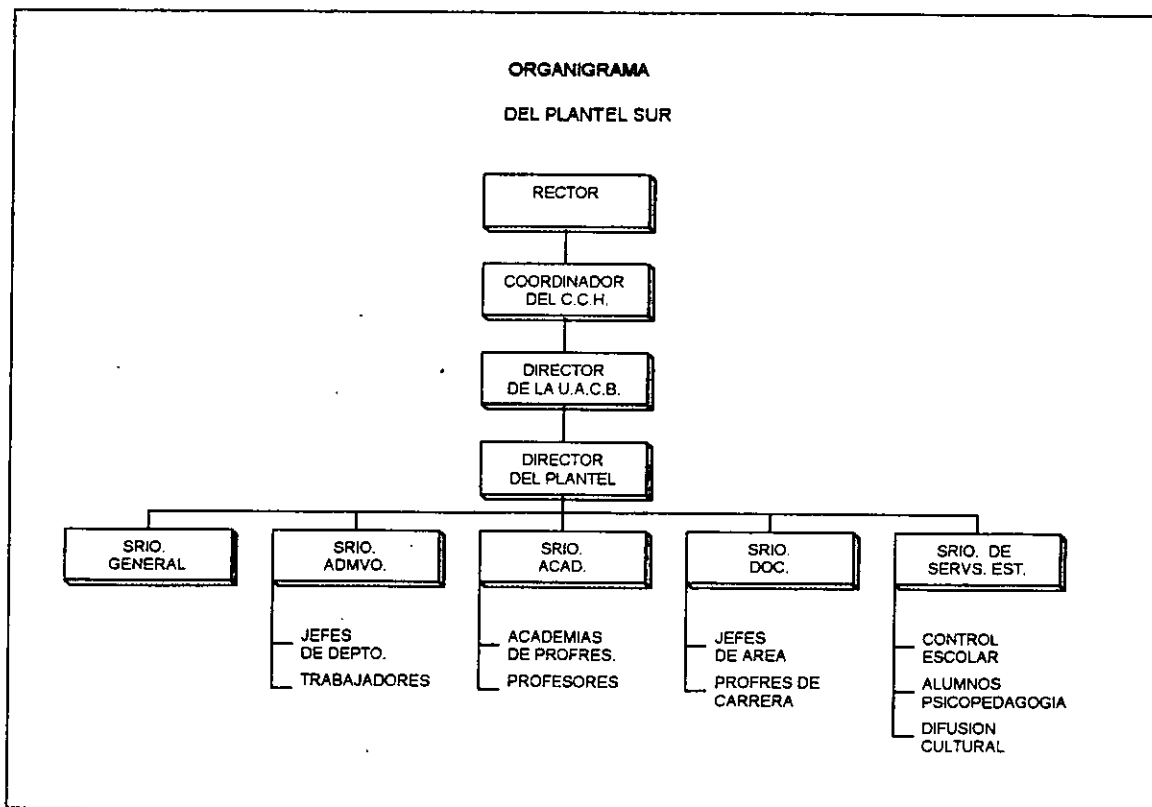


DIAGRAMA X.1

Las autoridades superiores al Director son el Director de la U.A.C.B. y el Coordinador. Por encima de éste se encuentra el Rector, quien lo nombra. Estas relaciones de autoridad se apegan más a una estructura funcional que a una lineal.

Salvo indicaciones que se llegan a dar en una línea de poder vertical, los lineamientos, programas de trabajo y estrategias de tipo general se acuerdan entre los cinco directores de plantel con el Coordinador del Colegio; se espera de cada director un trabajo abocado a los aspectos operativos, al diseño de lineamientos particulares (con base en las políticas generales), programas de trabajo, estrategias y tácticas, en su ámbito de competencia.

El personal de confianza lo selecciona el Director y generalmente lo nombra con la aprobación del Coordinador (no del Director de la U.A.C.B.). De acuerdo a las normas debiera aprobarlo el rector, pero éste en la práctica delega la responsabilidad.

Las decisiones que le corresponde tomar al Director del plantel se refieren a la operación; lo estratégico se determina en el Consejo Técnico, en la Coordinación y en la Dirección del Bachillerato. La reglamentación que debe aplicar localmente es más extensa que la parte dedicada al C.C.H. en la Legislación Universitaria ⁽⁹⁾.

En otro aspecto, por la movilidad de personas en los niveles de autoridad, en los tiempos de cambio se manifiesta competencia entre los Secretarios por suceder al Director⁷, la lucha por el poder se da también "arriba", entre el Coordinador y el Director de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato.

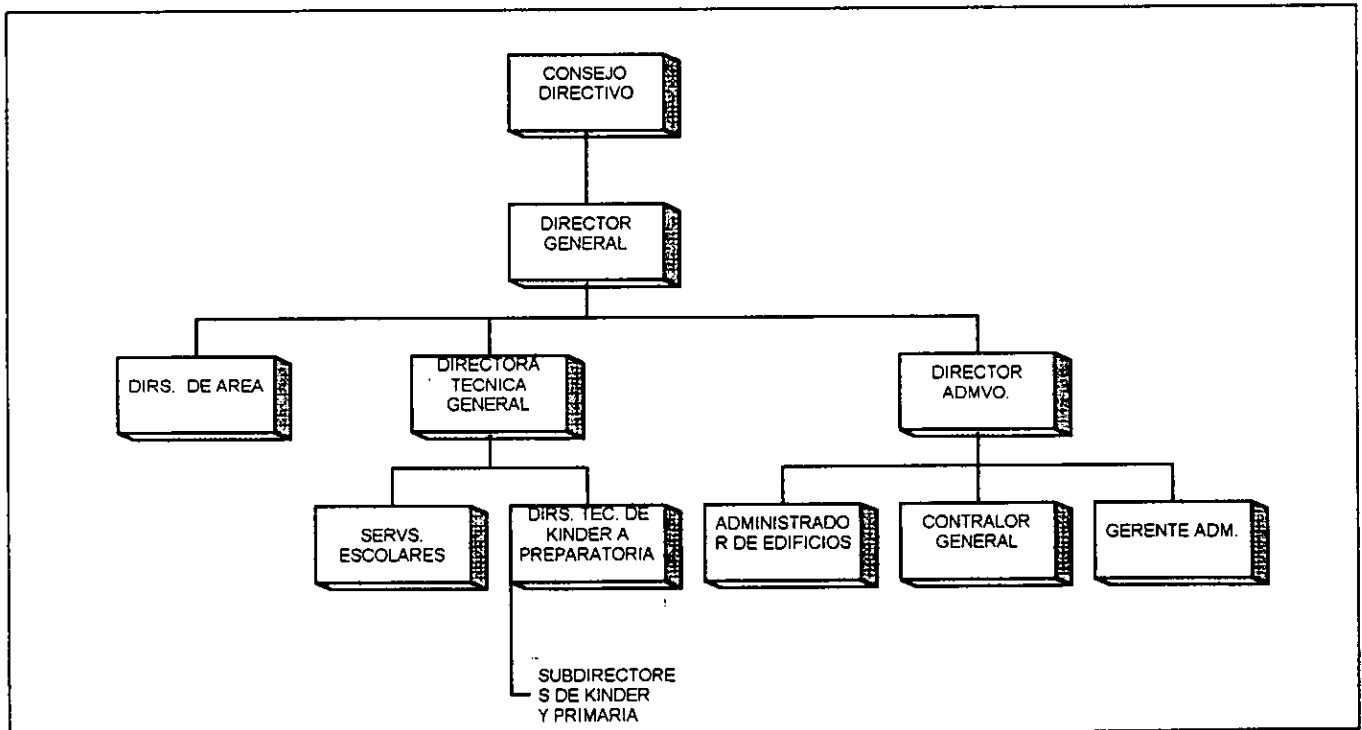


DIAGRAMA X.2

⁷ Recuérdese que el Director es nombrado por un periodo de 4 años y se puede reelegir una vez.

Por su parte, la estructura jurídica del Colegio Alemán es una Asociación Civil. Su organigrama también es de tipo funcional e incluye cinco niveles:

La organización administrativa del Colegio Alemán se procura “muy disciplinada para poder lograr el buen resultado de sus enseñanzas” ⁽²⁾.

El Consejo Directivo está integrado por 17 miembros, de los cuales la Asamblea de la Asociación Civil elige a 12 cada tres años; otros cuatro son delegados de la Cámara Mexicano-Alemana de Industria y Comercio.

Ellos diseñan las estrategias y las políticas generales de administración, deciden fundamentalmente los aspectos financieros y tienen el control sobre la contratación de personal alemán.

Ese Consejo contrata al Director General de entre los candidatos propuestos por el Ministerio de Asuntos Externos y el Departamento de Escuelas Alemanas en el Extranjero. La responsabilidad de ese Director es el desempeño administrativo y pedagógico del Colegio; a él le corresponde dirigir todos los planteles en sus diferentes secciones (despacha en el plantel de Xochimilco y cuenta con un representante que se responsabiliza del plantel de Lomas Verdes), incluyendo el área administrativa encargada del manejo presupuestal: nómina, cobros, pago de impuestos etc. En cada plantel existe un Director responsable del trabajo pedagógico.

Supeditado al Director General (alemán) está el Director Técnico General (mexicano), quien se responsabiliza de la relación del Colegio con la S.E.P. y la U.N.A.M. y tiene bajo sus órdenes a los Directores Técnicos de las diferentes secciones.

El Director Técnico de Preparatoria es responsable ante la Universidad Nacional del control del trabajo pedagógico, del cumplimiento de los programas de estudio reglamentarios y de vigilar que se cumplan los lineamientos académico-administrativos mediante la aplicación del *Manual de Procedimientos Relativos a las Instituciones con Estudios Incorporados a la U.N.A.M.*⁸;

Los Jefes de Materia (el Jefe de Materia alemán ocupa una posición destacada) imparten asesoría especializada a los maestros y auxilian al Director Técnico en el control del cumplimiento de los programas de estudio, cuidando que en todos los grupos paralelos las exigencias sean las mismas.

En otro ámbito se nombra a un Director “Administrativo”, con obligaciones administrativas y fiscales; y que adicionalmente se responsabiliza de los sectores de intendencia, mantenimiento etc.

⁸ Este Manual contiene las disposiciones operativas que deben cumplir y hacer cumplir los Directores Técnicos del Sistema Incorporado, en relación a incorporación de los estudios, Planes de Estudio, directores, personal docente, alumnos, revalidación y certificación de estudios, becas, pagos y sanciones.

La lucha por el poder entre los diferentes niveles de autoridad prácticamente no existe.

Comparativamente, las decisiones en el Colegio Alemán caen verticalmente desde las instancias superiores hasta los niveles de operación, muy poca participación tienen éstos en ellas. A diferencia, las que se toman en el Plantel Sur se filtran a través de órganos institucionales donde es posible la participación del personal de la base; de ahí que muchas veces los procesos de cambio sean lentos y complejos, pero con la ventaja de que los resultados son más sentidos y refuerzan la pertenencia comunitaria.

En síntesis, se trata de dos estilos distantes: el del Plantel Sur se centra más en los subordinados (tiene tendencia democrática), el del Colegio Alemán se centra más en el jefe (tiene rasgos autocráticos) ⁽¹⁰⁾.

X.6.- CONDICIONES LABORALES

¿Son las más adecuadas?

El profesorado del Colegio Alemán se compone de profesores con lengua materna alemana, española e inglesa. Se clasifica en tres grupos:

1. Personal de contratación local: radican en México, se abocan a las asignaturas en español, alemán o inglés y trabajan bajo los lineamientos de las autoridades educativas mexicanas y alemanas.
2. Personal seleccionado en Alemania: radica temporalmente en México e imparte clases en las áreas de alemán e inglés.
3. Personal enviado por parte de Alemania: empleados del gobierno alemán y enviados a trabajar en los colegios alemanes en el extranjero; enseñan en alemán o en inglés y la mayoría ocupa los puestos de Director o Jefe de Materia.

En el primer caso el mecanismo de ingreso no es abierto (pocas veces se solicita personal a través de un medio público); más bien se cubren las vacantes por conocidos de los mentores que se retiran o de los que están en servicio; en cualquier caso el aspirante es ampliamente informado de la filosofía y funcionamiento del Colegio; además, se le somete a prueba por un periodo de 28 días para evaluar su competencia, como marca la Ley Federal del Trabajo. En los dos últimos casos la convocatoria la puede hacer el Ministerio de Educación a partir de peticiones concretas del Colegio.

Al personal docente lo selecciona el Director Técnico, tomando en cuenta su preparación y experiencia; antes de efectuar la contratación la somete a consideración del Director General. Se busca *retener a los profesores valiosos y atraer a más y buenos con el fin de mantener una competitividad adecuada* ⁽²⁾.

El deseo de ingresar y el orgullo de pertenecer al Colegio Alemán el profesor los basa en el prestigio de la Institución, en su gusto por la docencia y en la remuneración que significa⁹.

En el Colegio Alemán, durante el ciclo 1991-92, la plantilla de profesores estuvo constituida por un 25% con antigüedad mayor de cinco años. Si se toma en cuenta que la escuela empezó a funcionar hace 25, esto refleja una alta rotación de personal docente. Este hecho contribuye a que la identificación y el compromiso de los profesores con la misión institucional sean relativamente pobres, en comparación con lo que sucede en el Plantel Sur. Aun cuando todos se manifiestan de acuerdo con ella, sólo ese 25% se preocupa en verdad por lograrla. La mayoría está consciente de que pertenece a una empresa con una filosofía educativa muy particular, que si bien inspira su práctica docente, es un elemento de mercadotecnia útil para hacerla atractiva ante los padres de familia.

Cuando en el Plantel Sur se dispone de vacantes interinas, sólo de manera excepcional se emite una Convocatoria abierta, por lo general la búsqueda de candidatos se realiza entre los profesores en servicio (de éste o de cualquiera de los otros cuatro planteles), entre conocidos de éstos o de las personas que eventualmente depositaron una solicitud de trabajo. Una vez localizado al candidato se realiza una entrevista muy breve para verificar su nivel de estudios y en caso de contratación explicarle el funcionamiento del plantel (esta entrevista muchas veces se realiza en unos cuantos minutos y en una situación de emergencia que impide seleccionar al mejor candidato y proporcionarle una información adecuada).

La reglamentación interna sobre reclutamiento de personal está mucho más desglosada pero a la vez más complicada en el Plantel Sur, es menos exigente en cuanto a los requisitos de ingreso pero más en relación al orden de preferencia para la contratación (primero los profesores del plantel, enseguida los de otros planteles del C.C.H. etc.).

La cantidad de cambios de horario es de tal magnitud al iniciarse cada semestre (sobre todo en los inicios del año escolar) que alrededor del 10% de los grupos no cuentan con todos sus profesores hasta un mes después de iniciadas las clases¹⁰.

Otra diferencia notable es el tiempo transcurrido desde el ingreso del profesor hasta la fecha en que recibe su primer pago; mientras en el Plantel Sur la tardanza esta entre dos y seis meses¹¹, en el Alemán difícilmente tarda más de una quincena.

En cuanto a requisitos para el ingreso, los profesores seleccionados en Alemania presentan ahí dos exámenes estatales y de acuerdo a los resultados se decide su contratación, temporal o indefinida. Los que son contratados en México deben poseer al menos el título de licenciatura, presentar un examen de práctica didáctica frente a grupo y someterse a prueba durante 28 días.

⁹ Conclusiones obtenidas mediante entrevistas con ocho profesores en servicio.

¹⁰ El dato fue obtenido mediante entrevistas personales a estudiantes de una muestra de 50 grupos de diferentes turnos.

¹¹ En ocasiones la tardanza se debe a que el interesado retrasa la entrega de documentos personales.

En el Plantel Sur se llega a contratar en forma interina a pasantes de una licenciatura. No se someten a prueba alguna y lo normal es que sólo ocupen plazas por tiempo determinado.

Enseguida se citan otras diferencias ilustrativas de las distintas circunstancias en que viven los dos planteles.

El personal "de confianza" del Plantel Sur, 33 personas en total, realiza jornadas de trabajo variables con poca observancia de la puntualidad. Cubre horarios de alrededor de 10 horas netas diarias, con intermedios variables para tomar alimentos. El trabajo que realizan no siempre corresponde a su tiempo de permanencia en el Plantel, en parte su obligación es "estar ahí, por si algo se necesita". Como el horario de clases es continuo de las 7:00 a las 21:00 hrs., se organizan guardias de tal manera que siempre haya personal directivo para atender las necesidades que surjan.

