



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

1.A
004/64
8

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN SOCIOLOGIA

PLANEACION Y EVALUACION EDUCATIVAS: LA
EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE ATENCION
DIFERENCIADA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y
HUMANIDADES AZCAPOTZALCO DE 1996 AL 2000

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN SOCIOLOGIA
P R E S E N T A
GABRIELA SILVA URRUTIA



OCTUBRE DE 2003

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

**TESIS
CON
FALLA DE
ORIGEN**

PAGINACION

DISCONTINUA

Esta Tesis la dedico a las siguientes personas:

A José Guadalupe y María Guadalupe, quienes esperaban con ansia la conclusión de mi investigación.

A mis hermanas Jessica y Claudia Elisa, y a mi hermano Eliud que sigue estudiando del otro lado del Atlántico.

A mi pequeña y querida sobrina Lisa.

Al Doctor Raúl Béjar Navarro, quien desde el principio me asesoró con gran interés y dedicación en esta investigación.

A los compañeros de trabajo que hicieron posible el desarrollo del Programa de Atención Diferenciada, en particular a quienes también considero mis amigos: Judith, Leticia, Odilón, Tino, Beto, y Alejandro.

En especial, quiero dedicar este trabajo al Maestro Andrés Hernández López, quien confió en mí y me permitió formar parte de un proyecto tan importante para el Colegio de Ciencias y Humanidades, como lo fue el Programa de Atención Diferenciada. De él también aprendimos la importancia de la solidaridad en el trabajo de equipo; la responsabilidad de asumir un cargo administrativo con creatividad; a trabajar en condiciones adversas con la convicción de preservar la esencia de la vida universitaria, tal como sucedió durante el conflicto de 1999; y sobre todo porque demostró más allá de los discursos, su compromiso con el Colegio, con la Universidad, y con aquellos que más la necesitan: sus alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo investigacional.

NOMBRE: Gabriela Silva

Ureña

FECHA: 6-10-2003

FIRMA: [Firma]

*Con cariño para todos los alumnos y alumnas
que a lo largo de estos años,
me han enseñado la verdadera profesión docente,
y a quienes deseo un mejor futuro en el
Colegio de Ciencias y Humanidades.*

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Índice

Introducción	vii
1. La desigualdad educativa y las políticas educativas en la educación media superior	1
1.1 La educación y la desigualdad educativa.....	1
1.2 Políticas educativas en el nivel medio superior.....	6
1.2.1 Las políticas educativas en el nivel medio superior: un breve recorrido histórico.....	7
1.2.2 Los efectos de la crisis educativa en el nivel medio superior.....	14
1.2.3 El papel del sindicalismo en la crisis educativa.....	17
1.3 El bachillerato de la UNAM.....	17
1.3.1 Diferencias entre la ENP y el CCH.....	21
2. El Colegio de Ciencias y Humanidades	25
2.1 Creación y formación del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	25
2.1.1 La creación institucional del CCH.....	26
2.1.2 El surgimiento del CCH y el contexto político y educativo.....	27
2.1.3 Organización del CCH.....	28
2.1.3.1 Organización académica del CCH.....	30
2.2 La reestructuración del Colegio de Ciencias y Humanidades a Escuela Nacional.....	33
2.3 Las vicisitudes del CCH: sus logros y deficiencias.....	34
2.3.1 La filosofía del CCH: ideología y realidad educativa.....	37
2.4 El cambio del plan de estudios de 1996: un breve análisis.....	44
2.4.1 La cultura básica.....	48
2.4.2 Interpretación Metodológica de los Programas de Historia de México I y II.....	52
2.4.2.1 Contribución de los objetivos de la materia al perfil del egresado.....	53
2.4.2.2 Concepción de las materias de Historia de México I y II.....	54
2.4.2.3 El enfoque didáctico.....	55
2.4.2.4 La propuesta metodológica del plan de estudio.....	56
3. Acerca de los actores: algunas reflexiones en torno a los docentes y alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades	58
3.1 Los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades: un panorama en torno a la planta docente.....	58
3.1.1 La profesionalización del ejercicio docente.....	58
3.1.2 La categoría laboral y los programas de estímulo.....	60
3.1.2.1 La carga docente.....	62
3.1.3 Edad, Género, Antigüedad y Categoría laboral de los docentes.....	63

3.1.4 Comparación entre los profesores de la ENP y el CCH.....	68
3.1.5 Las políticas de contratación de la planta docente.....	72
3.2 Una aproximación al conocimiento de la población estudiantil.....	76
3.2.1 Acreditación, reprobación y deserción.....	77
3.2.1.1 Distribución de las calificaciones.....	78
3.2.2 Diferencias entre las generaciones 1995, 1996, 1997, 1998 y 1999.....	80
3.2.3 Diferencias entre planteles.....	82
3.2.4 Síntesis sobre las diferencias entre planteles en las generaciones 1995, 1996, 1997, 1998 y 1999.....	86
3.3 La dimensión política.....	87
3.3.1 El discurso político en el CCH.....	87
3.3.2 El rol de las autoridades del CCH.....	89
3.3.3 La cultura política de los estudiantes.....	91
3.4 Características generales del CCH Azcapotzalco.....	95
ANEXO.....	97
4 Planeación, evaluación educativas y la Atención Diferenciada.....	98
4.1 La planeación y la evaluación educativas.....	99
4.1.1 Fundamentos teóricos de la planeación educativa.....	99
4.1.2 La evaluación educativa.....	102
4.1.3 Breve recorrido histórico sobre la planeación y evaluación en la educación superior.....	103
4.1.4 Una lectura sociopolítica de la planeación y la evaluación en la educación superior.....	106
4.2 Rendimiento académico, éxito y fracaso escolar.....	108
4.2.1 Rendimiento escolar y rendimiento académico.....	110
4.2.2 Aspectos de la sociología educativa sobre el rendimiento académico.....	112
4.2.2.1 El capital cultural.....	113
4.2.3 La calidad educativa.....	116
4.2.4 Planeación y evaluación educativas en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	117
4.3 El modelo de análisis de la población estudiantil.....	118
4.3.1 Antecedentes del modelo de análisis: el trabajo de la Secretaría de Planeación (SEPLAN) de 1990 a 1995.....	119
4.3.2 Los Grupos de Rendimiento Académico (GRA).....	123
4.3.3 Características de los Grupos de Rendimiento Académico de acuerdo a los resultados del estudio longitudinal y transversal de 1996-2000.....	127
4.3.3.1 Análisis longitudinal de la generación 1997.....	127
4.3.3.2 Análisis transversal.....	133
4.4 El análisis de otras variables.....	136
4.4.1 Conocimientos previos al ingreso.....	136

4.4.2 El Cuestionario de Actividades de Estudio.....	138
4.4.3 La motivación en el logro escolar y la autoestima de los alumnos.....	139
4.4.4 Evaluación integral de la Facultad de Psicología.....	140
ANEXO.....	143
5 Los resultados del Programa de Atención Diferenciada.....	147
5.1 El Programa de Atención Diferenciada y el contexto institucional.....	147
5.1.1 El Programa de Atención Diferenciada y el Plan de Desarrollo 1997-2000 de la UNAM.....	148
5.1.2 La planeación y la evaluación en el Plan de Desarrollo 1997-2000 de la UNAM.....	149
5.2 Construyendo un marco teórico: la escuela eficaz y el Programa de Atención Diferenciada.....	151
5.2.1 Definición Operativa del PAD.....	154
5.3 Las estrategias del Programa de Atención Diferenciada: análisis de sus logros.....	155
5.3.1 La prevención de la reprobación.....	159
5.3.1.1 Programa de Prevención a la Reprobación: PREVER.....	160
5.3.1.2 Programa Emergente de Apoyo Académico (PREAA).....	162
5.3.1.3 Las aportaciones del Programa Emergente de Apoyo Académico (PREAA).....	165
5.3.1.4 Los cursos de nivelación del PREAA.....	166
5.3.2 La atención al rezago académico: El Programa de Alternativas Remediales.....	170
5.3.3 Los apoyos extraescolares.....	173
5.3.3.1 El trabajo con padres de familia.....	174
5.3.3.2 La experiencia de "Escuela para padres".....	177
5.3.3.3 Las asesorías personalizadas.....	178
5.4 Permanencia y movilidad de los alumnos en los GRA.....	181
5.5 El egreso.....	184
5.5.1 Seguimiento de la eficiencia terminal.....	185
5.5.2 El seguimiento de la eficiencia terminal en el CCH Azcapotzalco.....	188
6 Conclusiones y propuestas para el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	191
6.1 El fin del Programa de Atención Diferenciada y la política del CCH.....	192
6.1.1 Las políticas de la Dirección General después del Programa de Atención Diferenciada del CCH Azcapotzalco.....	194
6.1.2 El desarrollo de la Administración del Plantel Azcapotzalco 2000-2004.....	196
6.2 El corporativismo en las instituciones sociales.....	197

6.2.1 Corporativismo y clientelismo en el CCH.....	199
6.2.2 El Consejo Técnico.....	200
6.3 Políticas hacia el alumnado.....	202
6.3.1 Características de los alumnos de primer ingreso de las generaciones 1999, 2000, 2001 y 2002.....	203
6.3.1.1 El rezago educativo del país y las tendencias en la Educación Media Superior y Superior.....	206
6.3.2 La política educativa hacia las nuevas generaciones del CCH.....	208
6.3.2.1 La estrategia de atención para las generaciones de primer ingreso: los Cursos de Nivelación (CUNI) de la Dirección General.....	208
6.3.3 El Programa para el Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar de los Alumnos (PROMAE).....	211
6.4 La política hacia el profesorado.....	214
6.4.1 El Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia de la Dirección General (PROFORED).....	216
6.4.2 Proyectos institucionales: Los Rubros Prioritarios de la Docencia.....	218
6.4.3 El Estatuto del Personal Académico y el Protocolo de equivalencias del CCH.....	221
6.5 Propuestas.....	225
Bibliografía.....	233

Introducción.

Planeación y Evaluación educativas: la experiencia del Programa de Atención Diferenciada en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco de 1996 al 2000, es un trabajo que pretende como su título indica, analizar una experiencia de planeación y evaluación educativas, temas nada novedosos y bastante trabajados en el área, mismos que sin embargo en muchas ocasiones han carecido de un referente empírico, y han contribuido más bien a investigaciones teóricas sin una experiencia concreta.

Esta investigación surgió de manera inversa a la que tradicionalmente se aplican en las políticas educativas, las cuales primero se piensan, se discuten ampliamente con grandes especialistas, posteriormente se aplican, y si alcanza el tiempo se valora el impacto que tuvieron. Por el contrario el Programa de Atención Diferenciada surge de manera paulatina, sin el rigor teórico de la investigación de escritorio, pero con el rigor metodológico de un sistema de información y evaluación institucional que permitió incorporar de manera simultánea acciones para mejorar la atención del alumnado. De hecho, muchas de las experiencias del Programa de Atención Diferenciada (PAD) gestadas por la administración 1996-2000 del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco, se sistematizaron en esta investigación con tan sólo un conjunto de informes, proyectos y planes emitidos por la Dirección del plantel. Y esto fue así, porque el objetivo de dicha administración no fue la elaboración de extensos volúmenes sobre los componentes que daban sustento al PAD, ni la obtención de méritos académicos por su publicación; el objetivo central fue más sencillo y no por ello menos importante: atender a los alumnos de acuerdo a sus diferencias y tratar de que las condiciones con las que ingresaban y transitaban, se homogeneizaran para poder disminuir las deficiencias de los alumnos más desfavorecidos. Dicho objetivo consumió prácticamente el tiempo para poder escribir sobre el PAD y los logros alcanzados.

La planeación y la evaluación tienen componentes políticos, y actualmente se inscriben en las políticas sociales que van más allá del acto técnico de optimizar los recursos de una institución educativa, ¿pues cuál es el significado de planear y evaluar si finalmente la calidad de los servicios educativos no mejora para los alumnos, y menos para los que se encuentran en desventaja? Sobre este aspecto, versa precisamente el primer capítulo, el cual se dedica a analizar la desigualdad educativa en el nivel medio superior. El análisis de este capítulo hizo necesario revisar las características del nivel medio superior, su desarrollo histórico, la crisis por la que atraviesa el sistema educativo en su conjunto, la carencia de un organismo que coordine las políticas del nivel medio superior, y la complejidad de su dinámica interna en la desigualdad educativa. Asimismo se aborda en este capítulo, algunos rasgos sobre el subsistema del bachillerato de la

UNAM, compuesto por la Escuela Nacional Preparatoria, y el Colegio de Ciencias y Humanidades, esta última dependencia en la que se desarrolla toda la investigación.

Una vez discutido el problema de la desigualdad, se procedió a analizar las características de la dependencia y sus actores. Inicialmente, se considero un solo capítulo para esta tarea, pero con el paso del tiempo, por la cantidad de documentos leídos se elaboraron dos: el capítulo 2 destinado a analizar el origen, historia y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades; su campo ideológico, su ideario pedagógico y la realidad educativa; y la transición más importante que sufrió desde su fundación cuando se constituyo en Escuela Nacional en 1998. Situación sui generis es la del CCH, pues como señalamos en este capítulo se le demandó una serie de objetivos innovadores, sin ni siquiera contar con los recursos suficientes y teniendo como escenario una coyuntura política del gobierno federal, una creciente demanda educativa, y los ideales del Consejo de Nueva Universidad. Muestra de sus carencias se hicieron evidentes cuando 25 años después se decidió cambiar el plan de estudios en 1996 a consecuencia de la deficiente formación de los alumnos en el nivel superior; y en cuanto al modelo interdisciplinario, los jóvenes egresados han mostrado preferencias por las carreras liberales, y en poco se han incorporado a la matrícula de las carreras de las ciencias y las humanidades.

El capítulo 3, también sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades, se concreto a analizar los actores que lo componen: profesores, alumnos y autoridades. Para ello se procedió a la organización del trabajo en el análisis de la planta docente, en donde se ubicaron las características más sobresalientes en torno a la edad, la antigüedad docente, el género y la categoría laboral. Se estableció una comparación con los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria con el objetivo de revisar si existían diferencias sustantivas, y se elaboró una síntesis sobre las políticas de contratación de la dependencia. Sobre los alumnos, básicamente fueron abordados a partir de índices de rendimiento académico, aunque de una manera agregada, se analizaron las generaciones 1995 a 1999, y se establecieron las diferencias entre éstas y la dinámica observada en cada plantel. La última parte de este capítulo aborda un tema crucial para el Colegio: la dimensión política. El campo ideológico del Colegio, ha sido utilizado por las autoridades y los profesores y alumnos activistas, los primeros porque dicen que el Colegio es un modelo «innovador» de enseñanza que tiene considerables muestras de rezago educativo, y los segundos porque es supuestamente un semillero de jóvenes críticos. Desafortunadamente el CCH no es ni una cosa ni la otra, y en contraparte de acuerdo a estudios serios se ha demostrado que la cultura política de los estudiantes, los sitúa como los más conservadores y los menos informados de la UNAM.

Ante este escenario de rezago académico y sobreideologización, ¿es posible transformar las carencias de una institución y potenciar su desarrollo académico? Este es un deseo políticamente plausible en todas las instituciones educativas, pero en los hechos ha sido más bien un reto que una realidad. No existen respuestas correctas y las tareas de planeación y evaluación apenas vuelven a discutirse en el contexto nacional. Por ello, el capítulo 4 se destina prácticamente a analizar los aspectos sobre la planeación y evaluación educativas, partiendo del planteamiento teórico, sus condiciones históricas, y un análisis sociopolítico de las mismas. En el ámbito educativo el rendimiento académico es el eje en torno al cual gira la planeación y la evaluación, y se relaciona estrechamente con la calidad educativa. ¿Cómo puede definirse este concepto, que al igual que el de rendimiento parece más ligado al orden productivo que al ámbito educativo? En concordancia con el componente sociopolítico de la planeación y la evaluación debe superarse esta dimensión, y debe inscribirse la calidad educativa como resultado de la calidad de los aprendizajes y los servicios que se otorgan a los estudiantes. Aprendizaje y servicios que logren potenciar las capacidades intelectuales de los alumnos, y que les permita ensanchar su horizonte cultural. Objetivo nada sencillo es el que una educación de calidad logre atenuar la desigualdad educativa de los alumnos, y así romper con el círculo de la reproducción, por ello la propuesta del Programa de Atención Diferenciada es una propuesta innovadora en su conjunto, pues parte de un principio esencial al reconocer las desigualdades que ensanchan la brecha entre los que tienen un mejor rendimiento, y aquellos que tienen un menor rendimiento académico. Para el desarrollo de esta propuesta fue necesario un modelo de análisis capaz de explicar las diferencias entre los alumnos, este modelo de análisis se desarrolló a partir de Grupos de Rendimiento Académico (GRA), que constituyen una metodología de análisis, y se consolidó a partir de un seguimiento longitudinal y transversal en el periodo 1996-2000 de la administración del CCH Azcapotzalco. Al modelo de análisis de los GRA, se incorporaron otros estudios para determinar el grado de influencia que ejercían la motivación, la autoestima, las actividades de estudio, y los conocimientos previos de los alumnos.

Mientras el capítulo 4 se encarga de analizar el modelo de análisis que sirvió de sustento al Programa de Atención Diferenciada, el capítulo 5 aborda extensamente los resultados del mismo. Este programa se implementó en un marco institucional comprendido en el *Plan de Desarrollo 1997-2000* de la UNAM, que favoreció tanto las actividades de planeación como de evaluación. Dicho Plan también incluyó metas significativas en el bachillerato como aumentar el egreso en 4 años hasta un 75%, situación que fortalecía al subsistema en su conjunto, y que hizo posible la serie de apoyos de la Secretaría General, otorgados para la realización del PAD. Las estrategias básicas del Programa de Atención Diferenciada, comprenden tres momentos fundamentales de la vida de

los estudiantes: el ingreso, el tránsito y el egreso. Contrarrestar las desigualdades educativas llevo a prevenir la reprobación de los alumnos de primer ingreso; apoyar a los alumnos con tendencias al rezago educativo por medio de programas remediales, y finalmente aumentar las posibilidades para que los alumnos concluyeran de manera satisfactoria en los tres años correspondientes. Estas acciones también demandaron una serie de apoyos extraescolares, y que a lo largo de la administración 1996-2000 tuvo su principal eje en el trabajo con los padres de familia, sobre todo con los padres de los alumnos con mayores probabilidades de rezago y deserción. Eje fundamental también del Programa de Atención Diferenciada fue el impulso al egreso en tres años, pues el prolongar la estancia de los alumnos de ningún modo y bajo ninguna óptica los favorece en lo más mínimo. Permanecer más tiempo por el contrario, los pone en desventaja frente a sus compañeros de generación en términos de su preparación profesional y en el acceso al mercado de trabajo; y sobre todo no hay que olvidar que los alumnos que no logran concluir los ciclos educativos son los más desfavorecidos, impulsar el egreso en los plazos establecidos es disminuir las desventajas de estos alumnos.

Finalmente en las Conclusiones y propuestas para el CCH, se aborda el fin del Programa de Atención Diferenciada y las políticas emanadas para el Colegio de la Dirección General. ¿Por qué si un programa educativo como lo fue el Programa de Atención Diferenciada demostró ser exitoso fue interrumpido de un plumazo? El cambio para el plantel Azcapotzalco y para el Colegio en su conjunto, no fue un cambio de la administración, fue un cambio en las estrategias y directrices para evitar la reprobación, disminuir el rezago y aumentar la eficiencia terminal. La decisión demostró una vez más que la educación como bien social está supeditada a lo político. Retroceso para el Colegio, que además transita por una especie de clientelismo y corporativismo, y recibe a una masa de alumnos con calificaciones reprobatorias en el examen de selección sin una estrategia definida y sin apoyos institucionales para evitar el rezago y la reprobación de estos estudiantes. En esta etapa el Colegio se ha esmerado más en construir un CCH virtual que en tratar de resolver los problemas que le aquejan; y aunque existe una serie de programas que pretenden obtener los logros del PAD, la carencia de una planeación objetiva, de evaluaciones consistentes y de una metodología de análisis de la población estudiantil, hacen de este conjunto de programas una suerte de buenas intenciones e ideas comunes, en detrimento de los alumnos que depositan sus expectativas en este bachillerato universitario.

Recuperar la esencia del Colegio, no es una tarea sencilla, redefinir su modelo educativo requiere del esfuerzo de los maestros y de la voluntad política de las autoridades para que este bachillerato pueda “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos”.

1 La desigualdad educativa, y las políticas educativas en la educación media superior.

Este primer capítulo tiene por objetivo presentar algunas consideraciones sobre la desigualdad educativa, la situación de la educación media superior, y las políticas educativas que han estado presentes en este nivel. Para ello, la primera parte trata sobre algunos planteamientos en torno a la desigualdad educativa, la relación entre el rendimiento académico y logro escolar¹, y la propuesta de la atención diferenciada como parte de una estrategia para favorecer el tránsito y egreso de los alumnos, sobre todo considerando que actualmente una mayor educación puede ofrecer un mejor nivel de vida para los jóvenes, en particular en el bachillerato universitario que permite la transición de la instrucción básica a la superior.

En el siguiente apartado se abordan algunas características en torno a las políticas educativas en el nivel superior, y se sintetizan los aspectos críticos por los que atraviesa el sistema educativo en su conjunto y en particular el nivel medio superior. Y dado que este trabajo de investigación se desarrolla en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco, las dos últimas partes se encargan de definir por un lado las características del bachillerato universitario, y por el otro de establecer diferencias entre los alumnos tanto del Colegio de Ciencias y Humanidades y como de la Escuela Nacional Preparatoria.

1.1 La educación y la desigualdad social.

Suponer que todos los alumnos que acceden al sistema educativo tienen las mismas condiciones materiales, afectivas y culturales, es hoy día un equívoco basado en las doctrinas que señalan que el proceso educativo depende de las cualidades intrínsecas del sujeto y de su plena voluntad, dejando de lado las condiciones estructurales que median entre el sujeto, la institución en la que recibe educación y el sistema educativo.