Los horarios de los profesores cambian de acuerdo al tipo de nombramiento: año con año los "de asignatura interinos" pueden variar porque su papel es suplir a otros que por licencia, año sabático o comisión se alejan un tiempo de sus clases. Pero todos pueden atender un máximo de 30 horas; equivalentes a 10 grupos de materias de tres horas semanales, es decir, a 500 alumnos (más de la población escolar del Colegio Alemán); en cambio, los "de Carrera" sólo deben trabajar frente a grupo entre 15 y 20 horas semanales.

La jornada de trabajo del personal directivo es de mayor duración y agobio en el Plantel Sur, sin embargo la remuneración es menor comparada con la del Colegio Alemán. Lo propio sucede con los profesores. . .

El grupo de personas que integran el cuerpo directivo en el Colegio Alemán son cuatro: una Directora, un Subdirector y una Representante de Asuntos Escolares ante la U.N.A.M. A excepción de la Directora y el Subdirector que trabajan con un horario abierto, los demás trabajan bajo una jornada de 8 horas de duración en la que se exige puntualidad, constancia y responsabilidad.

En el Colegio Alemán, por su población relativamente baja, el problema de saturación de trabajo en un sólo maestro no se da. Por otra parte, los profesores disfrutan de buenos salarios; aunque sus prestaciones son pocas en relación con las que reciben los del Plantel Sur, en cambio están sujetos a las exigencias de puntualidad y asistencia que no hay en éste.

La remuneración por hora que perciben los profesores mexicanos en el Colegio Alemán es alrededor del doble de la que reciben los del Plantel Sur. Las percepciones de profesores y funcionarios de Alemania están, sin embargo, mucho más elevados ¹², situación discriminatoria que ha prevalecido durante muchos años.

En cuanto a prestaciones la siguiente tabla nos da una idea de la situación:

¹² La confidencialidad con que se manejan estos datos en el Colegio Alemán nos impidió obtenerlos con precisión.

PRESTACION	PLANTEL SUR	COLEGIO ALEMAN
Aguinaldo	40 días.	De 30 a 40 días según antigüedad.
Productividad	En % salarial variable (hay condicionamientos en cuanto a retardos y asistencia).	En % salarial variable (se requiere el total de asistencias sin ningún retardo).
Reconocimiento a la excelencia	Existe para los profesores de Carrera.	En % salarial variable de acuerdo a los reportes de visita de Directores y Jefes de Materia a las clases.
Puntualidad y asistencia	Se otorga semestralmente con más del 95% de asistencias y sin haber solicitado días económicos.	Incluido en la Productividad.
Días económicos.	Hasta nueve por semestre.	No existe.

Además de las anteriores, en el Plantel Sur existen otras prestaciones plasmadas en el Contrato Colectivo de Trabajo que han sido producto en buena medida de acciones de presión del sindicato de trabajadores, instrumento que no se maneja en el Colegio Alemán. Este cuenta con un sindicato "blanco" cuya utilidad es evitar que otros sindicatos, contrarios a los intereses de los propietarios, se introduzcan al Colegio.

Está claro: en el Colegio Alemán las exigencias sobre puntualidad, asistencia y calidad corresponden a salarios relativamente altos con pocas prestaciones. En el Plantel Sur esas exigencias en general son menores y corresponden a salarios bajos con más prestaciones.

X.6.1.- Estímulos a la productividad

En el Plantel Sur, de los 205 profesores de Carrera el 64% recibe una remuneración adicional por elaborar trabajos o participar en actividades de apoyo a la docencia, los montos los fija el Consejo Técnico por medio de una tabla de puntajes al trabajo realizado. De los 343 de Asignatura el 43% también es estimulado por el mismo concepto, con retribuciones de hasta el doble de su salario regular ⁽⁷⁾; sin embargo, al material producido poco uso se le da en ocasiones, pareciera que más bien se elabora con el propósito de cumplir que con la idea utilizarse.

En síntesis, se aplican cuatro grandes programas de estímulos: el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura, el Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (consiste en una retribución económica de \$ 200.00 mensuales), el Programa de Apoyo al Rendimiento para la Investigación y la Docencia del Personal Académico de Carrera (consiste en retribuciones que

van del 65% al 105% del salario de acuerdo al trabajo realizado durante un periodo de tres años) y el Programa Académico de Actualización y Superación (consiste en becas anuales para el estudio de un Diplomado, de tal manera que las últimas cinco semanas se estudia en Canadá, Estados Unidos de Norteamérica, Francia o España).

El concepto de productividad en el Colegio Alemán se maneja en términos de asistencia y puntualidad con los estímulos mencionados anteriormente, su pobreza es evidente comparada con la del Plantel Sur.

X.6.2.- Capacitación

En la Preparatoria del Colegio Alemán con cierta regularidad se convoca al profesorado a conferencias. La información que reciben en éstas hace más valiosa su colaboración al estructurar las diferentes ramas de estudio, al introducir nuevos rubros y al actualizar los programas. Por medio de seminarios y cursos obligatorios de capacitación (internos o externos) los maestros se ponen al día en cuanto a los adelantos pedagógicos.

Esta actividad de superación y actualización docente es mucho más intensa en el Plantel Sur. Sin descartar los que se efectúan en el tiempo de clases regulares, ahí los cursos se realizan por tradición en los periodos interanuales y se ofrecen en una variedad muy amplia: sobre conocimientos especializados en una disciplina, pedagogía, didáctica etc. Los profesores asisten por gusto y por su necesidad de acumular puntos para promociones y estímulos económicos, pero independientemente de esto el fruto es su mejor preparación didáctica.

X.7.- MECANISMOS DE CONTROL

¿Existen? ¿Se aplican?

Evidentemente, los controles guardan una relación muy estrecha con el buen funcionamiento de los sistemas administrativos. ¿En qué situaciones se puede afectar la eficiencia de la Organización en relación con los mecanismos de control?

Los mecanismos de control pueden afectar la eficiencia de la Organización cuando sean los más idóneos desde una perspectiva teórica pero su aplicación sea deficiente, o bien cuando sean inadecuados. Con esta referencia se pueden observar las dos Organizaciones bajo estudio.

El control más inmediato, el de los recursos financieros, técnicamente no manifiesta mayores problemas en ninguno de los dos casos, empero es afectado por factores externos. Por ejemplo, el presupuesto que se maneje en el Plantel Sur lo debe aprobar el Consejo Universitario de la U.N.A.M., pero esto llega a suceder hasta más de seis meses después de iniciado el año. Por su complejidad, el gasto se ejerce aplicando el *Catálogo Presupuestal e Instructivo de Ejercicio*, instrumento publicado por esa Casa de Estudios, donde define a la Docencia, Investigación,

Extensión Universitaria y Apoyo como sus propósitos básicos o funciones. Cada una de estas funciones se divide en Programas; de la función de Docencia en particular se desprenden diez Programas, entre ellos el de la *Educación Media Superior* que corresponde al C.C.H. y a la E.N.P.

Al aplicar su presupuesto, el plantel puede efectuar determinadas transferencias entre partidas presupuestales o recibir apoyos de las instancias centralizadoras (Coordinación y D.U.A.C.B.). Para vigilar el ejercicio, en cualquier momento se pueden presentar las personas autorizadas por el Patronato Universitario para realizar las auditorías, pero esto no sucede de manera periódica, ni siquiera con seguridad a lo largo del año; sí en cambio al terminar el periodo de nombramiento (cuadrienal) del Director.

En el Colegio Alemán el presupuesto depende fundamentalmente de la matrícula escolar. Al emplear los ingresos la prioridad la ocupa la nómina del personal. Los balances y los estados de cuenta son supervisados periódicamente por el Consejo Directivo, pero pueden hacerlo en cualquier momento.

En ambos planteles los mecanismos de asignación los deciden los órganos de cúpula, aun cuando la supervisión sea periódica en uno y esporádica en el otro.

En otro orden de ideas, en el Plantel Sur uno de los aspectos esenciales de la labor docente -la asistencia y puntualidad a las clases- tanto para profesores como para alumnos, está prácticamente fuera de control. No obstante que se cuenta con un registro de asistencia para profesores, éste no refleja la realidad; el profesor al realizar su trabajo llega a cambiar de salón tantas veces como grupos tenga, pero debido a las distancias tan grandes entre las aulas (una de las causas importantes de su impuntualidad) sería inoperante firmar al inicio de cada clase; por este motivo cada profesor asienta en una sola vez todas las firmas que corresponden a las clases del día, de esta manera es frecuente encontrar la firma en el registro y a los alumnos sin clase¹³.

El control disciplinario sobre el alumno

El Colegio Alemán es de "puertas cerradas". Hay un control permanente de entradas y salidas; los estudiantes, una vez que han entrado, no pueden salir sino hasta terminar sus clases, o en el transcurso de ellas mediante permiso de la Dirección, de esta manera se garantiza su seguridad en cierta medida.

Las clases duran 50 minutos; entre una y otra hay un lapso de tres a cinco para los cambios de profesor o de salón. A media mañana, de 10:20 a 11:00 horas, se toma un descanso.

Todos los profesores registran su asistencia tanto por exigencia reglamentaria de la U.N.A.M. como por exigencia del Colegio. La institución está comprometida a informar al estudiante y a sus padres sobre asistencia y calificaciones obtenidas por aquél (es se hace periódicamente durante el semestre).

¹³ A lo anterior debe agregarse el ausentismo "legal" de profesores por enfermedad; por ejercer sus "permisos económicos"; por asistir a cursos, encuentros o comisiones, por su falta de asignación al grupo etc. Y aunque el problema se ha tratado de atacar mediante campañas de concientización éstas han tenido poco efecto.

es casi nulo porque la vigilancia es insuficiente para la magnitud del plantel; en los espacios abiertos (patios, pasillos y explanadas) muy pocas restricciones se aplican sobre su comportamiento. En problemas como embriaguez, agresiones, consumo de droga y otros, las personas de la comunidad lo notifican a las autoridades para que los atiendan.

Al interior del aula poca preocupación existe por registrar la asistencia de los alumnos. Esta casi nunca es requisito para acreditar una materia, en consecuencia se dan casos de alumnos que aprueban presentando los exámenes ordinarios y asistiendo a unas cuantas clases, contraviniendo las normas universitarias.

Son los alumnos destacados (alrededor del 10% de cada grupo) a quienes el profesor puede reconocer por su nombre.

La comunicación del profesor con los padres de los alumnos simplemente no se da.

Los problemas disciplinarios en el aula o en el laboratorio los resuelve el profesor. Para hacerlo puede aplicar la expulsión temporal o definitiva de un alumno, acción no siempre del conocimiento de las autoridades. En general, en presencia del profesor, el ambiente en el salón de clases es de disciplina y respeto; éstos son valores muy notorios en los estratos sociales medios y bajos a los que pertenece la mayoría de esos alumnos.

Algunos símbolos tradicionales de "respeto" se pasan por alto: en el salón no existe un estrado para la cátedra, el profesor trata de ganarse la confianza de

Por medio del control de asistencia los profesores identifican y conocen mejor a cada uno de sus alumnos (no sólo a los más destacados) e incluso pueden describir sus hábitos, destrezas y capacidades más notorias.

La disciplina es, junto con el aprovechamiento escolar, un aspecto de importancia central. Se vigila el respeto al reglamento escolar en patios, pasillos y aulas: se evitan las "malas" palabras, el pelo largo, aretes en los varones, fumar, faltas de respeto al personal etc.

En un profesor del Colegio Alemán se valoran su habilidad para lograr que sus alumnos aprendan los contenidos de su materia y su capacidad para el "control de grupo" (orden, disciplina, puntualidad y dedicación). La carencia de control se nota por la anarquía durante su clase, situación que podría provocarle una reconvención por parte de las autoridades de la escuela.

Los símbolos de respeto tradicionales están presentes, pero a pesar de que la *distancia de poder* es más larga es difícil afirmar que el trato del profesor hacia el alumno sea más o menos autoritario comparado con el Plantel Sur, aunque sí más exigente.

Si un alumno es expulsado del salón, el director se entera inmediatamente a través del reporte del prefecto o del Jefe de Materia (figuras inexistentes en el Plantel Sur). De acuerdo al Reglamento toma la medida correctiva, pero el autoritarismo y el racismo se llegan a manifestar al margen de las normas.

El ausentismo de profesores está resuelto, en caso de inasistencia de alguno se dispone de un suplente que ocupa provisionalmente su lugar. Los "días económicos" no existen y la supervisión de su asistencia y puntualidad, en entradas y salidas, se realiza hora tras hora de clase. Se registra su asistencia, se vigila su

sus alumnos; en su relación con ellos y en su vestimenta lo más frecuente es la informalidad; es decir, se acostumbra la *distancia corta* de poder.

En síntesis, podemos apreciar que mientras en un plantel los controles son exhaustivos; en el otro su existencia es insuficiente, y los que debieran aplicarse no son supervisados lo suficiente como para asegurar un cumplimiento cabal de las normas.

Otro tipo de control se lleva en las oficinas de ambas organizaciones; se trata de los registros de calificaciones, emisión de constancias y tramitación (en las dos de manera centralizada). Estos parecen llevarse a cabo adecuadamente, excepto por las aglomeraciones que por insuficiencia de personal llegan a formarse en ciertos periodos en el Plantel Sur.

X.8.- RESULTADOS

¿Se están obteniendo los resultados deseados?

En ninguna de las dos organizaciones se practica (al menos no se hace pública) la evaluación integral de los procesos administrativos.

Como lo mencionamos, mientras en el Colegio Alemán no se elabora un Plan de Trabajo conocido, en el Plantel Sur se presenta anualmente a la comunidad; con la Dirección actual (1992-) éste ha tenido un contenido más de carácter político que administrativo, y no obstante que plantea buenas intenciones y estrategias, contiene pocas metas concretas; a su vez los informes anuales (que no siempre se presentan) señalan logros y algunas estadísticas ilustrativas de cambios no necesariamente atribuibles a las acciones de la Dirección local.

X.8.1.- Aprovechamiento escolar

Múltiples son los factores presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto externos como internos a las Organizaciones. Sin duda inciden la integración familiar, modo de vida, religión, nivel socioeconómico, alimentación, impacto de los medios recreativos e informativos etc. Pero adicionalmente en los resultados repercuten las variables propias del centro educativo como el presupuesto, la planeación, los controles, la falta de seriación en las asignaturas etc., es decir, la clase de *Administración* que se aplique.

Con respecto a las Organizaciones de referencia, se pueden apreciar sus resultados mediante una muestra. Los datos de la siguiente Tabla son típicos del Plantel Sur:

PLANTEL SUR				
RESULTADOS DE EXAMENES ORDINARIOS 1992-1 ¹⁴				

	APROBADOS	REPROBADOS	AUSENTES	ALUMNOS-MATERIA
1° SEMESTRE	68 %	21 %	11 %	24312
3° SEMESTRE	61 %	19 %	20 %	22962
5° SEMESTRE	64 %	17 %	19 %	26914
TOTAL	64%	19 %	17 %	74188

Puede observarse que 64 de cada cien alumnos matriculados aprueban los exámenes. En cambio, casi la quinta parte reprueba y otra parte casi igual no se presenta. Ese 17% que no se presenta nos puede dar una idea de un posible abandono definitivo de los estudios.

En la Tabla de abajo se resumen los resultados de los tres periodos de exámenes extraordinarios que se celebran durante el año (dos *normales* y uno *especial* en el que participan sólo los alumnos por egresar).

PLANTEL SUR				
RESULTADOS DE EXAMENES EXTRAORDINARIOS 1992-1				

	APROBADOS	REPROBADOS	AUSENTES	ALUMNOS-MATERIA
MATEMATICAS	39 %	26 %	35 %	14909
C. EXPERIMENTALES	26 %	29 %	45 %	10725
HISTORIA	35 %	14 %	51 %	9305
TALLERES	33 %	26 %	41 %	16471
TOTAL	34 %	24 %	42 %	51 410

Observamos que el mayor porcentaje lo ocupan quienes no se presentan. Esto se explica en parte por lo barato de la inscripción al examen (\$ 0.05), por el ilimitado número de oportunidades para presentarse al mismo, y por cambios de horario, lugar y fecha que frecuentemente hacen los profesores encargados de aplicarlos, muchas veces sin la debida información a los alumnos.