Este supuesto, tiene como bases fundamentales la creencia de que las poblaciones escolares se manejan con una regularidad que las orienta a cierta homogeneidad, lo cual es relativamente cierto, sin embargo las dinámicas internas y los procesos por medio de los cuales los individuos adquieren más o menos conocimientos, se acoplan a la estructura escolar, y desarrollan una trayectoria académica, son aún procesos cuyas características no se encuentran bien definidas, y que son relevantes cuando hablamos de un proceso de distribución equitativa de oportunidades educativas. Si consideramos a la educación como un

¹ Para revisar los conceptos en torno al rendimiento académico, revisar el capítulo 4.

bien a distribuir, Martínez Rizo (1992), señala los siguientes conceptos en torno a la igualdad educativa:

- a) *Igualdad de oportunidades formales* / disponibilidad de recursos y su relación con la demanda, no considera la calidad, cantidad y uso efectivo de los insumos.
- b) *Igualdad de acceso y permanencia*, en donde la población hace usos de servicios sin considerar calidad y cantidad de recursos.
- c) *Igualdad cuantitativa de insumos*, es decir la existencia de recursos considerando tanto la cantidad como la calidad.
- d) *Igualdad de resultados escolares*, en la cual el concepto cambia, pues se señala que "dadas las diferencias personales, familiares y sociales, para llegar a la igualdad de resultados se tiene que postular una desigualdad de insumos, pero en sentido opuesto a lo usual, con enfoque compensatorio, de equidad, ofreciendo más apoyo a quienes más los necesitan por tener condiciones menos favorables fuera de la escuela" (Martínez Rizo, 1992:66).
- e) *Igualdad de resultados externos*, en esta se observa el impacto de la educación en el trabajo, nivel socioeconómico, el estatus social, etc.

De acuerdo a los incisos anteriores podemos distinguir que la igualdad educativa, conforme a las diferentes dimensiones van de lo meramente cuantitativo, como la igualdad de oportunidades, a aspectos de orden cualitativo, como la igualdad de resultados escolares.

Ello es más visible si revisamos parte del contexto educativo que involucra las últimas décadas en nuestro país, pues si bien en la década de los noventa se cubrió casi totalmente la demanda en educación básica, y se amplió la oferta educativa a nivel medio superior y superior, estos fenómenos aluden más bien a un cambio de orden cuantitativo, y no cualitativo de la educación, el cual como veremos en las páginas siguientes, no significó de manera inmediata una distribución equitativa. Es decir, que se cubra la demanda educativa, no es sinónimo de que se satisfaga la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

El problema de las oportunidades educativas va de la mano con el de calidad educativa. Varios estudios han señalado cómo se benefician ciertos sectores sociales frente a otros, en cuanto a la calidad de la enseñanza, la planta docente y la infraestructura (Latapi, 1992; Muñoz Izquierdo, 1982; Guevara, 1992), pues aunque prácticamente todos tienen un lugar en el sistema educativo los sectores que suelen beneficiarse más de los servicios educativos, son regularmente aquellos que pertenecen a sectores urbanos y a los estratos medio y medio alto. Esto parece indicar que el sistema educativo, no sólo no ha mejorado sus servicios para los sectores más marginados, sino que ha generado los mecanismos que tienden a reproducir las condiciones de desigualdad social, más

que a superarlas. De este modo, el sistema educativo lejos de ser una palanca de movilidad social –como antaño era considerado- tiende a regular y proyectar sus beneficios en un sector de por sí favorecido, en detrimento de otros.

Para poder cambiar esta situación es necesario generar un mecanismo que pueda romper con el ciclo de la reproducción social y cultural que tiende a beneficiar a los ya beneficiados, y que convierta a la educación en un proceso efectivo de movilidad social. Para romper con ese círculo de reproducción, es necesario adherirse al principio de un reparto cabal de los bienes que proporciona la educación a partir de una justicia distributiva y no sólo de la igualdad formal de oportunidades educativas. Al respecto Latapí, (1992) señala tres conceptos que se relacionan con la justicia distributiva en educación: *el principio de proporcionalidad solidaria, la gratuidad descendente y el Trato Social Diferenciado*². El principio de proporcionalidad solidaria garantiza un mínimo de educación básica gratuita para niños, jóvenes y adultos. Por otro lado el trato social diferenciado tiene por objeto considerar las necesidades específicas de los sectores sociales, y tratar de generar una *equidistribución*, es decir un proceso por medio del cual se distribuya el acceso a los diferentes niveles educativos de manera más igualitaria, y que este acceso no sólo satisfaga la oferta, sino también la calidad de la enseñanza, poniendo énfasis en los grupos más desfavorecidos.

Un trato social diferenciado, pudiera parecer para algunos, un procedimiento por medio del cual se da mayor desigualdad y se ensancha la brecha que divide un sector social de otro. Por el contrario, el trato social diferenciado, se refiere enfáticamente a asegurar con base en las diferencias sociales, aquellas condiciones que permitan un tránsito más favorable por el sistema educativo, a aquellos que se encuentran en desventaja. Tanto la proporcionalidad solidaria como el trato social diferenciado, que nosotros llamaremos específicamente *atención diferenciada* en el Capítulo 4, debería ser un compromiso de los actores e instancias responsables de impartir educación. Por este motivo, se inserta dentro del campo de las políticas educativas y debería ser un eje rector de la planeación y evaluación en todos los niveles. El trato social diferenciado o atención diferenciada, al ser parte inherente de estos procesos, contribuye a distribuir equitativamente las oportunidades educativas, pues no sólo permite el acceso, sino puede favorecer la permanencia de los alumnos en condiciones desfavorables.

Más allá del debate de si los esfuerzos en materia de educación pública deben concentrarse en el nivel básico³, la atención diferenciada debería

² Estos tres conceptos son desarrollados por Carlos Ornelas (2001).

³ Algunos autores como Muñoz Izquierdo, Prawda, Guevara y Latapí, han señalado la desigual situación en cuanto a recursos federales entre la educación básica y la educación superior. Sin embargo, no hay que olvidar que en la década de los setentas antes de cubrir completamente las necesidades de educación básica, se abrieron muchas modalidades para la educación superior y media superior, lo cual ha generado la necesidad de financiar también la creciente demanda en estos niveles. Vale la pena señalar que dado que la expansión de la escolaridad

extenderse a los demás niveles, aunque el rezago y la deserción en el nivel básico sean los principales agentes de la desigualdad en el sistema educativo. Es cierto que un alumno inscrito en el nivel medio superior ha podido resolver de manera satisfactoria su tránsito por la educación básica, y que dicho tránsito se debe en parte a que gozó de condiciones materiales, afectivas y culturales favorables, lo cual no quiere decir que encuentre resuelta en su admisión o inscripción en este nivel la conclusión de este ciclo, ni su inserción en el nivel superior. Es decir, también en el nivel medio superior operan mecanismos de desigualdad social que repercuten en la permanencia y conclusión de este ciclo (como veremos a profundidad en los capítulos 4 y 5, que hablan sobre el Programa de Atención Diferenciada en la población estudiantil del CCH plantel Azcapotzalco de 1996-2000, y los logros obtenidos en dicho programa).

La estructura misma del nivel medio superior, constituye un grupo de instituciones cuyas diferentes modalidades las hacen ocupar un lugar distinto en el proceso de desigualdad educativa. Las tres modalidades que son propedéutica o bachillerato, bivalente (formación que combina aspectos del bachillerato y formación técnico profesional) y terminal (formación técnica profesional sin equivalente al bachillerato), operan como filtro para el nivel superior de manera gradual. Así, la modalidad terminal proporciona en menor medida una función de palanca social, pues sus egresados no se insertan de manera satisfactoria al campo laboral, ni permite que los alumnos prosigan el siguiente ciclo (Guevara Niebla, 1992). La modalidad bivalente capacita a los egresados en una formación técnica, y también para proseguir estudios superiores, con la salvedad de tener que presentar examen de admisión para el ciclo superior y preferentemente en las áreas correspondientes de su capacitación. Y finalmente la modalidad propedéutica, tiene como objetivo insertar al alumno al nivel superior, donde un lugar destacado tiene el bachillerato de la UNAM, pues por medio del pase reglamentado¹, asegura a sus egresados un lugar en sus 71 opciones profesionales. Además, dado el nexo que existe entre escolaridad e ingreso, y en particular de acuerdo a algunos estudios en América Latina donde “un graduado de escuela primaria gana 50% más que una persona que nunca ha ido a la escuela; un graduado de secundaria 120% más y un graduado universitario 200% más” (Reimers, 2001: 194), es necesario revisar las estrategias de retención y el egreso de los alumnos inscritos en este subsistema universitario. Sobre todo, debe observarse que al brindar una formación profesional a un extenso grupo de

no se llevó a cabo con criterios de equidad “no sucede que se espere a generalizar un sistema educativo (digamos la primaria) antes de comenzar el siguiente, sino que, por el contrario, se van desarrollando los niveles superiores en la medida en que los van demandando los que terminan el nivel anterior, aunque muchos todavía no tengan acceso a este último, o no lo terminen” (Martínez Rizo, 1992: 82).

¹ Sobre la permanencia y función del pase reglamentado en la distribución de oportunidades educativas, véase el apartado 1.3 correspondiente al bachillerato universitario de este capítulo.

jóvenes, el bachillerato universitario se convierte en puente entre la instrucción básica y la formación profesional.

También hay que considerar que si bien puede hablarse de un grupo privilegiado de la pirámide educativa, los alumnos del subsistema de bachillerato de la UNAM proceden en un 85 a 90% de escuelas secundarias públicas, y su principal sostén económico son sus padres como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 1.1. Porcentaje de Alumnos asignados al bachillerato de la UNAM. Escuela de procedencia y principal sostén económico.

Año:	1996	1997	1998
Escuela Secundaria pública	86.08	89.62	89.48
Alumnos cuyo principal sostén económico es uno o ambos padres	95.24	92.70	94.74

* Fuente: UNAM, *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, nivel técnico y licenciatura*, 1996, 1997 y 1998

Por otro lado, el nivel máximo de escolaridad de los padres sigue siendo mayoritariamente la primaria, frente a un grupo muy reducido de alumnos cuyos padres tienen estudios de licenciatura o normal superior y postgrado como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 1.2. Porcentaje de Alumnos asignados al bachillerato de la UNAM. Nivel máximo de escolaridad de los padres.

Nivel máximo de escolaridad	1996		1997		1998	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Sin instrucción	2.27	1.30	3.41	2.02	2.84	1.91
Primaria	33.93	23.65	40.05	29.35	36.91	26.54
Secundaria	21.43	21.23	20.50	22.05	22.34	23.16
Escuela Normal	4.01	1.64	2.96	1.40	5.03	1.35
Carrera técnica	18.97	7.78	16.09	7.42	15.17	6.61
Bachillerato o Vocacional	8.15	15.60	7.59	13.85	8.82	15.02
Licenciatura o normal superior	9.66	23.71	8.07	19.12	9.43	20.79
postgrado	1.29	3.68	1.09	3.37	1.19	3.45

* Fuente: UNAM, *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, nivel técnico y licenciatura*, 1996, 1997 y 1998

De acuerdo a la tabla, también puede interpretarse un patrón marcado de género, pues mayoritariamente los padres reportan más altos niveles educativos, con relación a las madres que reportan como escolaridad máxima un mayor porcentaje en la primaria, secundaria y carreras técnicas.

Los mecanismos de desigualdad social con los que operan las instituciones de nivel medio superior, se relacionan con el acceso al nivel superior, y con el

cumplimiento satisfactorio de sus objetivos educativos. Atender diferencialmente a esta población, representa cualitativamente otros problemas que atañen al ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, y su interacción con los servicios educativos que se ofrecen en este nivel. Estas dificultades se producen como veremos más adelante porque el sistema educativo nacional atraviesa por una seria crisis, pero también en el caso específico del Colegio de Ciencias y Humanidades que será la dependencia que analizaremos en los capítulos 2 y 3, por las estrategias, políticas y orientaciones que han regulado su desarrollo. Una primera carencia con la que contamos es precisamente, la falta de evaluaciones consistentes, y de indicadores fiables que hablen sobre el tipo de servicios educativos, la enseñanza, y los conocimientos que los alumnos adquieren.

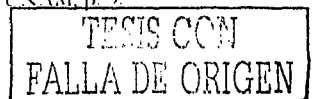
La desigualdad educativa en el nivel medio superior se vincula con los diferentes logros de los alumnos en el transcurso de su formación, sin que ello signifique ni una relación lineal ni unívoca. A lo largo de este trabajo, y sobre todo en el capítulo 4, trataremos de comprobar que los grupos más desfavorecidos cultural y socialmente, son más propensos a resultados escolares menos satisfactorios -idea nada nueva en la sociología educativa-, y cómo a partir del Programa de Atención Diferenciada (PAD) se ejecutaron acciones comprometidas por la igualdad de logros escolares en los alumnos, por medio de estrategias cuyo objetivo fue prevenir la reprobación, evitar el rezago, y procurar el egreso de los alumnos en tres años.

1.2 Políticas educativas en el nivel medio superior.

En nuestro país se habla de tres modalidades de educación media superior: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica; a su vez los planes de estudio vigentes pueden dividirse en propedéuticos, bivalentes y terminales⁵.

Este apartado lo hemos organizado en dos aspectos que creemos ayudaran a comprender la dinámica de la educación media superior en nuestro país. En la primera parte esbozaremos un breve recorrido histórico por las políticas emanadas del Estado con respecto al nivel medio superior. Debemos aclarar que en buena parte del siglo XX se ha englobado en el término de Educación media la correspondiente a la actual educación secundaria y a la formación media superior, de ahí que encontremos en algunos momentos políticas que comprenden ambos niveles educativos. También debemos mencionar que las tres variantes de educación media en la actualidad la propedéutica, la bivalente y la terminal, no son constantes en la historia de la educación media superior de nuestro país, sino en años muy recientes.

⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades, Secretaría de Planeación, Reporte Institucional, 1998, UNAM, p. 9.



En la segunda parte abordaremos algunos de los efectos críticos por los cuales atraviesa el sistema educativo nacional y repercuten en los problemas más importantes del nivel medio superior, y en particular el bachillerato propedéutico, así como algunas vicisitudes que se vislumbran en general.

1.2.1 Las políticas educativas en la educación media superior: un breve recorrido histórico.

En el siglo XX, se heredó el esquema positivista de la Escuela Nacional Preparatoria del siglo pasado. Ante el movimiento revolucionario, entra en un impasse la ENP, y es hasta 1922 que esta institución celebró el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, el cual puede considerarse el primer intento de homologación de objetivos y programas de estudios de todas las escuelas insertas en este nivel (Castrejón, 1998:286).

En 1932 Narciso Bassols como Secretario de Educación concebía una diferencia entre el tipo de educación que debía impartirse para acceder a la Universidad y para insertarse en el mercado de trabajo; para la primera era necesario el conocimiento de las humanidades, en la segunda realizar obras materiales. Esta concepción que dividía el trabajo intelectual del manual y otorgaba una posición superior a la escuela preparatoria, y subordinaba la enseñanza técnica a ésta, (Muñoz Izquierdo, 1981) introdujo reformas en la enseñanza media cuyo fin fue separar ambas funciones en diferentes instituciones.

Posteriormente el presidente Lázaro Cárdenas apoyó el desarrollo de la educación técnica desde una lectura política, argumentando que “cada obrero que pasa a formar parte de las filas universitarias, no es, por lo general, el líder que lleva cultura y orientación a los suyos, sino el hombre que les vuelve la espalda y se entrega sin escrúpulos a la burguesía”⁶, por ello fortaleció la educación técnica al reorganizarla a partir de 1935. Consecuentemente se creó el Instituto Politécnico Nacional y sus tres ciclos de enseñanza: el prevocacional, el vocacional y el de enseñanza superior. Esta política de Cárdenas, si bien enriqueció la formación técnica fue en detrimento de la enseñanza universitaria, que no gozó en ese periodo de los mismos recursos financieros que el IPN.

En el ámbito político, económico y por supuesto educativo, los posteriores gobiernos a Cárdenas intentaron primero operar una política de contraste donde no quedaran vestigios de la “izquierda oficial cardenista”, de ahí la elección de Ávila Camacho y no de Múgica a la presidencia, por ser más conciliador que el segundo. De la terminología política del cardenismo enfática de la desigualdad social, se pasó con Ávila Camacho a la “conciliación nacional” y a la

⁶ Citado por Muñoz Izquierdo (1981), p. 337.

convergencia —y no oposición— entre los grupos y clases sociales por medio de la cooperación, razón por lo cual el carácter de “socialista” fue suprimido como precepto constitucional del artículo tercero en este sexenio.

Con los gobiernos de Miguel Alemán, Ruiz Cortines, López Mateos y Díaz Ordaz la matrícula en la enseñanza media creció de manera horizontal, pero también de manera vertical debido a la expansión de instituciones no terminales de este nivel, incluyendo de manera preponderante a la Escuela Preparatoria de la UNAM, que en 1959 con cinco planteles atendía a 12,182 alumnos, y para 1964 con siete planteles atendía a 21,745 alumnos (Castellanos y Toledo, 1965), que constituye un aumento de la matrícula del 58.7% en sólo cinco años. Posteriormente en 1964 se reforma el plan de estudios de la ENP y aumento de 2 a 3 años el ciclo de estudios.

Desde 1957 se intentó unificar la currícula de la enseñanza media, así casi la totalidad de las escuelas preparatorias adoptaron el plan de estudios de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), con el objeto de adoptar el “bachillerato único”, que buscaba eliminar la prematura especialización de los estudios. Posteriormente en el sexenio de Díaz Ordaz se propuso unificar los planes de estudio de las preparatorias técnicas y las de carácter académico, lo que produjo que se introdujeran algunas materias de carácter humanístico en las primeras, y determinadas actividades tecnológicas en las segundas. El tema del bachillerato fue abordado en los siguientes eventos de la ANUIES: acuerdos de Toluca en 1971 y en la XIV Asamblea General Ordinaria de Tepic, Nayarit en 1972. En 1974 el Consejo Nacional Técnico de la Educación entregó al entonces presidente Luis Echeverría las llamadas “Resoluciones de Chetumal”, donde de nueva cuenta se sugiere la unificación de los planes de estudio de la enseñanza media (Muñoz Izquierdo, 1981). En 1975 en Querétaro y 1976 en Guanajuato la ANUIES convocó a dos reuniones nacionales de directores de educación media superior (Castrejón, 1998: 290).

En el sexenio de Luis Echeverría se crearon dos modalidades nuevas en el ciclo medio superior el Colegio de Bachilleres y los Colegios de Ciencias y Humanidades, sobre este último hablaremos con mayor detalle en el siguiente capítulo.

En los ochentas los problemas que enfrentaba el nivel medio superior, correspondían por un lado a la diversidad curricular, y por el otro a la política interinstitucional. De acuerdo a Castrejón (1998) tratando de dar solución a estos problemas se desarrolló en Cocoyoc Morelos en 1982 un Congreso Nacional del Bachillerato, dentro de las conclusiones del congreso destaca que:

“... hubo una definición importante [...]: el bachillerato es un ciclo con objetivos y personalidad propios, que corresponden a una edad crucial en la vida de los jóvenes, cuando tienen mayor necesidad de formación y cuando son más receptivos a los

mensajes formativos [...] Este congreso hizo sentir la necesidad de volver a considerar al bachillerato de manera integral [...], no como una continuación de otros planes o como hermano menor de los planes universitarios" (Castrejón, 1998: 290-291).

Como parte de los trabajos del congreso, se delineó el perfil del bachiller, donde el alumno fuera capaz de:

- Expresarse correcta y eficientemente, tanto en forma oral como escrita, así como interpretar los mensajes recibidos en formas ambas.
- Manejar y utilizar la información formulada en distintos lenguajes y discursos (gráficos, matemáticos, simbólicos, etcétera).
- Utilizar los instrumentos culturales, científicos, técnicos y axiológicos básicos para la resolución de problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando individualmente o en grupos.
- Percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su comunidad y de su país, participando concientemente en su mejoramiento.
- Aprender por sí mismo, poniendo en práctica métodos y técnicas eficientes para propiciar su progreso intelectual.
- Evaluar y resolver situaciones inherentes a su edad y desarrollo, incluso en lo que se refiere al conocimiento de sí mismo, autoestima y autocrítica, salud física y formación cultural y artística.
- Incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores o, en su caso, a un trabajo productivo.

Sobre la experiencia del Congreso de 1982, vale la pena hacer algunas observaciones, por un lado si bien es cierto que los jóvenes del bachillerato se encuentran en una etapa de formación y son más receptivos, estos enunciados por sí mismos no confieren identidad al bachillerato, pues la educación es formativa en cualquiera de sus ciclos (básico, post básico, universitario, postgrado). Por otro lado aunque el perfil del bachiller delinea la identidad del bachillerato, tanto en ese momento como actualmente, siguen siendo ideas generales, y en el mejor de los casos ejes rectores del bachillerato, pero no fenómenos propios de los estudiantes que transitan en este nivel, pues sobre los conocimientos, habilidades, valores y actitudes sabemos realmente poco. Esta ignorancia es producto del vacío existente en torno a la evaluación y planeación del nivel medio superior, del cual se tienen las primeras experiencias institucionales hasta la década de los noventas, como veremos más adelante.

La "apertura democrática" de Echeverría, trajo para los gobiernos posteriores varios conflictos, los cuales pueden observarse más claramente en la década de los ochentas. Al respecto en 1983 la ANUIES había anunciado el comportamiento de la demanda potencial de la educación superior, la cual pasaba por la educación media superior, donde el crecimiento demográfico trajo consigo

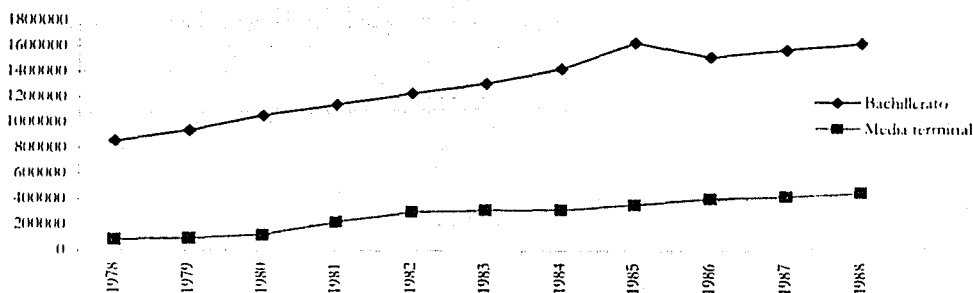
un fenómeno de amplia demanda de educación superior, pues la propuesta de Luis Echeverría de cubrir al 100% la demanda de educación secundaria, llevó a que la matrícula de este nivel se duplicara de 1970 a 1980. Ambos hechos llevaron a plantear el tipo de política a desarrollar en el nivel medio superior. En 1982 se registraban las siguientes cifras con respecto al flujo de egresados de secundaria y su inserción en la educación media en sus tres modalidades:

“De cada 1,000 egresados de secundaria, 920 continúan estudios de educación media superior, mientras que 80 no siguen estudios. De los 920 que ingresan a media superior, 583 egresan, mientras que 337 son desertores. De los 583 egresados 404 ingresan al sistema de educación superior y el resto 179 no continúan estudios (...) Como puede observarse de los 920 que ingresan a educación media superior, 670 entran a bachillerato, 200 a media terminal y 50 a normal. De los 435 estudiantes que egresan de bachillerato, 298 entran al subsistema universitario, 72 al tecnológico y 65 no siguen estudios.”(ANUIES, 1983).