Los datos típicos del Colegio Alemán se notan diferentes ¹⁵:

COLEGIO ALEMÁN				
RESULTADOS DE EXAMENES ORDINARIOS 1996-2				

	APROBADOS	REPROBADOS	AUSENTES	ALUMNOS-MATERIA
2° SEMESTRE	97%	2%	1%	564
4° SEMESTRE	96%	4%	0%	664
6° SEMESTRE	100%	0%	0%	459
TOTAL	98%	2%	0%	1687

¹⁴ Datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles del Plantel Sur.

¹⁵ Las cifras fueron obtenidas directamente de las actas de examen y están expresadas en números redondos.

Llama la atención el elevadísimo porcentaje de aprobados y, en consecuencia, la baja reprobación y ausencia en los exámenes.

X.8.2.- Perspectivas hacia las universidades

Los egresados del Colegio Alemán y del Plantel Sur podrían continuar sus estudios universitarios en cualquier institución del territorio nacional, pública o privada, obviamente sujetos a las capacidades físicas y requisitos de admisión de las mismas. Los egresados del Plantel Sur sólo excepcionalmente optan por una privada; esto pudiera deberse a que cuentan con el "pase automático" hacia la U.N.A.M., por carecer de recursos económicos suficientes o simplemente porque no lo desean.

Los alumnos que presenten y aprueben el examen de *Abitur* en el Colegio Alemán pueden continuar sus estudios en cualquier universidad, escuela técnica o superior de la República Federal de Alemania, sujetos a lineamientos internos como promedio mínimo de admisión, limitación de plazas de estudio y requerimientos de la oficina central para el reparto de plazas en las universidades. En principio también es posible que continúen sus estudios universitarios en Suiza o en Austria.

La obtención del *Sprachdiplom* o diploma de dominio de la lengua alemana exime a los estudiantes mexicanos de un examen especial de conocimientos de la lengua en caso de que se interesaran por continuar sus estudios en Alemania. De la misma manera, la obtención del First Certificate/Cambridge o TOEFL los exime del respectivo examen de conocimientos del idioma, en caso de que se interesaran por continuar sus estudios en la Unión Americana.

Quienes cuenten únicamente con el Certificado de Bachillerato y estén interesados en estudiar en alguna universidad de la República Federal de Alemania, deben cursar por lo general estudios de un año "Vorbereitungsjahr" en ese país y pasar un examen de reconocimiento/equivalencia para el *Abitur*.

En los últimos años ha crecido el número de alumnos interesados en iniciar sus estudios universitarios en los Estados Unidos de Norteamérica. Los criterios de selección varían en las universidades de este país, pero generalmente los solicitantes deben aprobar tres exámenes: Test of English as Foreign Language (TOEFL), Scholastic Aptitude Test (SAT) o el Achievement Test (ACT).

Las tres pruebas se efectúan en la Ciudad de México, generalmente de octubre a marzo. Los egresados del Colegio Alemán tradicionalmente han obtenido notas sobresalientes en las mismas ⁽²⁾; sin embargo, sorprende que los interesados en ingresar a una licenciatura de la U.N.A.M. (ciclo 1995-1996) sólo lo hayan logrado en un 30% ⁽⁶⁾.

X.9.- CONCLUSIONES

En este Capítulo se han señalado algunas diferencias que resultan al comparar las condiciones y resultados obtenidos en los dos planteles que nos ocupan. Para complementar el análisis se puede agregar lo siguiente:

I.- Sorprende que en el mismo país y por el mismo rumbo de la Ciudad de México, dos planteles geográficamente separados por unos cuantos kilómetros; del mismo nivel de estudios y con el mismo sistema, resulten tan diferentes en sus aspectos esenciales. Esto puede ser una muestra de la falta de *coordinación* general sobre el funcionamiento de los centros escolares; es decir de las deficiencias o carencias de planeación general y de control en el desarrollo y crecimiento del sistema educativo nacional.

II.- La disimilitud de las dos Organizaciones que nos ocupan es patente si se repara en el status económico de los estudiantes que ingresan a un plantel y al otro; las condiciones laborales, organización y papel que juegan sus profesores y el resto de sus trabajadores; en sus concepciones de educación; en sus finalidades sobre la formación del alumno y en la imagen que la sociedad se ha formado de ellos.

III.- Con independencia del tamaño de las Organizaciones, entre las diferencias de naturaleza administrativa destacan por su importancia:

1. La *misión*, en cuanto al involucramiento de cada comunidad con la misma.
2. La *planeación*, por la distinta importancia y calidad que se le concede.
3. Las *condiciones laborales*.
4. La *dirección* en cuanto a su estilo.
5. La *estructura* en cuanto a su funcionalidad.
6. La clase, calidad y eficiencia de los *mecanismos de control*.
7. Los *resultados*.

1. La *misión* de los dos centros educativos es válida porque se explicitan sus fines, sin embargo, se advierte mayor profundidad en la del Plantel Sur; además, el sentido de pertenencia es mayor por parte de su comunidad.

2. En ambos centros educativos la *planeación* de los aspectos generales se realiza mediante un mecanismo de cierta participación del Director en las instancias superiores y se transmite hacia abajo en forma de instrucción de tipo aplicativo. En asuntos específicos del plantel, en el Plantel Sur la presentación de planes e informes anuales (con independencia de su calidad y regularidad) debe reconocerse como una práctica que debiera ser imitada por el otro.

3. El programa de estímulos al personal académico impulsado por el rector Sarukán ha sido un paliativo para aliviar en parte las malas *condiciones laborales*, pero también se ha convertido en pretexto para que muchos profesores descuiden su función docente. Este programa premia económicamente la "productividad académica" pero menosprecia la actividad en el salón de clases; debido a esto y a los bajos salarios que perciben, en ocasiones el profesor prefiere, en lugar de asistir a sus clases, participar en actividades más redituables en estímulos o promoción de categoría.

El panorama en el sistema incorporado es distinto. Los porcentajes de asistencia por lo general son elevados; los permisos económicos, "puentes", descuido de las clases por participar en otras actividades y otros factores de inasistencia son, con mucho, menos importantes. En gran medida esto se da por los sistemas de control y supervisión que se aplican.

IV. El *estilo directivo* en ambos casos es de *distancia corta* entre los Directores Técnicos y los profesores (o empleados). Un estilo se acerca más al de tipo participativo para la toma de decisiones (con la desventaja de que esto puede exigir más tiempo para la política que para la academia); el otro es más bien vertical (con la desventaja de que al involucrar a menos personas se pierde la oportunidad de reforzar algunos sentimientos como el de pertenencia).

Debe tomarse en cuenta que el aprecio por los *recursos* materiales y financieros también es diferente y proviene del carácter de propiedad (privada o pública) de esos centros de estudio. Mientras en un plantel a los propietarios les cuestan los servicios (y por lo tanto están al pendiente de su utilización racional inculcando una actitud ahorradora entre los usuarios), en el otro "no le cuestan a nadie" y se observa cotidianamente despilfarro en el consumo de luz, agua, teléfono etc. Algo similar sucede con la conservación del equipo, material y planta física.

Mientras la forma de *operar* en un plantel está próxima a la rigidez con disciplina, eficiencia y puntualidad, en el otro la práctica se identifica más con la ductilidad, la informalidad y la ineficiencia, sin embargo con una producción de material didáctico mucho más amplia y de calidad. En un caso la *operación* del Director tiene márgenes de libertad para sustituir al personal ineficiente, agilizar la realización de proyectos operativos, manejar ciertos recursos financieros etc., en el otro la *realización* está acotada por la presencia de dos sindicatos, organismos "colegiados" e intereses de grupos que no pocas veces tienen reacciones en contra de las iniciativas de la autoridad. Evidentemente, una cosa es generar cambios mediante consultas a un conglomerado de más de medio millar de profesores con posiciones disímboles y acostumbrados a desenvolverse en un ambiente participativo (y que de no consultarlos se corre el peligro de que los cambios no se lleven a efecto), que hacerlo con tres decenas en un sistema de poca participación donde la mayoría de las medidas trascendentes se deciden nada más en la cúpula de la Organización.

V. La estructura del Colegio Alemán es menos compleja y a la vez más directa y expedita en su funcionamiento. Pero los niveles de autoridad piramidal son semejantes en cuanto a su número los del Plantel Sur.

VI. La idoneidad de los *mecanismos de control*, en cuanto al cumplimiento de obligaciones por parte de profesores, alumnos y trabajadores parece ser adecuada en ambos casos; sin embargo, la eficacia en su aplicación tiene serias deficiencias en el Plantel Sur -posiblemente de manera deliberada por las protestas que su implementación efectiva pudiera provocar-, lo que ha generado un ausentismo muy marcado de profesores, estudiantes e incluso autoridades.

El tamaño de un plantel con respecto al otro, medido por el número de alumnos, es una variable que influye en la calidad de los servicios, pero no podría considerarse el factor determinante. En mayor medida influyen la complejidad de los procesos, la burocratización, la demagogia y el excesivo número de instancias que participan en la toma de decisiones; es decir, la *organización* del funcionamiento, pero sobre todo la falta de voluntad por elevar realmente esa calidad.

Los planteles no evalúan los procesos administrativos en forma *completa*, no al menos de manera explícita, ni por instancias locales. En el nivel operativo sí se analizan y evalúan la seguridad, disciplina, resultados del aprovechamiento escolar y otros aspectos, con independencia de la importancia que se les conceda.

La *supervisión* -en lo general y en lo particular- se ejerce de manera más cerrada en un caso que en el otro, reflejo de los ambientes "exigente" y "bondadoso" dominantes en cada plantel. Una prueba patética de esta diferencia es la variedad de programas de estudio: mientras en un plantel están unificados, en el otro su dispersión es altísima, la carencia de "programas oficiales" y la nula *supervisión* de su cumplimiento propició que quedaran al arbitrio individual de profesores, en ocasiones sin la experiencia y visión necesarias para asumir esa delicada responsabilidad. Es de esperarse que con la aprobación del nuevo Plan de Estudios esta situación cambie.

Diferencia importante es también la comunicación que se establece con los padres de familia: mientras en un caso no existe prácticamente, en el otro representa una manera de presionar al estudiante y una necesidad de competencia en el mercado de la oferta.

Por otra parte, la posibilidad de paros de labores es considerablemente más alta en uno de los planteles, su compleja problemática y la manera paternalista de abordarla por parte de sus autoridades lo permiten. Los periodos de interrupción de clases relativamente largos provocan, además de la natural pérdida de ritmo y continuidad, el desaliento entre muchos alumnos por volver a la escuela; por desgracia la historia de la E.N.P. y del C.C.H. contiene no pocos ejemplos de este tipo de situaciones. Es difícil encontrar un caso siquiera remotamente parecido en un plantel particular.

Siendo exigentes, el control de la D.G.I.R.E. sobre las escuelas particulares pudiera calificarse como insuficiente en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje. Aun así, la Coordinación del C.C.H. y la Dirección General de la E.N.P. distan mucho de ejercer un control semejante.

7. Los *resultados* que se están obteniendo son muy diferentes si se toma como base de comparación la *eficiencia terminal*. Los índices del Plantel Sur están con mucho por debajo de los del Colegio Alemán.

8. Por lo anterior, se confirma la hipótesis de trabajo planteada inicialmente, en el sentido de que algunos problemas relacionados con la calidad de los colegios de educación media superior son, en efecto, un reflejo de situaciones de tipo social no resueltas en años, pero que también son producto de vicios o deficiencias atribuibles al estilo de administración.

9. La mejora organizacional y el Desarrollo Organizacional debiera ser una preocupación central en ambas instituciones, con el objetivo de elevar la eficiencia y la eficacia de la Organización. Debiera ser una estrategia de largo alcance para enfrentarse a los cambios del ambiente exterior y mejorar su capacidad para resolver sus problemas internos.

BIBLIOGRAFIA

1. Koontz H. y Weihrich H. Administración. Una Perspectiva Global. Ed. Mc Graw Hill, 1994. México.
2. Enlace entre dos Culturas (Mittler Zwischen zwei Kulturen). Colegio Alemán Alexander von Humboldt, A.C. México, 1993.
3. Formato IE05 presentado por el Colegio Alemán al solicitar a la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios su incorporación a la U.N.A.M. Mayo de 1995.
4. Agenda Estadística 1994. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1995.
5. Moreno González R.I. Informe de Trabajo 1994-1995. UNAM, C.C.H. Plantel Sur.
6. Catálogos de Instituciones Incorporadas a la U.N.A.M. UNAM SI, Sistema Incorporado, 1993, 1994, 1995 y 1996.
7. Moreno González Rodolfo L. Informe de Trabajo 1993-1994. UNAM, CCH Plantel Sur.
8. Presupuesto 1996. UNAM, 1996. México.
9. Secretaría General del C.C.H. Normas Vigentes de la Unidad Académica del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. 1992, México.
10. Tannembaum, R. y Schmidt W. Cómo Elegir un Estilo de Liderazgo. Clásicos Harvard de la Administración, vol. 1. Ed. Publicaciones Ejecutivas de México.

XI

PROPUESTAS

Todas las escuelas públicas o privadas, de nivel medio superior o de cualquier otro, grandes o pequeñas, determinan su *misión* al adoptar como suyos determinados valores educativos; *planean* más o menos sus actividades por ciclos con largos periodos de inactividad docente; con determinados criterios establecen las *condiciones de trabajo* y entre éstas las remuneraciones de sus empleados; aplican mecanismos de *control* académico, político y administrativo; se valen de una *estructura* administrativa para perseguir sus fines; encargan a distintas personas o instancias el ejercicio de la *dirección* en distintos niveles jerárquicos y, finalmente, logran ciertos *resultados* como producto de la clase y eficiencia de su organización. En particular, los planteles de bachillerato de la Universidad Nacional y los incorporados a ella se sujetan a los procesos administrativos mencionados, inmersos en el contexto nacional.

A partir de los diversos señalamientos expresados en el Capítulo anterior, y suponiendo que el Platel Sur pudiera representar en lo esencial a los cinco planteles oficiales del sistema C.C.H.; y por su parte el Colegio Alemán representar en ciertos rasgos al cúmulo de colegios particulares con el mismo sistema, enseguida se exponen algunas propuestas que pudieran ser pertinentes para las Organizaciones escolares de bachillerato, se trata de sugerencias aplicables en mayor o menor medida en los dos tipos de centros educativos: particular y público.

XI.1 LA ESCUELA DESDE UN PUNTO DE VISTA SISTEMICO

Un sistema puede entenderse como un grupo de elementos interdependientes que actúan de manera coordinada para cumplir un fin predeterminado. Entre las características de un sistema están: 1) Tiene un sentido específico al cual todos los componentes contribuyen a través de sus interrelaciones. Las partes forman una unidad o un todo, ya sea porque están sujetas a un plan común o porque sirven a un propósito común. 2) Es complejo en el sentido de que los cambios en cualquiera de las partes afectan al resto de los componentes. 3) Es parte de un sistema mayor, pero así como es posible ampliar un sistema para abarcar una perspectiva de mayor alcance, también es factible simplificarlo y reducirlo a una versión más pequeña⁽¹⁾.

Si un sistema forma parte de un sistema más amplio, es evidente que el sistema correspondiente, considerado en relación con otros sistemas puede ser considerado como un sistema abierto o cerrado.

Se puede cuestionar con facilidad la idea de entender al centro educativo como un sistema cerrado, esto es, llevar la cuestión a uno de sus extremos; porque cabe una amplia gama de planteamientos entre el centro como sistema cerrado y como un sistema realmente abierto, aprovechando todo tipo de contacto con otros sistemas sociales.

Los centros educativos tal como están concebidos en la actualidad se justifican en función de una serie de contenidos culturales, predeterminados y estructurados por responsables de la educación a distintos niveles (en la Universidad Nacional Autónoma de México, en cada entidad autónoma o en cada centro escolar). Respecto a estos contenidos, habrá algo sustancial en la educación que no cambiará con los años; pero en cada momento también deben adaptarse otros contenidos a los avances y necesidades de la sociedad.

Por lo antes dicho, es clara la conveniencia de considerar y hasta de promover al centro educativo como *sistema abierto*, pero sin pretender un modelo único, porque esto anularía la "libertad de pensamiento" en la educación, que sería tanto como atentar contra la misma educación ⁽²⁾.