De estos datos de los ochentas, la ANUIES sintetiza que existe una amplia demanda del bachillerato con miras a la educación universitaria, con una descompensada proporción en la educación terminal. Este amplio flujo de estudiantes hacia el nivel superior llevó a las autoridades educativas a centrar su interés en canalizar el flujo de egresados de secundaria a la educación media terminal. Sin embargo, a pesar de las variantes de la educación media terminal, ésta ha sido una opción poco atractiva para los egresados de secundaria, entre otras cosas porque las expectativas de trabajo son más ilusorias que reales, pues en la práctica se ha observado que los empleadores prefieren contratar a un egresado de nivel superior que a uno del nivel medio terminal (Guevara Niebla, 1992).

Sin embargo, y a pesar de las intenciones de las autoridades educativas, la demanda del bachillerato propedéutico aumento significativamente en la década de los ochentas con respecto a los alumnos demandantes de la educación media terminal, lo cual repercutió negativamente en la esperada reorientación del flujo de egresados de secundaria, como podemos observar en la siguiente gráfica :

Gráfica 1.1. Alumnos matriculados en el Bachillerato y media terminal 1978-1988.



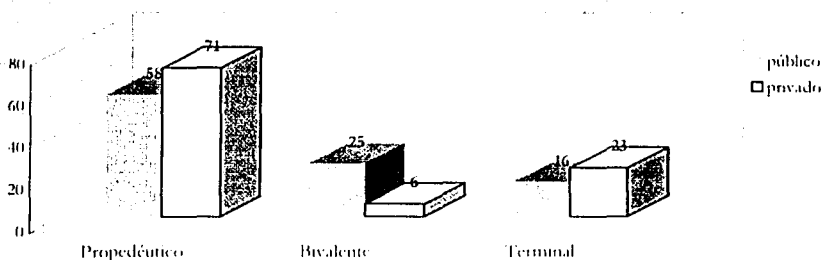
Fuente: Guevara Niebla (1992), Cuadro 1. Matrícula total por niveles. Ciclo escolar 1978/1979 a 1988/1989.

A esto hay que agregar que es en el nivel medio terminal donde se percibe con mayor claridad la relación entre educación y sistema productivo, pero también gracias a este nivel, se contiene por un par de años más a los jóvenes demandantes de empleo.

A fines de los ochentas se percibe una amplia diversidad de modalidades de educación media terminal y bivalente, de ahí que en opinión de algunos más que crear otras instituciones “revolucionarias”, se tendría que potenciar estas instituciones y librarlos de objetivos inalcanzables y centrarlos en “la formación básica para el trabajo en una cultura científico tecnológica, y fortalecer los mecanismos que promuevan la calidad de la educación impartida” (De Ibarrola y Weiss, 1989: 24).

A principios de la década de los noventas en el ciclo escolar 1990-1991 la matrícula de la educación media superior tiene las siguientes características: en el bachillerato propedéutico se concentra el 61%, en la modalidad bivalente el 21 % y en la terminal el 18%. Hay una ligera reducción de la matrícula del bachillerato propedéutico con respecto al sexenio anterior, y lejos de los objetivos de reorientar el flujo de egresados de secundaria, no crece significativamente la demanda de la educación terminal. Para el caso del Distrito Federal, en el cual se encuentra el bachillerato de la UNAM, se distribuyen las cifras de la siguiente manera: 64% propedéutico, 21% bivalente y 15% terminal. En la siguiente gráfica se observan las diferencias en la matrícula de la educación media por sostenimiento y modalidad:

Gráfica 1.2. Matrícula educación media superior por sostenimiento y modalidad ciclo 1990-1991.



Fuente: SEP, "Educación media superior", Agenda Matricular, 1990, México.

Como puede observarse, la gráfica ilustra las tendencias de la educación privada y la pública con respecto a la modalidad, pero no representa los números totales de alumnos que atiende, pues mientras la educación pública atiende el 76% de la matrícula total, la privada el 24% restante. Estos datos son relevantes si los analizamos a la luz del flujo de egresados del bachillerato hacia la educación superior, la cual representa dos distinciones:

- La primera el marcado énfasis de la educación privada en el bachillerato propedéutico, pues ahí se concentra un 71% de los alumnos matriculados, es decir su prioridad es la preparación para acceder a la educación superior. Mientras que la educación pública tiene un 58% de matriculados en propedéutico.
- Si sumamos los porcentajes correspondientes a los matriculados en la modalidad propedéutica y la bivalente, sin considerar los porcentajes de deserción, consideraríamos como alumnos aspirantes a la educación superior al 83% de los matriculados en instituciones públicas y al 77% de los matriculados en instituciones privadas.

En la coyuntura de la llamada "modernización educativa" del presidente Salinas de Gortari, en 1991 se llevó a cabo la Primera Reunión Nacional de Educación Media Superior, donde se creó la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), y en 1994 la Comisión Nacional para la Enseñanza Media Superior (CONAEEMS). Posteriormente en 1996 la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMPEMS) aglutina al bachillerato de la UNAM,

del IPN y la UAEM entre otras instituciones, y aplica el primer examen único de conocimiento para el ingreso al nivel medio en sus tres modalidades.

Por un lado la creación de la COMIPEMS permite organizar el flujo de egresados de la secundaria y además, por el otro permite solucionar cuestiones de orden político de la propia UNAM. Recordemos que como antecedente a la aplicación de este examen se dio un importante movimiento de "rechazados" en el examen de ingreso a nivel bachillerato y licenciatura en 1995, el contar con un organismo independiente evaluador de los aspirantes del bachillerato, provocó sin lugar a dudas la neutralización de estas demandas al interior de la UNAM. Sin embargo si bien la aplicación de un examen único posibilitó un clima político menos tenso en nuestra casa de estudios, no podemos asegurar que la haya beneficiado académicamente. En la siguiente tabla puede observarse la reorientación del flujo de egresados, comparando los matriculados del ciclo 1990-1991, con el 1998-1999.

Tabla 1.3. Asignación de aspirantes en nivel medio superior por modalidad para los ciclos 1990-1991 y 1998-1999.

MODALIDAD:	CICLO 1990-1991				CICLO 1998-1999	
	Nacional _a		Distrito Federal _b		Aspirantes asignados en examen único _c	
	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%
Propedéutico	930,256	58	179,952	60.4	93,048	46
Bivalente	403,863	25	69,415	23.39	63,147	31.2
Terminal	258,457	16	48,588	16.3	45,977	22.7

a y b fueron tomados de SEP, "Educación media superior", Agenda Matricular, 1990, México. c tomado de Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), *Informe final. Concurso de ingreso a la Educación Media Superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México, 1998*, México, 1998, pp. 27-43

Otra de las características con las que cuenta el examen único es que se tiene un nivel mínimo de puntuación para que se le garantice al aspirante un lugar en alguna institución, así a diferencia de otros años, al hacer el examen único un aspirante tenía un abanico de posibilidades más amplio, que si únicamente hacía examen en la UNAM o el IPN. En 1998, de acuerdo al informe final de la COMIPEMS⁷, pueden observarse los siguientes datos de los aspirantes al nivel medio del área metropolitana que son interesantes:

- Los egresados de escuela pública constituyen el 95.3%

⁷ COMIPEMS (1998). *Informe final. Concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana de la ciudad de México, 1998*, pp.27-43.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- De un total de 128 aciertos, el promedio de aciertos fue de 68, donde los egresados de escuelas particulares obtuvieron 80 frente a los aspirantes de escuelas públicas que obtuvieron 67.
- Con respecto a la modalidad de la institución, fueron asignados al bachillerato el 46%, carrera técnica profesional (media terminal) el 22.7%, y bachillerato tecnológico (bivalente) el 31.2%.
- Existe una correlación muy importante entre el nivel de escolaridad de los padres de los aspirantes y el número de aciertos obtenidos en el examen: a mayor escolaridad de los padres mayor número de aciertos obtenidos en el examen.
- Los aspirantes que dedican a la semana más de 10 horas de estudio obtuvieron en promedio 77 aciertos, los más altos de la escala.
- Con respecto a la lectura, los aspirantes que invierten a la semana 10 o más horas en esta actividad obtuvieron en promedio 75 aciertos, y fueron también los más altos de la escala.

Si bien los datos anteriores no generalizan el perfil del aspirante al nivel medio superior, nos permite hacer una interpretación de quienes y en qué condiciones ingresan al nivel medio superior. De los datos señalados podemos constatar otra vez que sigue siendo el bachillerato propedéutico la opción más recurrida de los aspirantes. Asimismo corroboramos con base en los aciertos obtenidos, que los aspirantes de escuelas privadas se encuentran por encima de la media, diferencia importante con respecto a los aspirantes de escuelas públicas ubicados un punto por debajo de la media. Ello nos habla de diferencias significativas en cuanto a la calidad de la docencia de los servicios y la infraestructura entre la educación privada y la pública. Finalmente, también existe una correlación entre los aspirantes sin historia de reprobación en la secundaria, y los que invierten más tiempo en sus estudios, como elementos que inciden en resultados escolares más satisfactorios.

1.2.2 Los efectos de la crisis educativa en el nivel medio superior.

Como señalan algunos estudios (Muñoz Izquierdo 1980 y Guevara Niebla 1992), en términos generales el sistema educativo nacional atraviesa una crisis que sin lugar a dudas toca de manera significativa a la educación media superior. El impacto de dicha crisis, evidentemente es gradual y específico para cada uno de los niveles del sistema educativo, donde sobresale como proyecto del Estado no una distribución equitativa de las oportunidades educativas, sino garantizar la cohesión social para su funcionamiento (Muñoz Izquierdo 1980), sobre todo a partir de la educación primaria. Si bien las políticas educativas en estos niveles

han tenido aciertos, y se impulsaron como en el sexenio de José López Portillo el "Programa de educación para todos", no ha podido abatirse la deserción, la reprobación, el rezago y mejorar los índices de egreso.

Esto ha generado una cantidad considerable de estudios sobre rezago y deserción, en el nivel básico; ello no es gratuito si consideramos que en la base de la pirámide educativa se desencadena el rezago y deserción en niveles posteriores; es decir las condiciones en las cuales se accede a la primaria, la edad con que se concluye, así como la calidad de los contenidos aprendidos, son pilares que influyen en el desarrollo académico de los siguientes ciclos. Los aspectos más relevantes de esta crisis se encuentran en el hecho de que lejos de atenuar las desigualdades las refuerza, pues vemos que los sectores urbanos marginales y rurales, son los alumnos más propensos a ser desertores (Muñoz Izquierdo, 1981 y Guevara Niebla, 1992).