En ciertos casos no pareciera que un centro educativo tuviera las características de sistema: Cuando su estado es caótico no siempre es cierto que al modificar cualquiera de sus elementos se modifiquen todos los demás. Esta apreciación se basa en la anarquía presente en algunos centros educativos, consecuencia en parte de una concepción equivocada de la "libertad de cátedra" y de la existencia de amplias zonas de autonomía para el profesor que no necesariamente guardan relación con los objetivos del centro, ni con los otros elementos que lo componen.

Los centros educativos son organizaciones complicadas porque se comportan de manera diferente en diferentes momentos: unas veces como sistemas, otras como un grupo de elementos y en otras como organismos ⁽²⁾.

Para el análisis de los centros de educación, en este trabajo se les ha conceptualizado como sistemas. La administración de las escuelas, en particular las de centros oficiales pudiera mejorar su eficacia si se apegaran un poco más al enfoque sistémico.

XI.2 SUGERENCIAS

Unas propuestas se desprenden del análisis realizado en el Capítulo IX al tomar como base el modelo de los siete cuadros. Otras se desprenden de éste por considerarse aspectos críticos en un Colegio, sin que necesariamente la teoría los considere centrales, de los cuales se hablará más adelante.

XI.2.1. Misión

Las escuelas de bachillerato proponen de alguna forma (en sus idearios o reglamentos) una misión que fundamentalmente consiste en contribuir al desarrollo individual de sus alumnos y proclaman la oferta de una educación promotora de sus capacidades, habilidades y aptitudes. Sin embargo, al hacer una comparación entre una escuela privada y una oficial se presentan diferencias importantes en estos y otros aspectos de interés (Capítulo VIII).

La U.N.A.M. en particular tiene la misión claramente definida en su legislación de formar investigadores, profesionistas y profesores y de difundir la cultura. En un ambiente de tipo liberal da cabida a todas las corrientes de pensamiento y opinión; en ella pueden hacer política todos los grupos y partidos, sea de manera abierta o negando que lo hacen; ahí se generan planes, proyectos y programas de docencia que todavía repercuten de una u otra manera en toda la nación.

En congruencia con esa filosofía, un ambiente de libertad se respira en sus planteles de bachillerato, donde se intenta privilegiar la formación del alumno por encima de la información, se hacen cuestionamientos constantes sobre las acciones emprendidas por la autoridad, se negocian soluciones a problemas laborales, se juega por el poder en el terreno administrativo, se trata de concertar para mantener la tranquilidad, se responde a los actos de presión y se da poca importancia a ciertos aspectos disciplinarios tradicionales.

En el campo privado se aplica el mismo plan de estudios; sin embargo, otra es la filosofía de trabajo: su esquema es más restrictivo, le otorga (tal vez sin proponérselo) mayor importancia a la información del alumno, se preocupa por la asistencia de sus profesores y por supervisar su trabajo en el aula; indispuerto a negociar con sindicatos, exento en gran medida de la lucha por el poder, intransigente en permitir el cuestionamiento por parte de sus profesores a decisiones de cúpula, con diversas orientaciones ideológicas pero que responden sólo a intereses (elitistas, religiosos, económicos o educativos) de quienes las dirigen y catalogado como conservador porque adopta una tradición centrada en la disciplina, el estudio y los valores.

Es importante encontrar el justo medio para darle al sistema capacidad de respuesta ante los cambios, con mayor participación de los mandos medios y bajos, y aún de la comunidad, en el caso de los planteles privados; pero con mayor eficiencia en los planteles oficiales.

Por ser el eje de la Organización, la misión institucional debe ser ampliamente difundida, analizada y sentida por los integrantes de la Organización. Debe contemplar la instrucción de los individuos como uno de sus propósitos, pero en mayor proporción e importancia debe perseguir su formación en un sentido amplio como una preparación para la vida.

La preocupación por los alumnos en ambos tipos de educación no debiera reducirse al salón de clases, el trabajo rutinario debe incluir el cuidado de la disciplina dentro y fuera de las aulas, (incluso en lugares aledaños a las instalaciones); la comunicación con padres de familia; la organización de cursos, conferencias y otros eventos extra-escolares, como prácticas de campo y convivencias de tipo social. Por su valía para el logro de los propósitos de formación

individual, es fundamental la importancia que se le conceda a los ambientes escolares fuera de las aulas.

Por otra parte, quedó muy atrás la idea de que la crítica a la sociedad y al poder, el forjamiento de una conciencia nacionalista y la siembra de valores republicanos y laicos, eran sellos exclusivos de la educación en escuelas oficiales, en contraposición con la postura reaccionaria o conservadora de las particulares. La capacidad de análisis y propuesta en torno a los grandes problemas nacionales y el impulso de un espíritu nacionalista debiera ser parte de la misión del bachillerato.

Además, la imagen de que las clases altas mandaban a sus hijos a escuelas particulares para evitar que se mezclaran con niños o jóvenes de clases bajas, es menos válida que antes. Si bien pudieran persistir restos de esta idea en casos excepcionales, en la motivación principal de los consumidores actuales de educación particular parece predominar la expectativa de una educación más eficiente y de mejor "nivel académico".

XI.2.2. Planeación

La intencionalidad se refiere a los fines, propósitos u objetivos que las acciones individual y grupal deben perseguir. Los procesos educativos deben ser dirigidos, los logros que se quieran alcanzar no pueden estar determinados por el azar ni por decisiones circunstanciales de mayoría. La planeación es ineludible y debe practicarse en forma permanente.

La planeación educativa de un plantel sustentada en proyectos personales, modas o influencias externas agrava la incongruencia y genera problemas sociales que debiera estar resolviendo. Por ello, al prever existe la necesidad de contar con información pertinente, actual y fidedigna; de tal modo que las grandes tendencias y comportamientos de los procesos educativos se puedan detectar, describir, analizar y predecir.

Para una buena planeación las actividades escolares pudieran clasificarse en tres tipos: Primero las de naturaleza rutinaria, susceptibles de cambio únicamente por decisiones externas al centro escolar; segundo las novedosas en cuanto al mejoramiento de la calidad educativa, de carácter circunstancial o que previsiblemente pudieran transformarse (instituirse) más adelante en rutinarias; tercero las cupulares, que se agregan al plan original en función de "instrucciones" provenientes de niveles de jerarquía más altos y por tanto impredecibles.

La primera fase de la planeación, con base en las orientaciones generales del Gobierno Federal y de la Universidad Nacional, debiera consistir en realizar diagnósticos periódicos de su situación y elaborar en consecuencia los planes de trabajo que corresponden a su nivel de competencia. Por lo tanto, elaborar sistemáticamente los respectivos informes como parte de un ejercicio de evaluación constante.

XI.2.3. Condiciones laborales

Un buen salario del profesor junto con un atractivo programa de estímulos es una combinación que no se da en el caso que nos ocupó; por lo común, mientras en los colegios particulares los sueldos llegan a ser más del doble de los establecidos en los planteles oficiales; con las prestaciones sucede a la inversa.

Esta situación hace patente la necesidad de buscar un equilibrio más que digno entre salario y prestaciones para los profesores.

En una visión amplia, la satisfacción personal se refiere a una actitud ante la vida; la del trabajador docente en particular tiene una importancia crucial y por tanto deben hacerse los esfuerzos necesarios por constituir un ambiente escolar *amable*, de lo contrario sus explicables frustraciones o inconformidades se traducen en conductas agresivas hacia el grupo de contacto inmediato. Debe reconocerse que un cúmulo de profesores, e incluso directivos, prestan sus servicios en los centros escolares por motivos que no necesariamente surgen de un plan de vida deseado, ni de una vocación por educar. En ocasiones su presencia en los colegios obedece a la escasez de empleo, estudios truncados, comodidad etc.

Pudiera esperarse que cada miembro de una organización continuará participando sólo mientras las compensaciones que se le ofrezcan sean iguales o mayores (medidas en términos de su valoración y en términos de las alternativas que se le abren) que las contribuciones que se le piden. Un sector de profesores del C.C.H. continúa laborando en él, no porque sus compensaciones sean iguales o mayores a sus contribuciones, sino porque la crisis mexicana iniciada hace 13 años le ha cancelado alternativas de ocupación en otros ámbitos mejor remunerados, situación que seguirá presente en tanto salarios e incentivos no correspondan al valor social que tiene la actividad educativa; aunado a lo anterior, otro sector de mayor antigüedad tiene la expectativa de jubilarse en pocos años, de ahí su interés de permanencia.

Es incuestionable que las condiciones laborales en el C.C.H. oficial no son óptimas, baste con mencionar la cantidad de alumnos presentes en el aula (50), en contraste con la recomendación de especialistas de que sean entre 15 y 32 alumnos⁽³⁾.

Debe recordarse que el concepto del maestro sobre sí mismo (autoestima) es mutable, responde en particular a condiciones de ambiente y a niveles de aspiración personal. Entonces, si aceptamos la necesidad de que el directivo, el profesor y el empleado deben inculcar la autoestima del alumno -debiendo empezar por ellos mismos- este es un argumento más para mejorar al máximo las condiciones ambientales. ¿O acaso es pensable que un profesor con sentimientos de fracaso personal y con una visión pesimista de su realidad actual y futura esté en condiciones de educar para el logro de metas, superación personal, elevada autoestima etc.?

Una forma de elevar la calidad de los centros educativos es aplicar medidas motivadoras para la permanencia satisfactoria del profesor y provocar en consecuencia que su trabajo forme parte de su proyecto de vida. Esta propuesta se apega a los principios clásicos de la "teoría z".

Además, el ambiente de trabajo debiera apoyarse en un buen sistema de comunicación horizontal y vertical. Esto es de capital importancia: Se requiere que los profesores reciban oportunamente la información proveniente de las esferas directivas; que grupos de profesores se comuniquen con otros grupos de profesores, que los directivos se informen de las inquietudes y problemas de la "base", e incluso permitan y propicien su participación en la toma de decisiones.

XI.2.4. Control

Contraste de especial importancia entre los enfoques público y privado resulta ser la eficiencia administrativa: mientras en los planteles universitarios se descuidan ciertos controles, se simulan evaluaciones o autoevaluaciones directivas a fondo, se asume un trato paternalista con el personal administrativo y se descuida la optimización de los recursos; en los particulares se trabaja con mayor eficiencia, se producen mejores resultados numéricos en cuanto al éxito escolar, se asume un trato menos paternalista con los trabajadores (que llega a tornarse autoritario), se cuida mejor la utilización de los recursos, aunque por desgracia el pragmatismo prevaleciente limita los procesos de reflexión sobre el significado de la labor docente.

Los procesos de control en los planteles oficiales es insuficiente; está claro que mientras no funcionen, los resultados de los diferentes procesos administrativos seguirán siendo deficientes. Pudieran mejorarse, de preferencia sin afectar intereses, con una mayor participación y convencimiento de la gente, ya que esto propiciaría un mayor compromiso.

XI.2.5. Estructura

Aunque haya matices diferentes, una Organización gira en torno a ciertos fines y cuenta con un número de miembros más o menos precisables y con más o menos jerarquía entre ellos. A consecuencia de estas consideraciones, se puede hablar de una estructura educativa formal en tanto existe una agrupación de miembros precisables con una división de tareas y responsabilidades y que actúan en función de objetivos generales educativos.

Poco parece que deba hacerse con respecto a las estructuras de organización. Pero es pertinente señalar la conveniencia de flexibilizar los esquemas de poder y autoridad en los planteles particulares, y al mismo tiempo abatir la burocracia en los oficiales.

XI.2.6. Dirección

El estilo con el que se administra el centro escolar tiene una importancia fundamental, porque la calidad del proceso educativo queda muchas veces determinado por las acciones directivas y son los "recursos más valiosos del país" quienes se someten al mismo.

La función directiva en un centro escolar está determinada por la naturaleza de la organización. Por tanto, será diferente según se entienda la organización relacionada con los alumnos exclusivamente o se tengan en cuenta otras misiones, como puede ser la atención al entorno inmediato o bien a los padres de los alumnos. Además, la función directiva cambiará dependiendo de si el objeto de su atención es la educación completa de los alumnos, su instrucción o su buen comportamiento, por ejemplo.

De un modo genérico, Drucker atinadamente habla de tres funciones de todo directivo: 1) velar por las finalidades y la misión específica de la institución; 2) obtener un trabajo productivo y lograr que el trabajador consiga resultados; y 3) encauzar las influencias y las responsabilidades sociales. Entiende que una misión específica de la empresa de negocios es conseguir el óptimo rendimiento económico. Sin embargo, para las demás empresas, que llama instituciones (incluidos los centros educativos) la economía constituye una restricción ⁽⁴⁾.

Si el líder formal de la Organización no busca un trabajo productivo por parte de los empleados, ni pretende encauzar las influencias y responsabilidades sociales, tampoco estará cumpliendo con su función. Por tanto, conviene aclarar que muchas personas con cargo "directivo" no tienen o no ejercen la función directiva. Algunas cumplen casi exclusivamente con una serie de tareas burocráticas; otras, elegidas por sus compañeros, no hacen más que representarlos frente a representaciones de otros estamentos que se relacionan con el centro escolar.

La función directiva en un colegio supone conseguir intencionalmente resultados relacionados con sus fines específicos, mediante el trabajo productivo de las personas que mantienen algún tipo de relación con el mismo (padres, profesores, alumnos, autoridades locales, personal no docente, etc.).

Un directivo, para mejorar su centro educativo, necesita analizar la situación, saber lo que es objetivamente mejor y luego utilizar los medios y caminos más adecuados para llevar a su centro desde una situación actual a una situación deseada, en un periodo de tiempo determinado.

Además, de la misma forma en que se generan programas de capacitación y actualización para profesores, deberían implantarse otros dirigidos a los responsables de la función directiva, entre

redistribuir drásticamente el gasto familiar para poder costear los gastos de educación en una escuela particular. A esto hay que agregar las pobres perspectivas en las oportunidades de empleo, tanto para la población en general como para los graduados de los centros educativos.

Aunque no se tienen datos suficientemente válidos y confiables, es plausible suponer que la crisis económica del país esté afectando la asistencia y el éxito de los jóvenes en las escuelas. Los grupos de menores recursos resienten el impacto -directo o indirecto- de los costos de enviar a sus hijos a un colegio y por necesidad de sobrevivencia lo abandonan y buscan su incorporación formal o informal al mercado de trabajo; esta situación provoca malos resultados en los centros educativos.

Si a esta situación se agrega la incompetencia administrativa en los procesos que se aplican en la Organización, los resultados llegan a ser desastrosos en cuanto al egreso de las generaciones del nivel medio superior.

Toda Organización educativa debiera preocuparse por lograr sus fines, pero en particular debiera destinar más esfuerzo a incrementar su eficiencia terminal, sin sacrificar los niveles de exigencia hacia los estudiantes en el terreno académico. Esto será posible solamente si se incrementa la eficiencia de cada uno de sus procesos administrativos.

XI.3 ASPECTOS CRITICOS

¿Cuáles son los factores que generan o propician el aprendizaje en el ámbito escolar?

Ciertamente, los procesos administrativos son algunos de los más importantes como aquí se ha constatado. Sin embargo, como producto del proceso de análisis efectuado en esta tesis surgen otros aspectos *críticos* que están presentes en un centro escolar, mismos que citaremos en adelante.

El aprendizaje es un proceso complejo en el que interviene una gran diversidad de factores. En parte, los resultados del aprendizaje se deben a causas genéticas, pero la vida de los adolescentes está necesariamente condicionada por elementos externos: sociales, económicos, políticos y otros más allá del ámbito de competencia de la escuela o la familia, entre ellos la desigual distribución del ingreso, las deficiencias en la dieta alimenticia, los medios de comunicación masivos que lo han sido también de alineación, socialización, instrucción y dominación (son parte de sus efectos la imposición de procesos específicos de percepción y objetivación de imágenes, la confusión de esencia y existencia con apariencia). Contrarrestar o desmitificar los estímulos ambientales de este tipo y la capacidad para reconocerlos conscientemente debiera considerarse de valor fundamental para la escuela.

Otro factor de reconocida importancia son los hábitos de comportamiento y pensamiento para el trabajo constante y disciplinado; uno más lo constituye el ambiente escolar, en cuya definición hay una responsabilidad compartida de distintos actores, en especial de quienes

definen las políticas educativas para toda la República y, en el plano operativo, de quienes determinan las normas, organización y orientación del trabajo docente al interior de las escuelas (directivos y ocasionalmente padres de familia).

Otros aspectos críticos de la educación media superior en México que tienen relación, en mayor o menor medida, con los procesos administrativos presentes en un plantel, son los siguientes:

1. La importancia de la calidad y relevancia de la educación en el bachillerato.
2. El crecimiento de la demanda.
3. El clima.
4. La necesaria eficiencia que deben tener los sistemas administrativos.
5. Deserción, abandono y reprobación escolar.
6. El buen funcionamiento de los servicios de limpieza, mantenimiento y dotación de materiales de apoyo.
7. La optimización de recursos materiales, financieros y humanos.
8. Las oportunidades de empleo para los egresados de las universidades y desertores del nivel medio superior.

XI.3.1 Calidad y relevancia educativas

A nivel general, sólo marginalmente se ha dado importancia a los problemas de relevancia y calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque abundan las declaraciones de principio y la orgullosa muestra de resultados numéricos sobre el aumento de la escolaridad promedio de la población, pero ha crecido a costa de una calidad que muchas veces se negocia en el ámbito inmediato entre maestros, estudiantes, administradores, directivos y entre sus respectivas organizaciones.

Conceptualmente el término "calidad" debiera definirse claramente y en consecuencia someter al proceso educativo del bachillerato incorporado y oficial a evaluaciones frecuentes: mediante exámenes departamentales a los alumnos; aplicando encuestas a estudiantes, cuestionarios de autoevaluación a profesores y otros instrumentos y mecanismos de detección con respecto al desempeño docente; la supervisión debiera abarcar también y de manera más exigente a los cuerpos directivos mediante diversas formas de auditoría (contable, académica y administrativa) por un organismo externo; supervisiones sobre planta física, procesos administrativos, existencia de material de apoyo pertinente y desempeño docente en el aula y en el laboratorio.

La creación de un sistema de supervisión debidamente estructurado debiera considerarse en los planteles universitarios tomando la experiencia del sistema incorporado. No se encuentran sino razones políticas para que no sea así; de otra manera se volverá a caer en la dispersión de los programas de estudio y desiguales exigencias para los estudiantes.

Es evidentemente más sencillo tomar medidas para resolver problemas cuantitativos que cualitativos. Es relativamente más fácil construir, equipar, reparar y mantener edificios escolares, contratar y preparar profesores y dotar a los estudiantes de apoyos didácticos que cambiar las actitudes de los profesores y directivos con vistas a modificar prácticas arraigadas pero nocivas a la calidad de la docencia y la administración ⁽⁵⁾.

Entre las limitantes para una educación de calidad en el nivel medio superior (v. gr. el C.C.H. oficial) destacan la poca motivación que reciben los docentes; la baja preparación de los estudiantes de nuevo ingreso como producto de su tránsito por niveles educativos anteriores, la instalación de grupos de poder hegemónico en la conducción de los sistemas educativos, las concesiones en el ámbito laboral y el tipo de relación con los sindicatos presentes en los centros educativos.

Una idea de la poca relevancia que la Universidad le otorga a su propio bachillerato la da su representación insuficiente en el Consejo Universitario. Más grave es la situación del Sistema Incorporado, pues no obstante el gran volumen de su población, es hasta cierto punto "menospreciado" por la Universidad; se le considera con cierto desdén como el sistema "concesionado", prueba de ello es que no cuenta con representatividad ante dicho Consejo; además, el Consejo Consultivo Mixto -que reúne a los representantes de las instituciones particulares de Licenciatura, Bachillerato, Técnico en Enfermería y Secundaria, y que pudiera ser un órgano colegiado, homólogo al Consejo Técnico del C.C.H.- sólo tiene funciones limitadas de asesoría y apoyo a la D.G.I.R.E.

XI.3.2 Demanda

Una mayor demanda de educación -empero inevitable en el presente- tiene efectos indeseables: Por el papel social que deben cumplir los planteles oficiales, se ven obligados a utilizar al máximo su capacidad instalada; si bien ésto es un deber, poco ayuda para una labor eficiente del profesor debido a la cantidad de alumnos (50 o más) y número de grupos que muchas veces debe atender. En los colegios particulares, aunque ahí por motivos financieros, se llegan a saturar las aulas y paralelamente se propicia la multiplicación de escuelas improvisadas cuyo único fin es el lucro.

Afrontar la creciente demanda por medio de escuelas masivas está probado que es un error. Si se quiere simplificar la normatividad, abatir la burocracia, dar mayor peso al personal académico y a los estudiantes en la toma de decisiones, disminuir el autoritarismo y facilitar los procesos de supervisión y control, es recomendable multiplicar instituciones relativamente pequeñas, con una capacidad entre 500 y mil alumnos.

Ahora bien, el ingreso a una escuela privada de bachillerato implica ciertas posibilidades económicas, pero debiera tenerse presente que si bien por lo general aseguran una mayor eficiencia y mejor servicio con respecto a las oficiales, en algunas el ambiente de convivencia

armónico y de estudio se encuentra deteriorado porque se han convertido en refugio de rechazados e inadaptados del sistema escolarizado.

La E.N.P. y el C.C.H. son discriminatorios en razón de la calificación obtenida en el examen de selección; los planteles incorporados lo son en razón de las posibilidades económicas, sin descartar muchos casos de exigencia alta acerca del promedio obtenido en el ciclo inmediato anterior.

Debe tomarse en cuenta que la decisión sobre el tipo de preparatoria deseable no es exclusiva (a veces hasta es ajena) de los padres de familia. El adolescente tiene mucho que ver en la selección, lo cual significa que las influencias del medio pueden ser determinantes en ello; así, se magnifica la responsabilidad de sus padres y de su escuela por apoyarlo en un análisis más a fondo de sus intereses y perspectivas, al margen de la *vox populi*, de la publicidad de todo tipo, de los esquemas de comportamiento y de los modelos de persona exitosa que promuevan los medios de difusión o la familia misma.

XI.3.3 El clima

Los jóvenes de bachillerato privado (y eventualmente los del universitario) pasan más de la mitad de sus horas hábiles en el centro escolar; por este solo hecho ya existe un efecto relevante de la escuela en su manera de ser. Entre las influencias del medio ambiente que impactan en su comportamiento está el tipo de Organización.

Tratándose de un centro escolar la influencia se percibe más acentuada porque las personas asisten a él predispuestas a asimilar conocimientos y actitudes que determinarán en buena medida su personalidad (posición ante la vida, forma de percibir el mundo y autoestima). De aquí la importancia de diseñar y emplear el proceso administrativo más eficiente, bien estructurado, completo, pertinente y funcional que garantice el clima propicio para modelar la personalidad del individuo.

La congruencia, tanto del profesor en su relación con sus alumnos como de la directiva con respecto a su personal, debe ser contraria al vicio perseverante del *"haz lo que te digo pero no te fijas en lo que hago"*; es decir, de arriba hacia abajo se decide sobre las obligaciones del *subalterno*, aunque la propia conducta sea contradictoria a la que se exige.

La congruencia de profesores, trabajadores y directivos se relaciona con la antigua máxima de "predicar con el ejemplo", un comportamiento congruente da lugar a la credibilidad de los alumnos hacia sus mentores y de ambos hacia quienes dirigen el centro escolar.

En este aspecto a los directivos les corresponde definir y difundir las expectativas institucionales; es decir, los ideales, misión, metas y plan por realizar. Con base en esto, al profesor le compete el diseño de las formas operativas del programa de estudios (en particular de las formas de establecer la interrelación con sus alumnos, dentro y fuera del aula)

La dirección debe impulsar la participación entre sus miembros por encima de las conductas mecanizadas y la interacción de éstos con el personal. Un hecho es claro: Mientras mayor sea la cantidad de participación sentida, mayor el control de la organización sobre la educación y sobre la evocación de alternativas; por lo tanto, menor la evocación de alternativas no deseadas por la organización.

Además, la supervisión y el control requeridos se vuelven menos exhaustivos (dado el convencimiento de las personas del tipo y calidad de sus funciones), el clima de la Organización es menos frío y policiaco y se fortalece el sentimiento de pertenencia. Cuanto mayor sea la participación del individuo en la asignación del trabajo menor será el conflicto entre el trabajador y la imagen propia del individuo.

En general, la introducción de un plan de salarios con incentivos da lugar a un aumento de producción con respecto al rendimiento a base de salario por hora o por día; en cambio, la introducción de un pago de salario fijo, en lugar de un sistema de incentivos como el anterior, disminuye la producción. Un contrato de empleo basado en un salario fijo se considera típicamente que controla el tipo de actividades realizadas pero no el rendimiento con el cual se llevan a cabo⁽⁴⁾.

De la importancia de los estímulos en el rendimiento individual se podría hacer una salvedad: Cuando el salario es tan bajo que los estímulos apenas compensan la percepción económica en comparación con otros ámbitos similares, la incentivación pierde significado como "premio al esfuerzo", en este peligro están los planteles oficiales.

El éxito se reflejará en la Organización al establecer compensaciones apropiadas para motivar en sus miembros su colaboración continua para lograrlo.

XI.3.4 Eficiencia

Como se vio antes, la eficacia de los centros de educación privada es superior a los del sistema oficial; lo cual se pudo constatar en los denominados *índices de eficiencia terminal*, sin embargo, las condiciones de uno y otro tienen diferencias enormes.

Es natural que la eficiencia también sea mayor en los centros educativos privados. Un servicio no es el mismo cuando a la gente le cuesta, porque esto provoca un mayor cuidado de los recursos y una preocupación mayor por la calidad del mismo.

En el plano individual la eficiencia compete a todos y cada uno de los sectores educativos; para esto debe tenerse presente el carácter dual de todos ellos, como docentes y administrativos. No es posible efectuar una separación como si se tratara de dos funciones ajenas; todos los docentes -y aún los estudiantes- al llevar a cabo sus funciones requieren de conocimientos básicos sobre los procesos administrativos (planeación, dirección, coordinación, evaluación y

control) y todos los empleados administrativos de distintos niveles, por el hecho de ejercer sus funciones en un centro educativo, requieren de un acondicionamiento especial para cuidar que todos sus actos tengan a la vez un sentido educativo.

Con mayor razón, los mandos cupulares y medios de la administración debieran ser eficientes y conservar este atributo como parte *sine qua non* de la naturaleza de sus funciones.

XI.3.5 Reprobación y abandono escolar

Por su naturaleza abierta el centro educativo debe estar en contacto permanente con los padres de familia quienes, independientemente de la edad legal de sus hijos, tienen la obligación de apoyarlos en sus estudios, es decir, de guiar, supervisar y corregir su comportamiento. Este parece ser uno de los puntos nodales para abatir la reprobación y el abandono a la escuela; la dificultad para llevarlo a cabo obedece a varias causas, entre ellas los deseos propios de la edad de independizarse de los padres, la falta de interés de éstos por sus hijos, la desintegración de la familia y la prioridad de trabajar para subsistir por encima de la cohesión familiar.

La familia constituye el grupo externo de mayor relevancia al centro escolar. En ella está el punto de vista generalmente reaccionario sobre los cambios "liberales" al interior de las escuelas. La desintegración familiar o la ruptura de su equilibrio y armonía internos, como fenómeno usual de nuestros días ha causado estragos en el equilibrio emocional de los jóvenes; consecuentemente la podemos señalar como una potencial causante del fracaso escolar (notas bajas, reprobación y deserción). De vital importancia es que los padres realicen esfuerzos supremos para mantener unido el núcleo familiar, o en su defecto involucrar a los jóvenes con una actitud analítica y optimista.

La preparación deficiente del maestro, y por consiguiente la aplicación inadecuada de técnicas de enseñanza-aprendizaje; la poca exigencia y la insuficiente o mala dotación de materiales y servicios son otros factores que contribuyen al fracaso del estudiante.

Si bien las causas pueden ser múltiples y variadas, atacar la reprobación y el abandono de los estudios por parte de los jóvenes, antes que remedial debiera ir a los orígenes. En ocasiones la ineficiencia del sistema administrativo mismo propicia lo que debiera evitar; este es el caso de organizar *cursos de regularización* (con el fin de que los reprobados acrediten lo que sus compañeros hicieron como producto del trabajo de un año, demostrando conocimientos y formación que seguramente éstos no adquirirán) y por otra parte autorizar hasta seis exámenes extraordinarios en un sólo periodo, omitir la seriación de materias y someter a grupos de alumnos a perder varias semanas de clases por falta de asignación de profesores.

Aunado a lo anterior, la evolución de la tecnología (televisión, video y computadora) genera en los jóvenes una visión falsa del mundo -en el que no es necesario prepararse escolarmente para ser exitoso -y una problemática (violencia, drogadicción, enfermedades, adicciones, etc.) que sus padres no tuvieron y que rebasan sus posibilidades para enfrentarlos debidamente.

De ahí la necesidad y obligación del centro escolar de vincularse con los padres para establecer alianzas de colaboración mutua y de orientarlos en cuanto a la relación más apropiada con sus hijos.

XI.3.6 Servicios de apoyo

Los servicios de apoyo a la enseñanza-aprendizaje son cruciales para mantener en óptimas condiciones de uso las instalaciones; para dotar a profesores y estudiantes de material y equipo apropiados, para dar una atención expedita etc.

Carecer de ellos o tenerlos en cantidad y calidad insuficientes, o bien proporcionarlos inequitativamente, significa el entorpecimiento de las actividades sustantivas y el consecuente deterioro de la institución.

XI.3.7 Optimización de recursos

El denominador común de los planteles privados en el aspecto financiero es que dependen exclusivamente de las colegiaturas de sus alumnos y, en consecuencia, traten de ofrecer servicio y atención cada vez mejores a efecto de contar siempre con demandantes de inscripción. En este aspecto es deseable la reinversión de sus utilidades monetarias en otros centros de educación (algunas instituciones así lo hacen) o en la oferta del servicio a precios bajos.

A diferencia de los recintos particulares, en los públicos se muestra menos celo por parte de sus dirigentes por evitar el despilfarro de recursos; menos seguimiento y preocupación por los estudiantes fuera de los salones de clase. En este sentido debiera ponerse mayor atención.

Los largos periodos vacacionales debieran constituirse en oportunidad para inducir a los profesores a reflexionar sobre su experiencia y perspectivas de docencia, a que se actualicen y mejoren sus conocimientos acerca de su especialidad, de la didáctica y pedagogía propias de su profesión educadora. En este sentido las escuelas particulares tienen serias deficiencias.

Las "vacaciones", al menos en una proporción, debieran ser motivo para la prestación de un *servicio social* obligatorio por parte del estudiante, determinado legalmente, en acuerdo con instancias gubernamentales y en función de necesidades sociales.

Establecer un sistema de servicio social traería -además del conocimiento directo de los problemas del entorno y de su colaboración para resolverlos- entre otros beneficios terminar con los periodos de ocio improductivo (sujeto a la influencia de los medios de información masiva y a otros estímulos eventualmente antieducativos), el aprovechamiento de recursos

humanos medianamente preparados en beneficio de sectores precarios y una vinculación concreta de la escuela con la sociedad en el nivel medio superior.

La supervisión más estrecha del cumplimiento de obligaciones debiera ser una práctica natural, de acuerdo al grado de irresponsabilidad detectada. En los planteles universitarios, donde son escandalosos los niveles de ausentismo de profesores, urge tomar medidas preventivas y correctivas. No es problema de inexistencia de controles, lo es más bien de toma de decisiones para asegurar que los alumnos ejerzan su derecho a ser atendidos como es debido.

Otro recurso humano que no se aprovecha suficientemente es la gran preparación y experiencia de los profesores en el bachillerato universitario. Su capacidad se podría utilizar de manera más amplia en el apoyo a otras instituciones para capacitar a sus cuadros magisteriales.

XI.3.8 Empleo

La pérdida de liderazgo de la Universidad Nacional se manifiesta cuando las convocatorias de ciertas empresas para la contratación de personal aclaran abiertamente su rechazo por egresados de la institución.

En la actualidad son pocas las posibilidades de buenos empleos para los egresados debido al contexto de crisis nacional; pero ciertas debilidades de la Universidad (incluido el C.C.H.) las disminuyen todavía más.