Asimismo, debemos considerar que el acceso al nivel medio superior constituye una especie de fenómeno social de supervivencia en el cual acceden no únicamente los que han sorteado las deficiencias estructurales de la educación primaria y secundaria, sino aquellos cuya situación económica, nivel socioprofesional de los padres y competencias académicas son favorables; en síntesis los que acceden a la educación media superior han adquirido un mayor capital cultural y han ampliado su horizonte cultural con los beneficios que ello trae.

A diferencia de los otros niveles educativos, el medio superior presenta desde nuestra perspectiva, algunas dificultades en su definición en lo que concierne tanto a sus objetivos como a su operatividad al interior de las instancias responsables de impartir educación en este nivel. En él se pretende que culmine una formación básica, donde el alumno sea capaz de manejar y dominar una cultura de carácter interdisciplinario, en la que el egresado domine diferentes lenguajes, las nociones básicas de la ciencia, y una cultura humanista. Sin embargo, estos principios rectores del bachillerato en general, forma parte más de un ideario que de un plan estratégico que concrete dichos principios. Es decir, de este conjunto de ideas no se desprende de manera automática, el qué y cómo lograr dichos objetivos, y más aún no se definen aspectos tan esenciales como el significado de una cultura básica universal, y los conocimientos y habilidades en las ciencias y las artes. Todo ello se desarrolla de manera conjunta con la ausencia de un sistema de planeación y evaluación consistentes actualmente.

Estas características generaron a la postre, un nivel educativo con diversidad de modalidades en cuanto a sus planes de estudio, en concordancia con los objetivos de la institución. Compuesto actualmente por tres modalidades (propedéutica, bivalente y terminal), el nivel medio superior no opera con la misma homogeneidad que el nivel básico, ello obedece amén de la diversidad de

sus planes de estudio, a que su tutela no depende cabalmente ni de las instituciones de educación superior ni de la SEP.

Con respecto a los efectos de la crisis que se vive en el bachillerato, éstos no son muy alentadores. Si bien la matrícula aumentó no se puede decir que a este crecimiento corresponda una elevación de la calidad de la enseñanza impartida en este nivel. La eficiencia terminal⁸ tiende a declinar, pues en el año escolar 1982-1983 fue del 60%, para 1987-1988 bajó al 55%, y en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades que expondremos en el capítulo 3 los porcentajes son menos alentadores (en promedio del 30%); y con respecto a la calidad con la que se termina este ciclo en 1986 la calificación de corte con la cual ingresaron los alumnos a licenciatura en la UNAM fue en promedio de 4.56 (Guevara Niebla, 1992), y como desarrollaremos más extensamente en el capítulo 6, la calificación de las generaciones 2000 y 2001 que ingresaron al CCH, obtuvo un 80% calificaciones inferiores a 6 en el examen de selección.

Las causas de estos efectos, son sin lugar a dudas de carácter estructural, e implican entre otros los siguientes factores:

- Una inequitativa distribución de las oportunidades educativas.
- Políticas educativas que poco logran atenuar los efectos de esta distribución desigual, y que por el contrario tienden a reproducirla
- Planeación poco clara en los niveles posteriores a la educación primaria.
- Un crecimiento de la matrícula que repercute en las instituciones educativas de manera gradual al reducirse los recursos económicos.
- Un crecimiento del sistema productivo que no satisface la demanda de empleo de los egresados del nivel medio superior y superior.

Para algunos analistas de la educación, el primer obstáculo que debe vencerse es mejorar el deterioro de la calidad de la educación primaria, pues esto constituiría un esfuerzo sobresaliente para abatir el rezago académico, y con respecto a la educación media superior, proponen que se estime la pertinencia de la educación terminal pues como se ha observado tiende a reproducir aún más las desigualdades al privar a los egresados de esta modalidad de continuar estudios superiores. Asimismo, la modalidad de bachillerato propedéutico requiere de un mayor número de profesores de tiempo completo, y se considera que este nivel de estudios debería “desligarse administrativamente de las universidades y quedar bajo la jurisdicción de las autoridades estatales” (Guevara Niebla, 1992:83).

⁸ Por eficiencia terminal a lo largo de este trabajo entenderemos el porcentaje de alumnos de cada generación que egresa en los tres años correspondientes al plan de estudios del nivel medio superior.

1.2.3 El papel del sindicalismo en la crisis educativa.

Sin el afán de establecer un maniqueísmo, es importante señalar que además de las deficiencias estructurales señaladas en los párrafos anteriores, subsiste en el sistema educativo en su conjunto, una práctica política que no ha beneficiado por igual a los docentes, y mucho menos ha favorecido el ingreso y retención de los alumnos. Ambas características, han sumido al sindicalismo magisterial en una contradicción de la cual no ha podido salir, pues por un lado no mejora plenamente las condiciones de sus agremiados, y por el otro perjudica a los agentes más ávidos de los servicios educativos que son los sectores marginados social y económicamente.

Para poder hacer tales observaciones, basta con analizar la función que ha ejercido el sindicalismo magisterial en todos los niveles, y de manera sobresaliente en el nivel básico. Esta dinámica ha podido en el transcurso de los años, aumentar relativamente la movilidad social de los profesores por medio de programas de estímulos, aunque ello no necesariamente se refleje en la mejoría de la calidad de la enseñanza y los servicios educativos. Por otra parte y sobre todo en el nivel básico, es evidente que la práctica sindical ha deteriorado aún más las condiciones de la escolarización de los sectores marginales, siendo éstos los menos beneficiados de la educación; a su vez la dinámica política del sindicalismo ha jugado un papel importante con el partido de Estado, pues ha establecido en diferentes circunstancias negociaciones y políticas de alianzas que resultaron funcionales a la lógica corporativa, aunque no intervinieran positivamente en mejorar el aprendizaje de los alumnos, y sobre todo en aquellos cuyas condiciones eran menos favorables.

Estas características acentuadas en la educación básica, no son exclusivas de este nivel, en el ámbito universitario podemos destacar sin la intención de generalizar, que opera una lógica muy similar. La politización por ejemplo de sectores universitarios como el del Colegio de Ciencias y Humanidades, ha repercutido en la sustitución de criterios académicos por criterios políticos, tal como señalamos en el capítulo 3 de esta investigación. Esta práctica política del CCH ha sido utilizada tanto por los llamados sectores contestatarios, como también por las propias autoridades, las cuales han gestado a su vez prácticas clientelistas y corporativistas, tal como se analiza en el capítulo 6.

1.3 El bachillerato de la UNAM.

El subsistema del bachillerato de la UNAM comprende 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, y 5 del Colegio de Ciencias y Humanidades. Ambas dependencias se ubican en el llamado bachillerato propedéutico, fundamentalmente porque se dedican a formar a los alumnos para la vida universitaria.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por la complejidad de la misma UNAM, el conceptualizar al bachillerato no es una tarea fácil. Víctor M. Durand (1997B), realiza una clasificación de entidades al interior de la UNAM por tipo de unidad, donde no contempla al bachillerato universitario. Sin embargo, el ejercicio realizado por este autor, nos orienta hacia la definición del bachillerato universitario, por ello a continuación presentamos dicha clasificación:

- a) Unidades Integradas: desarrollan las tres funciones básicas, docencia, investigación y extensión (difusión cultural).
- b) Unidades Articuladas: que cumplen también con investigación y extensión, y la docencia la desarrollan además en colaboración con investigadores de Centros e Institutos.
- c) Unidades sin investigación, solo imparten docencia y quizá extensión. Su docencia tiende a ser profesionalizante y se encuentra vinculada estrechamente con el mercado de trabajo.
- d) Unidades con investigación y postgrado.
- e) Unidades que no tiene relación con la docencia.

A partir de este ejercicio, podemos decir que el bachillerato universitario, le corresponden las siguientes características:

- a) Se encarga de las funciones básicamente de docencia y extensión. Ello debido a su naturaleza propedéutica, cuyo objetivo primordial es formar a los alumnos para su ingreso a licenciatura.
- b) Con respecto a la docencia, ésta no se vincula con el mercado laboral (salvo en el caso de las opciones técnicas), y sí con los procesos de enseñanza aprendizaje, de los cuales huelga decir se tiene escasa información en particular, sobre mecanismos de evaluación.
- c) Aunque la investigación no forma parte de este ciclo, no debiera descartarse la posibilidad de contar con un cuerpo especializado en investigación y docencia cuyas funciones fueran entre otras, las de planear, diseñar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje⁹. Asimismo, no debe descartarse que sea en este nivel, donde efectivamente se desarrolle una formación de iniciación a la investigación científica, y de ahí la necesidad de revisar los resultados de los programas que con este fin fueron creados.

Aunque en el Congreso Nacional del Bachillerato en Morelos de 1982, se define una identidad propia para el nivel medio superior, aún no quedan resueltas

⁹ En diversos documentos elaborados al interior del CCH, se menciona la figura de *docente-investigador*, que en más de una ocasión carece de una argumentación sólida en términos operativos, y más bien forma parte del ideal y modelo de docente que no corresponde a la realidad de la interacción en el aula. Nuestra propuesta sobre el tipo de docente que se especialice en la investigación, se desarrolla con más amplitud en el capítulo 6, en donde se revisarán algunas cuestiones importantes en torno al Colegio.

algunas cuestiones de orden político y administrativo. En el caso del bachillerato de la UNAM dicha identidad es poco precisa, pues su función es la de proporcionar tanto en el CCH como en la ENP, educación media superior orientada a la consecución de estudios superiores, de ahí que su identidad se vincule estrechamente con la identidad de la propia UNAM, y por ende no puede ser compatible con las de otras instituciones de este nivel. Ello lo constatamos en el Reglamento de la Escuela Nacional CCH¹⁰, y que en el artículo 2º especifica el tipo de educación impartida, que a la letra dice:

“la orientación, contenidos y organización del plan de estudios y métodos de enseñanza dotarán al alumno de una cultura integral básica, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores” (el subrayado es nuestro).

En cuanto a su dinámica interna, podemos decir que mientras la ENP constituye la opción “tradicional”, el CCH pretendió ser una modalidad alternativa. En el siguiente capítulo nos dedicaremos a analizar detalladamente el caso del CCH, y por el momento nos ocuparemos únicamente de esbozar las características generales de ambas modalidades y, a delinear algunas de las políticas educativas que influyen de manera directa en el desarrollo de ambas instituciones.

Es importante señalar que a causa del conflicto de 1999, el bachillerato de la UNAM, la percepción social del subsistema y la modificación de su calendario escolar, trajo como consecuencia un cambio en las poblaciones estudiantiles, sobre todo en lo que respecta a las generaciones 2000 y posteriores, y probablemente muy contrastantes con las generaciones anteriores por lo menos en el nivel académico (como se observa en el capítulo 6), y en el sociocultural.

En términos generales debemos señalar que al subsistema de bachillerato de la UNAM le compete la difícil tarea de recibir el rezago académico de la educación básica, y disminuir el probable rezago académico de los futuros profesionistas que transitan en sus aulas. Este efecto es producto de la desarticulación que existe en el sistema educativo, lo cual a su vez tiene que ver con el acoplamiento de planes de estudio, políticas y estrategias independientes, cada una dirigida a satisfacer las necesidades y demandas o bien de la educación básica o bien de la educación superior. Ello debido a la carencia de un órgano que analice y ejecute políticas educativas pertinentes de un sistema de bachillerato en nuestro país; pues el nivel medio superior queda en algunas ocasiones en una especie de desamparo, pues ni la UNAM ni la SEP asumen cabalmente las deficiencias educativas que cada una de éstas no ha podido solucionar.