Los paros de labores, los ocasionales desmanes callejeros y el ausentismo de alumnos y profesores no son sino efectos de la política central del "no conflicto" a cualquier costo. De ésta se derivan la poca exigencia real y la ausencia de sanciones para los que no cumplen con sus obligaciones, la carencia de autocrítica, la aplicación simulada de mecanismos de control, la falta de voluntad para una educación realmente integral, el monopolio de ciertos grupos de "caciques" que dirigen los centros educativos y la concesión de privilegios injustificados como producto de la presión.

Es necesario, en consecuencia, modificar la política de relación entre los directivos universitarios y sus empleados administrativos y docentes, de tal manera que las labores se realicen eficientemente y se recobre poco a poco la confianza de la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

1. Johnson, Kastrozenweig. Teoría, integración y administración de sistemas, Ed. Limusa, México, 1970.
2. Isaacs David. Teoría y Práctica de la Dirección de los Centros Educativos. Ed. EUNSA. España, 1987.
3. Mc Kenzie, Eraut Michael y Hywel C. Jones. Ed. SEPSETENTAS, 1974. México.
4. Drucker P. La Gerencia. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1975.
5. Prawda Juan. Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México. Ed. Grijalvo, 1985. México.

GLOSARIO DE TERMINOS

actividad académica

Conjunto de acciones en las que participan docentes, investigadores y alumnos para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, generar conocimiento y difundir la cultura.

actividad artística

Conjunto de acciones de carácter estético que se desarrollan a través de: teatro, danza, música, cine y exposiciones de artes plásticas.

alumno de la universidad

Aquél que concluye los trámites de inscripción en los planes y programas de estudio aprobados por el Consejo Universitario, con lo cual adquiere los derechos y obligaciones que establece la Legislación Universitaria.

Se concederá también este tratamiento a las personas que tengan en trámite uno de los títulos o grados que otorga la Universidad, siempre que reúnan los requisitos que señala dicha Legislación.

alumno acreditado

Aquél que en las actas de examen tiene asentada la calificación de "S" (suficiente), "B" (bien), "MB" (muy bien) o "AC" (acreditado).

alumno de escuela incorporada

Aquél que está inscrito en una institución educativa distinta de la U.N.A.M., cuyos planes de estudio están reconocidos por ésta.

alumno de primer ingreso

Aquél que se registra por primera vez en cualquiera de los niveles de estudio (secundaria, bachillerato, técnico, licenciatura y posgrado).

alumno inscrito

Aquél registrado, por asignatura, en las listas de grupos y actas de examen.

alumno regular

Aquél que logra cursar las asignaturas y obtener los créditos correspondientes en los tiempos estipulados por el plan de estudios de su nivel.

año sabático

Es el derecho que tienen los trabajadores académicos, por cada 6 años de labores, de separarse de su cargo durante un año con goce de sueldo y sin pérdida de sus derechos para dedicarse a su superación profesional y académica, atendiendo a las necesidades prioritarias de la Institución donde presta sus servicios.

área de conocimiento

Agrupación de ciencias y disciplinas dentro de un campo específico del saber.

asignatura

Contenido disciplinario contemplado en el mapa curricular de un plan de estudios.

asignatura obligatoria

Aquella que necesariamente debe acreditar el alumno, por establecerlo el plan de estudios.

asignatura optativa

Disciplina o módulo que puede ser elegida por el alumno entre las alternativas que ofrece el plan de estudios y que una vez seleccionada deberá ser aprobada.

aula

Espacio físico construido y cubierto donde se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje.

bachillerato de la u.n.a.m.

Está constituido por dos subsistemas de nivel medio superior que forman parte de la U.N.A.M.: el Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) y la Escuela Nacional Preparatoria (E.N.P.).

bachillerato incorporado a la u.n.a.m. /sistema incorporado/

Lo conforman las instituciones particulares que han recibido autorización de la U.N.A.M. para aplicar los planes de estudio de la E.N.P. y el C.C.H.

carrera

Conjunto de estudios y prácticas que capacitan a una persona para el ejercicio de una profesión u ocupación.

colegio de ciencias y humanidades (c.c.h.)

Sistema de bachillerato con plan de estudios semestral; una modalidad creada por la U.N.A.M. en 1971.

ciclo de estudios

Periodo durante el cual se forma una generación de estudiantes cubriendo en su totalidad un plan de estudios de cierto nivel educativo. Los ciclos de estudios tradicionales son: Primaria, Secundaria, Preparatoria, Licenciatura, Maestría y Doctorado.

curso

Secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje con fines de formación, capacitación, actualización, especialización, etc.

curso de actualización

Actividades de enseñanza-aprendizaje dirigidas al personal académico con el fin de mantenerlo al día con respecto a los avances en el conocimiento.

demanda educativa

Es la medida de la exigencia o solicitud de servicio educativo, que registra una institución. Por demanda se entiende también lo que socialmente se exige a las instituciones de educación en cuanto a las orientaciones académicas o profesionales que satisfarían mejor necesidades sociales objetivas.

demanda potencial

Designa a la población estudiantil que, habiendo egresado satisfactoriamente de un nivel, está en posibilidades y condiciones de ingresar al siguiente; está integrada por el total de alumnos promovidos al final de un ciclo escolar.

demanda real

Se define por el total de alumnos que solicitan ingreso en alguna institución.

docencia

Función emprendida para formar individuos que se vinculen a las necesidades de la sociedad de acuerdo a las normas, principios, criterios y políticas que rige la vida académica de la institución.

educación

Medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al ser humano.

educación básica

Equivale a la que se imparte en los niveles de Primaria y Secundaria.

eficacia organizacional

Grado en que una Organización determinada consigue sus fines y objetivos.

eficiencia

Se refiere a la cantidad de recursos que la Organización ha de usar para producir una unidad de producto.

eficiencia terminal

Relación que existe entre el número de alumnos que ingresan a un nivel de estudios y los que egresan de la misma generación, al haber acreditado todas las asignaturas correspondientes a un mismo plan de estudios, en el tiempo estipulado.

encuesta

Técnica de investigación metódica sobre una población caracterizada por criterios apriorísticos y que se propone determinar, describir y conocer el proceso o fenómeno de una población.

escuela /centro educativo/institución/

Institución docente que imparte los estudios de cierto nivel.

escuela oficial /pública/de gobierno/

Denominación que reciben los planteles educativos que forman parte orgánica de la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) o de la U.N.A.M.

escuela particular /privada/de paga/

Establecimiento educativo en manos de particulares, órdenes o congregaciones religiosas.

estímulo

Incentivo económico que se otorga al personal de acuerdo a criterios de evaluación de su desempeño.

estudios técnicos

Son los que se realizan simultáneamente o posteriormente al bachillerato, de acuerdo con el reglamento general de estudios técnicos y profesionales.

evaluación curricular

Consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo.

evaluación del aprendizaje

Es la apreciación o valoración que se hace al proceso de aprendizaje de un alumno y que se traduce en una calificación que es, a su vez, la atribución de un valor según la escala que se aplica. Para hacerla, los docentes tienen en cuenta el rendimiento escolar, medible mediante su participación en las clases y su desempeño en los ejercicios, prácticas y trabajos obligatorios, así como en los exámenes.

La calificación se expresa en cada curso, prueba o examen, mediante las letras S, B y MB, que corresponden a: suficiente, bien y muy bien respectivamente. La calificación mínima para acreditar una materia es S (suficiente)

examen de admisión /selección a la U.N.A.M./

Prueba escrita, que se realiza dentro de los periodos que al efecto la U.N.A.M. señala para seleccionar a las personas que podrán ingresar como alumnos a la Institución. Para poder presentar un examen de admisión el interesado requiere haber solicitado su inscripción al mismo, con base en los instructivos establecidos, y haber obtenido en el ciclo de estudios inmediato anterior un promedio mínimo de siete o su equivalente.

generación

Año a partir del cual se considera el ingreso escolar de los alumnos a un nivel de estudios.

grado académico

Nivel de estudios superior al de bachillerato (licenciatura, maestría o doctorado).

grupo

Conjunto de alumnos registrados en una asignatura o actividad académica, para un periodo escolar, con un profesor y un horario determinado.

hora, semana, mes

Es la cuota de sueldo mensual por una hora a la semana y en un mes, de clase impartida.

índice

Relación entre una o más variables que muestra el comportamiento final de una cierta característica dentro de un universo dado. Puede tomar dos modalidades: cuantitativa y cualitativa.

informe

Noticia que se da sobre un suceso, o un conjunto de éstos. Cf. memoria.

ingreso

Acto de ser admitido como alumno en alguno de los programas de estudios de una institución.

investigación

Función sustantiva de la Universidad que busca la creación y desarrollo de nuevos conocimientos.

laboratorio

Espacio físico construido y cubierto, dotado del equipo especializado, donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

licenciatura

Grado académico de educación superior, posterior al bachillerato, cuyo propósito es proporcionar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión.

maestría

Estudios de posgrado que requieren de licenciatura o su equivalente, cuyo propósito es proporcionar formación amplia y sólida en la disciplina para el desempeño de la docencia de alto nivel, el ejercicio profesional con alta capacidad técnica y metodológica y el inicio de la investigación.

meta

Es la expresión cuantitativa de los objetivos que se persiguen, en relación a un período determinado.

misión

Fin último de la Institución o Dependencia para el que se realizan las actividades.

nivel de estudios

Ubicación en la que se encuentra un estudiante en la escala educativa (bachillerato, técnico, licenciatura, o posgrado).

objetivo

Expresión cualitativa de los que se pretende alcanzar. Constituye la directriz fundamental para el establecimiento y desarrollo de los programas docentes y de trabajo.

opción técnica

Educación técnica que se imparte a nivel bachillerato, destinada a la formación de técnicos auxiliares útiles a la sociedad. La opción técnica apoya los trabajos de orientación profesional y la libre capacitación de los alumnos del ciclo de bachillerato.

pase reglamentado

Procedimiento por medio del cual ingresan a nivel profesional los alumnos procedentes del bachillerato de la U.N.A.M.

período escolar /ciclo lectivo, escolar//año lectivo, escolar/

Lapso anual o semestral que señala una institución educativa para realizar las actividades académicas.

período interanual

Lapso que establece el calendario escolar entre un año lectivo y otro.

plan de estudios

Norma básica que constituye, junto con los programas de estudio, el sustento del quehacer docente de la institución y guía fundamental en el trabajo de maestros y alumnos.

planta física

Total del conjunto de edificios pertenecientes a una institución.

plantel

Lugar en que se realizan actividades académico-administrativas (facultades, escuelas y colegios).

población escolar

Total de alumnos inscritos en una institución educativa.

posgrado

Son los estudios que se realizan después de la licenciatura, cuyos propósitos son la actualización profesional y académica, la formación de profesionales de alto nivel, la especialización y la formación de profesores e investigadores.

preparatoria.

Estudios que se realizan de acuerdo al Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de La Universidad Nacional Autónoma de México y que constituyen la preparación para estudiar una licenciatura.

profesor de asignatura

Personal docente que, de acuerdo a la categoría que fije su nombramiento, es remunerado en función del número de horas de clases que imparta.

programa

Conjunto de acciones específicas ordenadas secuencialmente en el tiempo, interrelacionadas con los recursos necesarios para el logro de objetivos y metas. Se constituye como un instrumento normativo y técnico que integra un conjunto coordinado de objetivos, políticas y metas que se traducen en programas, subprogramas y proyectos jerarquizados en el tiempo y el espacio para alcanzar la imagen propuesta.

programa de asignatura

Guía metodológica que contiene los objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza, desglose temático, bibliografía y medios de evaluación de una asignatura.

seriación

Orden que se establece en el plan de estudios para cursar y/o aprobar las asignaturas correspondientes.

servicio social

Actividad de carácter temporal y obligatoria que prestan los estudiantes en interés de la sociedad y el Estado.

sistema escolarizado

Conjunto de actividades académicas que se realizan cotidianamente en los recintos escolares con el fin de cubrir un plan de estudios.

sistema incorporado a la universidad nacional autónoma de México (u.n.a.m.)

En la actualidad lo integran 366 instituciones educativas a cargo de particulares, en niveles de secundaria, técnico en enfermería, bachillerato (en sus modalidades de Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades) y licenciatura, a las que la U.N.A.M. les ha otorgado licencia de funcionamiento con los planes y programas de estudio establecidos por ésta.

sueldo a profesores de asignatura

Son remuneraciones al personal docente que imparte una o más asignaturas, en función del número de horas/semana/mes de clase conforme al tabulador vigente.

sueldo a profesor de carrera

Son las remuneraciones al personal, que realiza labores de docencia de medio tiempo o tiempo completo, conforme al tabulador vigente.

técnica didáctica

Procedimiento sistematizado para organizar y desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje.

trabajadores de base

Son los que desempeñan labores de carácter permanente para el desarrollo normal de los servicios de una institución, con excepción de los de confianza.

trabajadores de confianza

Son todos aquéllos que realicen funciones de dirección, inspección, vigilancia y fiscalización de carácter general no tabulados, así como los relacionados con trabajos personales o confidenciales de las autoridades y funcionarios universitarios y de sus representantes.

turno

División en horas del período diario en que se programa la impartición de cursos; se aplica también al número de horas diarias que un trabajador presta sus servicios a la Institución.

universidad nacional autónoma de méxico

Es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado -dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad: organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

A P E N D I C E S

APENDICE II.1

MATRICULA AL FINALIZAR CADA DECADA EN LAS ESCUELAS INCORPORADAS A LA UNAM

NUMERO DE ALUMNOS	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	ACUMULADO
8-100	2	2	3	8	15	19	12	61
100-200		5	5	9	25	34	9	87
200-300		6	6	11	18	19	3	63
300-400		3	5	3	13	6	1	31
400-500		4	1	9	5	7	2	28
500-600		3	2	5	7	4	2	23
600-700		3	2	1	4	2	4	16
700-800		1	0	1	2	0	2	6
800-900		0	1	1	3	0	1	6
900-1000		1	0	5	0	2	0	8
1000-1500		0	2	3	5	4	0	14
1500-2000		1	0	2	4	0	0	7
2000-2500		0	0	0	1	0	0	1
2500-3000		0	0	1	1	0	0	2
TOTAL	2	29	27	59	103	97	36	353

APENDICE III.1

NUMERO DE ALUMNOS EN LAS SECUNDARIAS DEL D. F., CICLO ESCOLAR 1993-1994

DELEGACION	DIURNAS	TRABAJADORES	PARTICULARES	TOTAL
ALVARO OBREGON	19 954	605	5138	20 777
AZCAPOTZALCO	21 044	451	2 522	24 017
BENITO JUAREZ	10 443	1 321	8 257	20 021
COYOACAN	21 094	614	4315	26 023
CUAJIMALPA	5 593	417	1 612	7 622
CUAUHTEMOC	18 200	3 036	4 170	25 406
GUSTAVO A. MADERO	49 518	1 740	7 995	59 253
IZTACALCO	17 876	722	2 050	20 650
MAGDALENA CONTRERAS	8 167	403	1035	9 605
MIGUEL HIDALGO	15 877	916	4 581	21 374
MILPA ALTA	3 616	724	46	4 286
TLAHUAC	9 267	261	156	9 684
TLALPAN	12 641	305	6 248	19 194
VENUSTIANO CARRANZA	20 079	770	671	21 520
XOCHIMILCO	13 457	1 046	918	15 421
IZTAPALAPA*	52 332	3 330	1 482	57 144
TOTALES	294 160	16 743	51 196	362 099

Fuente: C.N.T.E. Implicaciones Laborales del Plan de Estudios 1994-1995 y la Planeación de Grupos y Turnos 1994-1995. Cuaderno Especial. Junio de 1994

Datos Obtenidos de la Dirección de Secundarias de la Delegación.

APENDICE III.2

MATRICULA EN LA SECUNDARIA

	1987-1988	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993
DIURNAS	378 922	360 388	331 478	309 349	293 614	285 502
TRABAJADORES	23 587	20 795	18 776	16 598	14 385	12 933
PARTICULARES	46 570	46 134	48 411	50 162	50 928	52 159
TOTALES	449 079	427 417	398 665	376 109	358 937	350 594

Fuente: Dirección General de Educación Secundaria. Dirección Técnica. Subdirección de Planeación. Indicadores Cuantitativos de la Educación Secundaria en el D. F. Oaxtepec, Morelos, agosto de 1993.

APENDICE III.3

PORCENTAJES DE APROVECHAMIENTO EN CADA CICLO ESCOLAR DE SECUNDARIA EN EL D. F.

	1987-1988	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	PROMEDIO
GENERALES	62.35	61.20	59.69	59.34	60.51	63.14	61.038%
TRABAJADORES	59.58	57.55	58.12	57.43	58.62	58.49	58.298%
PARTICULARES	75.34	76.69	76.25	75.65	75.61	81.63	76.86%
							65.39%

APENDICE III.4

MAPA CURRICULAR DE LA SECUNDARIA (S.E.P.)

CUADRO DE MATERIAS

Para su aplicación a partir del año escolar 1993-1994.		Para su aplicación a partir del año escolar 1994-1995.
A s i g n a t u r a s A c a d é m i c a s		
PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Español 5 Hrs. semanales	Español 5 Hrs. semanales	Español 5 Hrs. semanales
Matemáticas 5 Hrs. semanales	Matemáticas 5 Hrs. semanales	Matemáticas 5 Hrs. semanales
Historia Universal 3 Hrs. semanales	Historia Universal 3 Hrs. semanales	Historia Universal 3 Hrs. semanales
Geografía General 3 Hrs. semanales	Geografía de México 2 Hrs. semanales	Orientación Educativa 3 Hrs. semanales
Civismo 3 Hrs. semanales	Civismo 2 Hrs. semanales	Física 3 Hrs. semanales
Biología 3 Hrs. semanales	Biología 2 Hrs. semanales	Química 3 Hrs. semanales
Introducción a la Física y Química 3 Hrs. semanales	Física 3 Hrs. semanales Química 3 Hrs. semanales	Lengua Extranjera 3 Hrs. semanales
Lengua Extranjera 3 Hrs. semanales	Lengua Extranjera 3 Hrs. semanales	Asignatura Opcional decidida en cada entidad 3 Hrs. semanales

A c t i v i d a d e s d e D e s a r r o l l o

Expresión y Apreciación Artísticas 2 Hrs. semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 Hrs. semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 Hrs. semanales
Educación Física 2 Hrs. semanales	Educación Física 2 Hrs. semanales	Educación Física 2 Hrs. semanales
Educación Tecnológica 3 Hrs. semanales	Educación Tecnológica 3 Hrs. semanales	Educación Tecnológica 3 Hrs. semanales
35 Hrs. semanales	35 Hrs. semanales	35 Hrs. semanales

De Plan y Programas de estudio 1993 de la SEP, pág. 16.

CUADRO DE MATERIAS

Para su aplicación a partir del año escolar 1993-1994	Para su aplicación a partir del año escolar 1994-1995
---	---

		SEGUNDO	TERCERO
ASIGNATURAS ACADÉMICAS	Español 5 hrs. semanales Matemáticas 5 hrs. semanales Geografía General 3hrs. semanales Civismo 3 hrs. semanales Biología 3 hrs. semanales Introducción a la Física y a la Química 3 hrs. semanales Lengua Extranjera 3 hrs. semanales	Español 5 hrs. semanales Matemáticas 5 hrs. semanales Geografía General 2hrs. semanales Civismo 2 hrs. semanales Biología 2 hrs. semanales Física 3 hrs. semanales Química 3 hrs. semanales Lengua extranjera 3 hrs. semanales	Español 5 hrs. semanales Matemáticas 5 hrs. semanales Orientación Educativa 3hrs. semanales Física 3 hrs. semanales Química 3 hrs. semanales Lengua Extranjera 3 hrs. semanales Asignatura Opcional decidida en cada entidad 3 hrs. semanales
ACTIVIDADES DE DESARROLLO	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. semanales Educación Física 2 hrs. semanales Educación Tecnológica 3 hrs. semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. semanales Educación Física 2 hrs. semanales Educación Tecnológica 3 hrs. semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. semanales Educación Física 2 hrs. semanales Educación Tecnológica 3 hrs. semanales
TOTALES	35 hrs. semanales	35 hrs. semanales	35 hrs. semanales

APENDICE V.1

EGRESO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN LA DECADA DE 1979-1989

CARRERAS	EGRESO	%
1. Contaduría	118 718	11.3
2. Medicina	116 269	11.0
3. Derecho	95 818	9.1
4. Administración	90 946	8.6
5. Agronomía	71 109	6.7

6. Odontología	50 734	4.8
7. Arquitectura y Diseño	47 829	4.5
8. Ingeniería Civil	46 697	4.4
9. Ingeniería Industrial	39 979	3.8
10. Psicología	34 314	3.3
TOTAL	712 413	67.5
TOTAL NACIONAL DECADA 1979-1989	1 054 165	100.0

APENDICE V.2

PRINCIPALES UNIVERSIDADES PRIVADAS DEL PAIS

INSTITUCION	Año de fundación	INSTITUCION	Año de fundación
1. Universidad Nacional Autónoma de México (antes Real y Pontificia Universidad de México)	1551	21. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Ciudad de México	1973
2. Universidad La Salle	1905	22. Universidad Autónoma Metropolitana	1974
3. Escuela Bancaria y Comercial	1929	23. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Querétaro	1975
4. Instituto Politécnico Nacional	1936	24. Universidad del Tepeyac	1975
5. Universidad de las Américas	1940	25. Universidad Nuevo Mundo	1975
6. Universidad Iberoamericana	1943	26. Centro de Estudios Superiores San Angel	1976
7. Universidad Latinoamericana	1943	27. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Estado de México	1976
8. Universidad Motolinía	1943	28. Universidad Intercontinental	1976
9. Instituto Tecnológico Autónomo de México	1946	29. Universidad de la Comunicación	1977
10. Escuela de Periodismo Carlos Septién García	1949	30. Universidad del Claustro de Sor Juana	1979
11. Universidad ISEC	1954	31. Centro de Estudios Universitarios Londres	1980
12. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	1957	32. Universidad Anáhuac del Sur	1981
13. Universidad Anáhuac	1964	33. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Toluca	1982
14. Universidad Latina	1966	34. Centro Universitario Grupo Sol	1984
15. Universidad Tecnológica de México	1966	35. Universidad Simón Bolívar	1988
16. Universidad del Valle de México	1968	36. Instituto Especializado en Computación y Administración Gauss Jordan	1990
17. Universidad Panamericana	1968	37. Universidad del Pedregal	1990
18. Centro de Estudios universitarios, Monterrey, Nuevo León	1970	38. Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl	1991
19. Instituto Tecnológico de Tlanepantla	1971	39. Centro Universitario México, Estudios Superiores	1993
20. Universidad Tecnológica Americana	1971	40. Universidad Tecnológica de Tulancingo	1995

APÉNDICE VI.1

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL SUR

ENCUESTA DIRIGIDA A PROFESORES

¿Es Ud. profesor de Carrera? ___ ¿Es Ud. profesor de Asignatura? ___ ¿Con cuántas horas ante grupo? ___

CALIFIQUE CADA UNA DE SUS RESPUESTAS DE 0 A 10:

¿En qué grado conoce Ud. la filosofía del Colegio? ()

¿Considera que el Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) abolió los esquemas tradicionales de la Escuela Nacional Preparatoria? (E.N.P.) ()

Suponiendo que el compromiso de los profesores con el C.C.H. al iniciarse éste era de 10 ¿qué calificación le daría ahora? ()

¿Qué calidad tienen las condiciones laborales en el C.C.H.? ()

¿Cree Ud. que las decisiones de la Comisión Dictaminadora de su Área son justas? ()

¿Cree Ud. que las decisiones del Consejo Académico de su Área son justas? ()

¿Cree Ud. que las decisiones del Consejo Técnico del Colegio son justas? ()

¿Ha leído alguna vez la "gaceta amarilla" donde se anuncia la creación del C.C.H.? ()

La retribución que usted recibe le parece justa? ()

¿Se siente orgulloso de pertenecer al C.C.H.? ()

CONTESTE "SI" O "NO"

¿Cree que deberas en el C.C.H. el estudiante se "educa mejor" que en la E.N.P.? ___

En el Programa de estímulos a profesores, ¿la docencia tiene la importancia que merece? ___

SELECCIONE UNA OPCIÓN:

¿A cuántos alumnos puede reconocer por su nombre en cada grupo al finalizar un semestre?

a) A todos b) 75% c) 50% d) 25% e) 10%

Su principal motivación para permanecer en el C.C.H. es:

a) Su gusto por la docencia b) Por necesidad económica c) Por cariño a la Institución

d) Otra: _____

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL SUR

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES

Mi edad es ___ años. Sexo: ___

ESCRIBE "V" SI ES FALSA LA AFIRMACIÓN Y "F" SI ES VERDADERA.

Conozco la filosofía del Colegio ()

El Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) es un sistema donde se pide mucho la participación del alumno ()

Estudio más tiempo que el que paso en el salón y laboratorio ()

En la calle podría reconocer al Director del Plantel ()

Algunos profesores faltan mucho ()

La opción que solicité al hacer mi examen de admisión a la Universidad fue el C.C.H. Sur ()

Ahora que conozco al C.C.H. me gustaría mejor estar en la Preparatoria ()

En este Plantel hay mucha disciplina en salones, pasillos y patios ()

El principal atractivo del C.C.H. es el "pase automático" a la Licenciatura ()

Las escuelas particulares son mejores que las oficiales ()

APENDICE VII.1

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA*

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS.

PRIMER AÑO	Hrs. sem.	SEGUNDO AÑO	Hrs. sem.
Matemáticas	3	Matemáticas	3
Física	4	Química	4
Geografía	3	Biología	4
Historia Universal	3	Anatomía, Fisiol. e Higiene	3
Lengua y Lit. Española	3	Historia de México	3
Lengua Extranjera	3	Etimologías Greco-Latinas	2
Lógica	3	Lengua Extranjera (1a. o 2a.)	3
Dibujo de Imitación	2	Ética	2

TERCER O SEXTO AÑO ASIGNATURAS COMUNES A TODAS LAS AREAS.

Noc. de Derecho Pos. Mex.	2	Literatura Universal	2
Lengua Extranjera.	3	Psicología	3

ASIGNATURAS ESPECIFICAS DE CADA AREA.

Area I CIENCIAS FISICO-MATEMATICAS.

Matemáticas	3	Física	4
Dibujo Constructivo	3	Estética (sólo para Arq.)	2
Materia optativa	2 a 4		

Area II CIENCIAS QUIMICO-BIOLÓGICAS.

Matemáticas	3	Física	4
Biología	4	Química	4
Materia optativa	2 a 3		

Area III DISCIPLINAS ECONOMICO-ADMINISTRATIVAS.

Matemáticas	3	Sociología	3
Geografía Económica	3	Materia optativa	2 a 4

Area IV DISCIPLINAS SOCIALES.

Historia de las Doctrinas Filos.	3	Historia de la Cultura	3
Sociología	3	Latín	3
Materia optativa	2 a 4		

Area V HUMANIDADES CLASICAS.

Hist. de las Doctrinas Filosóficas.	3	Latín	3
Estética	2	Griego	3
Materia optativa	3		

Area VI BELLAS ARTES**.

Historia del Arte		Estética	
Optativas	2		

**Esta área se incorporó posteriormente.

*Tomado de: Gaceta de la Universidad. Vol. XI. Núm. 6, 17 de febrero de 1964. Núm 484.

APENDICE VII.2

MAPA CURRICULAR ORIGINAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS.

PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE		
3001	08	Matemáticas I	3008	08	Matemáticas II
3002	10	Física I	3009	10	Química I
3003	06	Hist. Universal, Moderna y Contemporánea.	3010	06	Historia de México I
			3011	06	Taller de Redacción II
3004	06	Taller de Redacción I	3012	04	Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamericanos
3005	04	Taller de Lectura de Clásicos Universales.			

TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE		
3015	08	Matemáticas III	3022	08	Matemáticas IV
3016	10	Biología I	3023	10	Método Experimental: Física, Química y Biología.
3017	06	Historia de México II	3024	06	Teoría de la Historia
3018	06	Taller de Redacción e Investigación Documental I	3025	06	Taller de Redacción e Investigación Documental II
			3026	04	Modernos Españoles e Hispanoamericanos.
3019	04	Taller de Lectura de Autores Modernos Universales.			
					Idioma*

ASIGNATURAS OPTATIVAS.

Los semestres Quinto y Sexto deberán configurarse con seis asignaturas, según las opciones que se presentan a continuación.

1a. opción (a escoger una serie en forma obligatoria).

QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
3029	08	Matemáticas V	3051	08	Matemáticas VI
3030	08	Lógica I	3052	08	Lógica II
3031	08	Estadística I	3053	08	Estadística II

2a. opción (a escoger una serie en forma obligatoria).

3032	10	Física II	3054	10	Física III
3033	10	Química II	3055	10	Química III
3034	10	Biología II	3056	10	Biología III

3a. opción (a escoger una serie en forma obligatoria).

3035	06	Estética I	3057	06	Estética II
3036	06	Etica y Conocimiento del Hombre I	3058	06	Etica y Conocimiento del Hombre II
3037	06	Filosofía I	3059	06	Filosofía II

4a. opción (a escoger dos series en forma obligatoria).

3038	06	Economía I	3060	06	Economía II
3039	06	Ciencias Políticas y Sociales I	3061	06	Ciencias Políticas y Sociales II
3040	06	Psicología I	3062	06	Psicología II

3041	06	Derecho I	3063	06	Derecho II
3042	06	Administración I	3064	06	Administración II
3043	06	Geografía I	3065	06	Geografía II
3044	06	Griego I	3066	06	Griego II
3045	06	Latín I	3067	06	Latín II

5a. opción (a escoger una serie en forma obligatoria).

3046	04	Ciencias de la Salud I	3068	04	Ciencias de la Salud II
3047	04	Cibernética y Computación I	3069	04	Cibernética y Computación II
3048	04	Ciencia de la Comunicación I	3070	04	Ciencia de la Comunicación II
3049	04	Diseño Ambiental I	3071	04	Diseño Ambiental II
3050	04	Taller de Expresión - Gráfica I	3072	04	Taller de Expresión - Gráfica II

* El alumno deberá acreditar el conocimiento de un idioma.
El Colegio ofrece como posibilidades el inglés o el francés.

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO DEL C.C.H.

Semestre	Asignatura	Horas Créditos	Matemáticas I Algebra y Geometría	Taller de Cómputo	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura y Redacción e iniciación a la investigación Documental I	Lengua Extranjera I	TOTAL Hrs/Cre
1	Horas Créditos	5 10	5 10	4 8	5 10	4 8	6 12	48	28/26 56/48
2	Asignatura	Horas Créditos	Matemáticas II y Algebra y Geometría	Taller de Cómputo	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura y Redacción e iniciación a la investigación Documental II	Lengua Extranjera II	28/26 56/48
	Horas Créditos	5 10	5 10	4 8	5 10	4 8	6 12	4 8	28/26 56/48
3	Asignatura	Horas Créditos	Matemáticas III y Algebra y Geometría	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura y Redacción e iniciación a la investigación Documental III	Lengua Extranjera III	29 58
	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	29 58
4	Asignatura	Horas Créditos	Matemáticas IV y Algebra y Geometría	Física II	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura y Redacción e iniciación a la investigación Documental IV	Lengua Extranjera IV	29 58
	Horas Créditos	5 10	5 10	5 10	5 10	4 8	6 12	4 8	29 58
			Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Cuarta Opción	Quinta Opción		
			Optativas	Optativas	Obligatoria	Optativas	Optativas		
5	Asignatura		*Cálculo Integral y Diferencial I *Estadística y Probabilidad I *Cibernetica y Computación I	Biología III Física III Química III	Filosofía I	*Administración I *Antropología I *Ciencias de la Salud I *Ciencias Políticas y Sociales I *Derecho I *Economía I *Geografía I *Psicología I Temas selectos de Filosofía I *Teorías de la Historia I	*Lectura y Análisis de *Textos *Literarios I *Taller de Comunicación I *Taller de Diseño Ambiental I *Taller de Expresión Gráfica I		

6	Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	28 56
Asignatura	*Cálculo Integral y Diferencial II *Estadística y Probabilidad II *Cibernética y Computación II	*Biología IV Física IV Química IV	Filosofía II	*Administración II *Antropología II *Ciencias de la Salud II *Ciencias Políticas y Sociales II *Derecho II *Economía II *Geografía II *Psicología II Temas selectos de Filosofía II *Teorías de la Historia II	Griego II *Latín II *Lectura y Análisis de *Textos *Literarios II *Taller de Comunicación II *Taller de Diseño Ambiental II *Taller de Expresión Gráfica II	
Horas Créditos	4 8	4 8	4 8	4 8	4 8	

*La mitad de los alumnos cursará la asignatura en el primer semestre; la otra en el segundo.