¹⁰ Anteriormente Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades hasta 1998, cuando se transformó en Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Con relación a la pertinencia de desligar administrativamente al bachillerato de la UNAM, tal como lo han indicado algunos especialistas (Guevara Niebla, 1992), tendríamos que reflexionar sobre dos cuestiones fundamentales: la autonomía universitaria; y el pase reglamentado y su relación con la distribución de la oferta educativa a nivel superior.

Para el primer caso el problema de la autonomía debe analizarse a profundidad, pues mientras para algunos compete a la realización de planes, programas de estudio, reglamentos internos, para otros se extiende a un sentido territorial con una fuerte autonomía frente al Estado. Con respecto a la educación media superior, desvincularlo y conectarlo con la SEP deja algunas incógnitas pendientes, por ejemplo ¿de qué manera podría cumplir con el perfil del aspirante a la UNAM? Incluso esta misma pregunta actualmente requiere una fundamentación, pues se supone que la existencia del bachillerato universitario tiene razón de ser en la medida en que logra introducir a sus alumnos en la vida universitaria desde este nivel.

En el segundo caso, consideremos que el pase reglamentado, permite a los alumnos egresar a nivel superior con mayores ofertas profesionales que otras instituciones, y además del abanico de oferta, quien ingresa al CCH o a la ENP tiene asegurado prácticamente una vez concluido el bachillerato un lugar en la licenciatura. Sin embargo si bien estos aspectos pueden atenuar la desigualdad de oportunidades educativas tienen que ser analizados profundamente. Sobre todo porque si bien es un garante de acceso al nivel superior, este garante no se traduce en una mejor calidad educativa. Sin límites de tiempo o promedio el pase automático efectivamente beneficia a un grupo de estudiantes, pero perjudica a una inmensa mayoría que no cursó su bachillerato en la UNAM, y que también debería de contar con un sistema más equitativo de acceso al nivel superior. Es decir, salvaguardar el derecho de unos a partir de una evaluación al ingresar al bachillerato, es en la práctica evaluar dos veces a otros cuyo bachillerato no es en la UNAM ¿esta doble evaluación de qué manera permite a este número considerable de aspirantes de bachilleratos diferentes al subsistema universitario una repartición equitativa de las oportunidades educativas a nivel superior?.

Y es que a fin de cuentas aún no contamos con mecanismos institucionales que evalúen el aprendizaje de los alumnos que egresan del bachillerato de la UNAM e ingresan a nivel profesional, en esta carencia convergen varios asuntos de relevancia para la institución, pues por un lado sabemos que la acreditación y la calificación no necesariamente reflejan el nivel de aprendizaje, y por el otro al no existir examen de admisión para los aspirantes del bachillerato universitario, no podemos contrastar su formación con la de aspirantes de otras instituciones educativas.

1.3.1 Diferencias entre la ENP y el CCH.

Sobre las diferencias que presentan los alumnos asignados a los dos subsistemas de la UNAM presentamos el análisis de tres generaciones que fueron asignadas en 1996, 1997 y 1998.

Tabla 1.4. Alumnos asignados a la ENP y el CCH, por indicadores, para las generaciones 1996, 1997 y 1998*.

Indicador	CCH				ENP			
	Generación				Generación			
	96	97	98	Promedio	96	97	98	Promedio
Edad promedio.	16.07	16.01	17.53	16.53	15.71	15.4	17.29	16.13
Porcentaje con secundaria pública.	87.07	94.44	93.65	91.72	85.09	84.79	85.3	85.06
Porcentaje con secundaria privada.	3.03	4.12	4.32	3.82	2.91	12.64	11.77	9.10
Porcentaje con calificación de 8.1 y más.	62.5	49.96	51.69	54.71	65.46	67.47	66.67	66.53
Porcentaje que presentó extraordinario.	18.85	19.78	19.84	19.49	16.25	12.64	13.89	14.26
Porcentaje cuyos padres mostraron mucha insistencia en sus estudios.	81.98	77.97	74.74	78.23	84.4	83.7	79.58	82.56
Porcentaje que se percibe con éxito excelente y bueno.	83.01	81.16	83.78	82.65	85.58	89.3	90.04	88.30
Porcentaje con madres cuyo nivel máximo es la primaria.	37.05	47.91	43.41	42.79	30.24	30.61	29.04	29.96
Porcentaje con madres que tienen estudios de licenciatura y postgrado.	9.82	5.71	7.23	7.58	12.29	13.3	14.71	12.79
Porcentaje cuyo sostén económico son sus padres.	93.86	90.18	93.44	92.49	96.85	95.72	96.1	96.22
Porcentaje cuyo sostén económico es el mismo.	3.85	6.62	3.51	4.66	1.23	2.32	1.64	1.73
Porcentaje que tiene trabajo permanente.	3.39	6.68	3.88	4.65	1.35	3.02	2.25	2.20
Total de las Encuestas aplicadas	15,378	16,808	17,057	49,243	13,042	13,969	14,048	41,059

* Fuente: UNAM, *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, nivel técnico y licenciatura*, 1996, 1997 y 1998, para esta tabla se tomó como los cuadros resúmenes de los alumnos asignados al CCH y la ENP.

Al respecto, debemos hacer las siguientes aclaraciones:

- Las cifras expuestas en la tabla corresponden a los alumnos que en el concurso de selección correspondiente llenaron la "Hoja de datos estadísticos", un cuestionario exploratorio sobre algunas características socioeconómicas, laborales y académicas, y que fueron finalmente asignados a alguno de los planteles tanto de la ENP y el CCH, lo cual no representa a los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

alumnos inscritos todavía en las dependencias y ciclos escolares correspondientes.

- Debemos considerar también, que en lo referente a porcentaje de calificación, así como presentación de exámenes extraordinarios, los datos proporcionados por los jóvenes asignados no son corroborados con alguna base de datos de la SEP.
- Hay que resaltar que el hecho de haber presentado el concurso de ingreso al bachillerato de la UNAM, por la importancia que tiene para el alumno, puede llevar a que alguno de los datos sea falseado o no corresponda realmente a las condiciones antes referidas.

A pesar de que tanto la encuesta como el cuadro resumen tiene varios indicadores, consideramos que los expuestos en la tabla señalan las desigualdades de ambos grupos de estudiantes, sobre todo si observamos la media en los siguientes indicadores:

- Por ejemplo, con relación a los *estudios anteriores*, los alumnos asignados a la ENP reportaron haber realizado su secundaria en sistema público el 85.06%, y en privada el 9.10%, mientras que los asignados al CCH, respectivamente tienen el 91.72% y el 3.82%.
- Los alumnos asignados a la ENP reportan mejores antecedentes académicos tanto por el promedio de *8.1 y más* de 66.53% en comparación con el 54.71% de los asignados al CCH. En el mismo tenor, podemos observar que los asignados al CCH reportaron una ligera diferencia en cuanto a la *presentación de extraordinarios* 19.49%, frente al 14.29% correspondiente a los asignados a la ENP.
- La *escolaridad de los padres*, es también otro factor cuya influencia es importante en el logro escolar de los alumnos, si comparamos los niveles máximos de escolaridad de los asignados al bachillerato de la UNAM, también podemos ver diferencias sustantivas, pues mientras el 42.79% de los asignados al CCH reportaron que sus madres tenían la primaria como escolaridad máxima, sólo el 29.96% de los asignados a la ENP lo reportó. De modo inverso, los alumnos cuyas madres tienen estudios de licenciatura y postgrado son los de la ENP con el 12.79%, mientras que los asignados al CCH sólo lo conforma el 7.58%.
- Aunque de manera general no se percibe en los asignados al bachillerato de la UNAM, una población eminentemente trabajadora, también podemos apreciar diferencias entre unos y otros. Por ejemplo mientras el 4.66% de los alumnos del CCH señalaron ser ellos mismos el *principal sostén económico*, sólo el 1.76% de los asignados a la ENP se ubicaron en la misma situación.

La descripción que acabamos de hacer no constituye en sí misma un perfil de la población de primer ingreso al bachillerato de la UNAM, pero nos permite hacer algunas observaciones con respecto a las diferencias entre los alumnos asignados a uno u otro bachillerato. En primer lugar debemos señalar que al CCH le asignan un poco más alumnos que a la ENP de acuerdo la siguiente tabla:

Tabla 1.5. Número de alumnos asignados al CCH y a la ENP en los años 1995, 1996 y 1997*.

AÑO:	CCH		ENP		POBLACIÓN TOTAL
	Población asignada	%	Población asignada	%	
1995-1996	15,378	54.10	13,042	45.90	28,420
1996-1997	16,808	54.61	13,969	45.39	30,777
1997-1998	17,057	54.84	14,048	45.16	31,105

* Fuente: UNAM, *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, nivel técnico y licenciatura, 1996, 1997 y 1998*, para esta tabla se tomaron los cuadros resúmenes de los alumnos asignados al CCH y la ENP.

De aquí se desprende la observación de que aunque las diferencias porcentuales puedan ser mínimas, en términos de números absolutos hablamos cada vez que existe una diferencia entre ambas poblaciones, de un mayor número de alumnos si aludimos el caso particular del CCH. Así por ejemplo, aunque pareciera que no es tan importante la diferencia existente entre los alumnos en cuanto a la presentación de exámenes extraordinarios en la secundaria, tenemos que el cálculo en números absolutos del promedio de las tres generaciones para el caso de la ENP es de 1,952 alumnos (14.26%), mientras que en el caso del CCH es de 3,199 alumnos (19.49%), es decir una diferencia de 1,247 alumnos.

Cabe resaltar que las observaciones anteriores, no pueden considerarse por sí mismas como un perfil de los alumnos de primer ingreso al bachillerato de la UNAM, y que para poder desarrollar una investigación de tales dimensiones se requiere de información estadística que permita el análisis de ambos grupos de estudiantes. Por otro lado, aunque los datos expuestos en este apartado parecen indicar que son mejores las condiciones que tienen los alumnos asignados a la ENP con relación a los asignados al CCH, esto no es justificación bajo ningún argumento, de la dinámica en las cual se desarrolla la dependencia, en cuanto a su rendimiento académico, su deserción y su eficiencia terminal.

Desafortunadamente esta idea bastante común en el Colegio, de que recibe a los alumnos más desfavorecidos, aunado a la idea de ingobernabilidad del mismo, han ido en detrimento de políticas específicas que atenúen la desigualdad educativa y disminuya la deserción y el rezago académico. No existe nada más común como afirmar que los alumnos no egresan de una institución o que su egreso es en términos de la calidad de sus aprendizajes deficientes, debido a las carencias con las que ingresaron. Dicha argumentación, utilizada un sin fin de veces por las autoridades de la dependencia, ha mantenido al Colegio de Ciencias

y Humanidades como una institución educativa incapaz de generar estrategias acertadas para la solución de estas problemáticas. Asimismo, seguir reiterando estas afirmaciones nos aleja de proponer alternativas estratégicas que atenúen la desigualdad educativa, y contribuye de manera significativa a la reproducción cultural y social de la misma. El hecho de que las propias autoridades utilicen estos argumentos para justificar la baja eficiencia terminal y la deficiencia en los aprendizajes de ciertas áreas, contribuye a la “institucionalización del fracaso escolar”, mismo que promueve una desarticulación de la propia dependencia, y repercutirá a la postre en los alumnos que egresen del Colegio e ingresen a nivel licenciatura a la UNAM.