En quinto y sexto semestre los alumnos cursarán siete materias: Filosofía, una materia de las opciones primera, segunda, cuarta y quinta, una de las opciones primera o segunda y más de las opciones cuarta y quinta o bien Temas selectos de Filosofía.

APENDICE VII.3

INGRESOS FAMILIARES MENSUALES DECLARADOS POR LOS ASPIRANTES DE PRIMER INGRESO AL BACHILLERATO (1992-93)

MONTO (En miles de pesos)	BACHILLERATO CCH Y ENP	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MENOS DE 500	11,619	12.6
DE 500 A MENOS DE 1,000	33,673	36.5
DE 1,000 A MENOS DE 1,500	21,581	23.3
DE 1,500 A MENOS DE 2,000	11,784	12.7
DE 2,000 A MENOS DE 2,500	6,013	6.5
DE 2,500 A MENOS 3,000	3,929	4.2
3,000 O MÁS	3,868	4.2
TOTAL	92,467	100.0

APENDICE VII.4

TABLA DE INGRESO-EGRESO DE LA E.N.P. Y EL C.C.H.

AÑO LECTIVO	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
INGRESO ENP	14,496	16,250	15,419	16,146	15,276	15,304	14,781	14,454
EGRESO ENP				8,909*	9,259*	9,163*	8,707	
INGRESO CCH	23,105	24,741	24,233	24,608	24,402	21,471	19,031	17,387
EGRESO CCH				12,194*	13,067*	12,950*	13,793	

(*) Egresados al finalizar el ciclo escolar.

Fuente: Agendas Estadísticas de la U.N.A.M.

APENDICE VII.5

PERSONAL DOCENTE DE LA E.N.P.

AÑO	ROFR. ASIGNATURA "A"	PROFR ASIGNATURA "B"	PROFR. DE CARRERA TIEMPO COMPLETO	PROFR. DE CARRERA MEDIO TIEMPO	AYUDANTE DE PROFR.	TECNICO ACADEMI CO	OTROS*	TOTAL
1987	817	1253	337	3	8	0	0	2,317
1988	897	998	340	3	9	20	28	2,166
1989	1,003	893	375	2	9	31	36	2,255
1990	1,135	906	455	2	13	31	50	2,592
1991	1,100	793	444	1	10	81	62	2,491
1992	1,232	748	427	5	12	81	110	2,615
1993	1,285	650	389	0	11	108	5	2,448

* Incluye personal a contrato, por honorarios, visitantes y éméritos.

PERSONAL DOCENTE DEL C.C.H.

AÑO	ROFR. ASIGNATURA "A"	PROFR. ASIGNATURA "B"	PROFR. DE CARRERA TIEMPO COMPLETO	PROFR. DE CARRERA MEDIO TIEMPO	AYUDANTE DE PROFR.	TECNICOS ACADEMICO	OTRO	TOTAL
1987	1,654	298	197	0	6	14	0	2,145
1988	1,713	318	289	3	39	14	30	2,338
1989	1,680	337	342	2	49	12	58	2,436
1990	1,790	276	456	0	2	11	23	2,558
1991	1,518	252	538	0	1	28	24	2,361
1992	1,789	289	520	0	1	33	21	2,653
1993	1,911	332	515	0	1	33	3	2,795

PERSONAL DOCENTE DEL BACHILLERATO DE LA U.N.A.M.

AÑO	No. DE PROFESORES	% DE INCREMENTO
1987	4,462	
1988	4,504	1%
1989	4,691	4%
1990	5,150	10%
1991	4,852	-6%
1992	5,268	9%
1993	5,243	-0.5%

Fuente: Agendas Estadísticas de la U.N.A.M.

APENDICE VII.6

INDICE NACIONAL DE PRECIOS AL CONSUMIDOR

SEXENIO	AÑOS	INCREMENTO ANUAL	SEXENIO	AÑOS	INCREMENTO ANUAL
Luis Echeverría Álvarez (1970-1976)	1971	5.2	Miguel de la Madrid (1983-1988)	1983	80.8
	1972	5.0		1984	59.2
	1973	15.7		1985	63.7
	1974	21.9		1986	105.7
	1975	10.5		1987	159.2
	1976	27.2		1988	51.7
José López Portillo (1977-1982)	1977	20.7	Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)	1989	19.7
	1978	16.2		1990	29.9
	1979	20.0		1991	18.8
	1980	29.8		1992	11.9
	1981	28.7		1993	8.0
	1982	98.8		1994	7.0

APENDICE VIII.1

MATRICULA DE LOS PLANTELES INCORPORADOS A LA U.N.A.M. CICLO 1994-95

MATRICULA	SECUNDARIA	E.N.P.	C.C.H.	LICENCIATURA	TECNICO	TOTAL
4-200	14	91	40	20	18	191
201-400	6	63	9	4	3	85
401-600	8	31	5	3		47
601-800		15	1	3		19
801-1000	1	6	3			10
1001-1200	1	7		1		9
1201-1400	1	1		2		4
1401-1600		2				2
1601-1800		2				2
1801-2000		1				1
mayor a 2000		4				4
Total	31	193	58	33	21	366

APENDICE VIII.2

ESCUELAS INCORPORADAS A LA U.N.A.M.

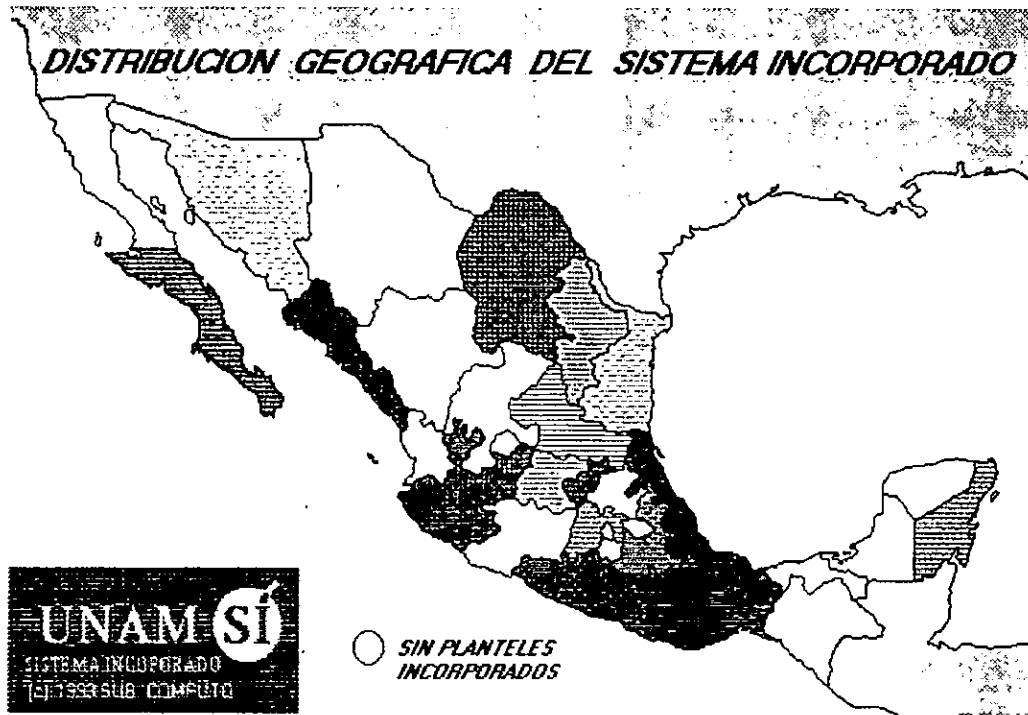
NIVEL	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94
Secundaria Local *	23	23	23	23	23
Secundaria Foránea	11	11	8	8	8
Total	34	34	31	31	31
Preparatoria Local *	151	152	156	159	154
Preparatoria Foránea	51	51	56	62	62
Total	202	203	212	221	216
C.C.H. Local *	38	37	36	36	36
C.C.H. Foráneo	29	31	28	25	25
Total	67	68	64	61	61
Licenciatura Local *	17	30	17	17	14
Licenciatura Foránea	13	17	14	16	17
Total	30	30	31	33	31
Técnico en Enfermería Local *	14	23	14	13	13
Técnico en Enfermería Foránea	11	14	8	8	8
Total	25	13	22	21	21
TOTALES	358	358	360	367	360

* Se refiere al área metropolitana de la Cd. de México.

Fuente: Catálogos de Instituciones con Estudios Incorporados a la UNAM.

APENDICE VIII.3

MAPA DE ESCUELAS INC. EN LA REP.



APENDICE VIII.4

ALUMNOS DEL SISTEMA INCORPORADO POR NIVEL, SEXO, INGRESO Y EGRESO CICLO ESCOLAR 1993-1994

	HOMBRES	MUJERES	INGRESO	EGRESO
SECUNDARIA	6,308	4,249	3,908	3,166
LOCAL	5,064	3,271	3,083	2,522
FORANEA	1,244	978	825	644
PREPARATORIA	40,134	47,536	29,040	24,736
LOCAL	30,788	37,204	22,539	19,013
FORANEA	9,346	10,332	6,501	5,723
C.C.H.	6,183	6,986	5,233	3,353
LOCAL	2,751	3,000	2,045	1,298
FORANEA	3,432	3,986	3,188	2,055
LICENCIATURA	4,725	5,067	3,863	903
LOCAL	2,244	2,321	1,793	481
FORANEA	2,481	2,748	2,100	422
TECNICO EN ENFERMERIA	124	2,237	999	741
LOCAL	77	1,464	724	486
FORANEA	47	783	275	255

APENDICE VIII.5

COSTOS DE INSCRIPCION Y COLEGIATURA DE LOS PLANTELES DE BACHILLERATO INCORPORADOS A LA UNAM. CICLO 1995-1996.

MONTO (\$)	INSCRIPCION (No. de planteles)	COLEGIATURA (No. de planteles)
0-99.9	1	
100-199.9	1	2
200-299.9	7	10
300-399.9	3	8
400-499.9	10	20
500-599.9	9	34
600-699.9	11	52
700-799.9	11	38
800-899.9	15	28
900-999.9	15	19
1000-1099.9	20	11
1100-1199.9	10	6
1200-1299.9	17	4
1300-1399.9	17	3
1400-1499.9	11	1
1500-1599.9	14	2
1600-1699.9	11	1
1700-1799.9	6	
1800-1899.9	7	
1900-1999.9	5	
2000-2099.9	2	
2100-2199.9	4	
2200-2299.9	3	
2300-2399.9	3	
2400-2499.9	2	
2500-2599.9	2	1
2600-2699.9	1	
2700 y más	22	

Fuente: Catálogo de Instituciones con Estudios Incorporados a la UNAM, 1996. UNAM. México.

APENDICE VIII.6

ESTIMACION DE GASTOS ANUAL PARA UN ESTUDIANTE DE BACHILLERATO

CONCEPTO	MONTO ANUAL (\$)
<i>ROPA Y CALZADO</i>	1 000
<i>ALIMENTOS</i>	6 000
<i>UTILES ESCOLARES</i>	800
<i>TRANSPORTE</i>	500
<i>DIVERSIONES Y OTROS</i>	2 000
<i>TOTAL</i>	10 300

APENDICE VIII.7

EVOLUCION DE LA CANTIDAD DE ALUMNOS Y PROFESORES EN LOS PLANTELES INCORPORADOS A LA U.N.A.M.

PROFESORES

NIVEL	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94
PREPARATORIA	5,165	5,743	5,893	6,009	5,927	6,037
LOCAL	4,045	4,536	4,630	4,667	4,507	4,591
FORANEA	1,120	1,207	1,263	1,342	1,420	1,446
C.C.H.	1,318	1,362	1,240	1,125	1,078	1,034
LOCAL	702	702	592	571	577	567
FORANEA	616	660	648	554	501	467
TOTAL		7,105	7,133	7,134	7,005	7,071

ALUMNOS

NIVEL	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94
PREPARATORIA	83,704	88,894	88,535	87,830	88,151	88,666
LOCAL	67,074	71,519	70,446	69,131	68,585	63,937
FORANEA	16,630	17,375	18,089	18,699	19,566	19,729
C.C.H.	17,337	16,490	16,406	15,005	13,661	12,869
LOCAL	6,845	6,009	5,801	5,889	5,578	5,556
FORANEA	10,492	10,4881	10,605	9,116	8,083	7,313
TOTAL		105,384	104,941	102,835	101,812	101,535

APENDICE VIII.8

ALUMNOS ACEPTADOS EN LA UNAM. CICLO 1993-94

TIPO DE INGRESO	ACEPTADOS	PORCENTAJE
POR EXAMEN		
SISTEMA INCORPORADO	2 399	7.5%
CONCURSO NACIONAL	6 878	21.4 %
PASE REGLAMENTADO	21 573	67 %
OTROS INGRESOS	1 319	4.1 %
TOTAL	32 169	100%

APENDICE VIII.9

ASPIRANTES Y SELECCIONADOS EN ORDEN DE DEMANDA A LAS CARRERAS PROFESIONALES DE LA U.N.A.M. CICLO 1994-95

CARRERA	ASPIRANTES	SELECCIONADOS	% DE SELECCIONADOS
DERECHO	1841	321	17
ADMINISTRACION	1245	143	12
MEDICINA	1042	229	22
CONTADURIA	884	151	17
CIENCIAS DE LA COMUNICACION	721	93	13

ARQUITECTURA	566	161	28
INGENIERIA EN COMPUTACION	562	61	11
RELACIONES INTERNACIONALES	561	83	15
INGENIERIA MECANICA ELECTRICA	516	161	31
DISEÑO GRAFICO	486	80	16
PSICOLOGIA	460	229	50
CIRUJANO DENTISTA	348	191	55
INGENIERO CIVIL	264	177	67
ECONOMIA	264	92	35
PEDAGOGIA	218	135	62
ACTUARIA	213	85	40
INGENIERIA QUIMICA	184	151	82
MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTNIA	182	129	71
COMUNICACION GRAFICA	155	29	19
CIENCIAS POL. Y ADMON. PUBLICA	152	35	23
QUIMICA FARMACEUTICO BIOL	148	109	73
BIOLOGIA	139	98	70
DISEÑO INDUSTRIAL	138	50	36
QUIMICA DE ALIMENTOS	117	40	35
MAT. APLICADAS Y COMPUTACION	102	45	44
ARTES VISUALES	65	24	37
INGENIERIA EN ALIMENTOS	65	41	63
HISTORIA	58	46	79
LITERATURA DRAMATICA Y TEATRO	56	15	26
TRABAJO SOCIAL	55	27	48
FILOSOFIA	54	42	77
SOCIOLOGIA	49	27	55
FISICA	45	36	81
ENSEÑANZA DEL INGLES	34	18	53
LENGUA Y LITERATURAS HISP.	31	27	86
ENFERMERIA Y OBSTETRICIA	26	12	47
LENGUA Y LIT. MODERNAS INGLESAS	24	18	75
INGENIERIA PETROLERA	23	11	49
INGENIERIA GEOFISICA	23	14	63
QUIMICA	21	20	95
INGENIERIA QUIMICA METALURGICA	21	19	92
GEOGRAFIA	15	6	41
ARQUITECTURA DEL PAISAJE	14	2	16
INGENIERIA DE MINAS Y METALURGIA	14	12	81
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS	13	9	70
MATEMATICAS	13	10	74
INGENIERIA AGRICOLA	11	8	71
INGENIERIA GEOLOGICA	11	8	70
LETRAS CLASICAS	9	7	74
INGENIERIA TOPOGRAFICA Y GEOD.	9	6	65
LENGUA Y LIT. MODERNAS FRAN.	8	7	88
PIANO	6	4	63
URBANISMO	6	2	33
COMPOSICION	5	2	44
INSTRUMENTISTA	5	4	87
BIBLIOTECOLOGIA	5	3	60
OPTOMETRIA	5	3	64