Pero para poder demostrar estas afirmaciones, es necesario revisar la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades como parte de la institución universitaria, así como los actores que la conforman, aspectos mismos que se estudian en los capítulos 2 y 3 correspondientemente.

2. El Colegio de Ciencias y Humanidades.

Originalmente se pensó que un solo capítulo podía dedicarse para el análisis del Colegio de Ciencias y Humanidades, sin embargo, conforme se fueron integrando algunas fuentes, y sistematizando algunas reflexiones, se creyó pertinente dividir el análisis del Colegio en dos capítulos, que serían el segundo y tercero correspondiente de esta investigación. En este segundo capítulo trataremos de observar a profundidad las características estructurales de la dependencia desde su aparición, sus transformaciones internas y algunas consideraciones que la hacen una institución sui generis al interior de nuestra casa de estudios. El capítulo 3 básicamente hablará de algunas consideraciones sobre la población estudiantil y docente, así como de la cultura política del Colegio.

2.1 Creación y formación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En ese apartado expondremos en la primera parte algunas cuestiones básicas sobre el origen y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, posteriormente pasaremos a hacer un análisis sobre las limitaciones del propio modelo. Los siguientes aspectos sintetizan de manera puntual algunas de sus características básicas:

- Desde su fundación, puede considerarse una institución educativa sui generis al ser un hito en los modelos educativos innovadores de hace más de 30 años. *Aprender a Aprender, Aprender a Ser y Aprender a Hacer*, forman parte de un ideario pedagógico que en esencia pretende la formación de jóvenes para la vida universitaria en las ciencias y las humanidades.
- Históricamente el surgimiento del Colegio comprendió por un lado aires renovados en la propia UNAM con el Consejo de Nueva Universidad creado por el Rector Pablo González Casanova, y por el otro un contexto político más amplio en la llamada “apertura democrática” de Luis Echeverría Álvarez.
- Los actores (maestros, alumnos y autoridades) cuya singularidad hace que la institución cuente con procesos de politización diversos¹, inicio con los herederos de un movimiento trascendente política e ideológicamente no sólo para la UNAM sino para la sociedad en su conjunto como lo fue el movimiento de 1968.

A pesar de lo ambicioso de un proyecto que para algunos nos resulta todavía viable, las insuficiencias del modelo, la carencia de una planeación

¹ No es gratuito que incluso en la huelga que vivimos, sean los alumnos y maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades, algunos de los principales actores que la iniciaron y la sostuvieron. Del mismo modo, es evidente que en la huelga se apreciaron los diferentes grupos políticos que alberga la universidad.

institucional, la gran politización de sus actores, y la insuficiente acción de sus autoridades, contrarrestaron sin lugar a dudas este proyecto. Para ello hemos convenido en exponer en los siguientes apartados de manera puntual los elementos que han contrarrestado el proyecto inicial, por lo que hemos considerado conveniente iniciar por la historia de la institución.

2.1.1. La creación institucional del CCH.

Poder interpretar lo que ha sido la historia de una institución, es un proceso complicado, sobre todo si del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM se refiere, por ser precisamente ésta, una de las dependencias que más peculiaridades nos ofrece. Estas peculiaridades tienen que ver con aspectos de carácter estructural de la propia UNAM, pero también con el marco de reformas tanto educativas como sociales del régimen de Luis Echeverría. En el desarrollo de este apartado, la dificultad a la que nos enfrentamos es que muchas de las fuentes que se han revisado son producto del trabajo de divulgación del propio Colegio, lo cual sesga nuestra perspectiva, pues no es sino una de las versiones que existen sobre la dependencia, y no necesariamente reflejan la realidad por la que atraviesa el Colegio, como trataremos de demostrar a lo largo de este capítulo.

Por esta razón, vale la pena recordar lo que implica el concepto ideología, pues los estudios que versan sobre ésta, la define en términos genéricos como un cuerpo de ideas que conciben al mundo, y la relación existente entre los elementos que lo conforman. En el caso de las instituciones como sabemos, su ideología la constituyen por un lado el conjunto de ideas, objetivos, metas (misiones) que las definen y caracterizan. A todos estos elementos los denominaremos campo ideológico de las instituciones, que de acuerdo a Pierre Bourdieu, tiene que ver a su vez con las formas por medio de las cuales un grupo trata de hegemonizar sobre los demás, su visión de las relaciones existentes entre sus elementos.

En el Caso del CCH, podemos decir que su campo ideológico lo define como un tipo de bachillerato innovador que promueve el auto aprendizaje y la interdisciplina. Por supuesto que todas las instituciones requieren para su supervivencia un campo ideológico que orienten sus prácticas, pero también es cierto que la supervivencia de éstas depende del nivel de congruencia entre su campo ideológico y sus prácticas; desde nuestro punto de vista, el CCH presenta discordancias entre ambos aspectos.

Con esta limitante, decidimos construir una historia que recuperara amén de algunos de estos materiales producidos por la misma dependencia, algunos de los testimonios que principalmente en la Gaceta del Colegio nos hablan del nacimiento y desarrollo del mismo. A su vez, revisamos algunos documentos

elaborados por la Secretaría de Planeación (SEPLAN), y la Unidad Académica del Ciclo Bachillerato (UACB).

2.1.2. El surgimiento del CCH y el contexto político y educativo.

Cuando en 1971 se crea el CCH, se encuentran varios elementos que juegan de manera coyuntural con su origen. Por un lado un contexto educativo nacional enmarcado en la lógica echeverrista, que abrió las puertas a la educación media superior a más jóvenes, y por lo tanto requería de más instituciones que satisficieran dicha demanda, incluyendo la creación del Colegio de Bachilleres en 1974. Por otro lado, la misma UNAM se vio inmersa en un proceso de transformación propiciado por el propio rector González Casanova, constituido en el llamado Consejo de Nueva Universidad.

Para algunos (Bartolucci y Rodríguez, 1983), el CCH constituyó una estrategia de reforma de la propia universidad, lo cual podemos revalorar a 30 años y situar de manera más objetiva, pues si bien se conjugaron una serie de elementos a favor de la propia universidad, sobre todo en el ámbito del gran financiamiento que recibió del Estado, determinar que el logro fue una reforma, nos parece sobrepasa en mucho lo que hoy en retrospectiva se puede apreciar del propio Colegio. Fuera de la propia universidad, sin duda el CCH pudo cumplir con dos aspectos sociales trascendentes para el régimen echeverrista: satisfacer la demanda de educación media superior, y ofrecer un mercado laboral atractivo a las generaciones de estudiantes universitarios herederos del movimiento de 1968, quienes se incorporarían a la planta docente del CCH, algunos incluso siendo aún estudiantes.

En la fundación del CCH intervinieron cuatro facultades (las llamadas facultades madres), quienes también fueron responsables de crear el plan de estudios: Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias Exactas y Química; las mismas que nutrieron la planta docente, conformada por profesores egresados y estudiantes de estas facultades, y de la ENP. En la conformación de la planta docente, las autoridades creyeron conveniente al parecer la contratación de profesores jóvenes, muchos incluso sin título, con la idea de que paulatinamente fueran incorporando a su práctica docente los nuevos ideales, y los métodos innovadores de enseñanza, para ello se requería una capacitación para la docencia, la cual fue brindada por el Centro de Didáctica.

Hay elementos que nos llevan a pensar que los primeros años del CCH fueron en general, producto de un esfuerzo institucional (por el financiamiento y las propuestas internas de la UNAM), pero sobre todo de compromiso social, debido en parte por los maestros, que ligados tan estrechamente con el movimiento de 1968, su juventud, y sus amplias expectativas depositadas en la educación, redundaron de manera positiva en un compromiso con la formación

de los alumnos. Para algunos autores (Zorrilla, Bartolucci y Rodríguez), fue producto de una conciliación de intereses entre los profesores herederos del 1968 y el Estado, pues por medio de la creación del CCH, se restablecieron las relaciones entre éste y un sector fuertemente golpeado en el movimiento como lo eran los universitarios.

Dentro del proyecto ambicioso y prometedor que constituyó al CCH, se crearon originalmente dos instancias que dieran cuenta de su quehacer académico, y que de manera integral pudieran desarrollar docencia e investigación en diferentes ciclos, la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo Bachillerato (DUACB), y la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo Profesional y Postgrado (DUACPyP). La instancia rectora de ambas sería la Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Por ser del interés de este trabajo el bachillerato del CCH, sólo nos encargaremos de la Coordinación y la DUACB². Con la intención de observar como se constituyen de manera institucional ambas instancias se revisó la legislación universitaria vigente para aquel entonces.

2.1.3. Organización del CCH.

En el Estatuto General de la UNAM -hasta antes de 1998-, de acuerdo al Artículo 10 al CCH se le encarga el fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia interdisciplinarios entre centros e institutos. En el artículo 54 los Coordinadores de la Investigación Científica y las Humanidades forman parte del comité directivo de la DUACB en 1974, con la Secretaría Académica y las unidades Escolar y Administrativa³. Del artículo 55 al 62 se habla específicamente del CCH, en lo concerniente a su integración, la designación del Coordinador, y sus funciones. Cabe mencionar que en el capítulo IV, artículos 45-49, relacionado con los consejos técnicos de facultades y escuelas, el CCH está excluido, debido a que no cuenta con dicho órgano sino hasta septiembre de 1991, veinte años después de creado.

El documento que nos refiere con mayor detalle las funciones académicas, es el Reglamento de la Unidad Académica del CCH⁴. De acuerdo al artículo 5º de dicho reglamento, los órganos de la unidad eran:

- a) El Coordinador del CCH,
- b) El Consejo técnico de la unidad,
- c) El comité directivo del Colegio,
- d) El Consejo del propio Colegio,

² En opinión de Durand (1997b), la DUACPyP, permitió que administrativamente, algunos Centros e Institutos pudiesen desarrollar la docencia.

³ Gaceta del CCH, Suplemento Especial, segunda quincena de abril de 1988, p. 6.

⁴ Este reglamento, corresponde en la Legislación Universitaria actual, al Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades a partir de 1998.

- e) El Director de la unidad, y
- f) Los directores de cada uno de los planteles.

En cuanto a la estructura original del CCH, debemos mencionar que el Comité Directivo de acuerdo al reglamento citado, se integró por los Coordinadores de la Investigación Científica, de Humanidades y del propio Colegio, y de los directores de las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Ciencias políticas y Sociales, de Química, y de la ENP. Sobre el tipo de organización académica administrativa, la figura 1 nos muestra como se organizó inicialmente el CCH.

En cuanto a los órganos de discusión, debemos señalar que en los primeros 20 años del Colegio, el Consejo del Colegio fungió como una especie de Consejo Técnico, el cual de acuerdo al propio estatuto es constitutivo de las Escuelas y Facultades de la UNAM, y sus representantes son elegidos directamente a partir del voto, situación que no existía en el Consejo del Colegio, amén de no contar con representantes ni de los alumnos ni de los maestros, sino más bien de profesores cercanos a las autoridades. Esta situación se modificó cuando a partir del Congreso Universitario de 1990 se voto por la creación del Consejo Técnico del Colegio, el que se formó en 1991, y que de acuerdo al artículo. 7º de la UACB se conformo por:

- a) El Coordinador, quien lo convocará y presidirá;
- b) El director de la Unidad y los directores de los planteles;
- c) Los representantes profesores y alumnos.

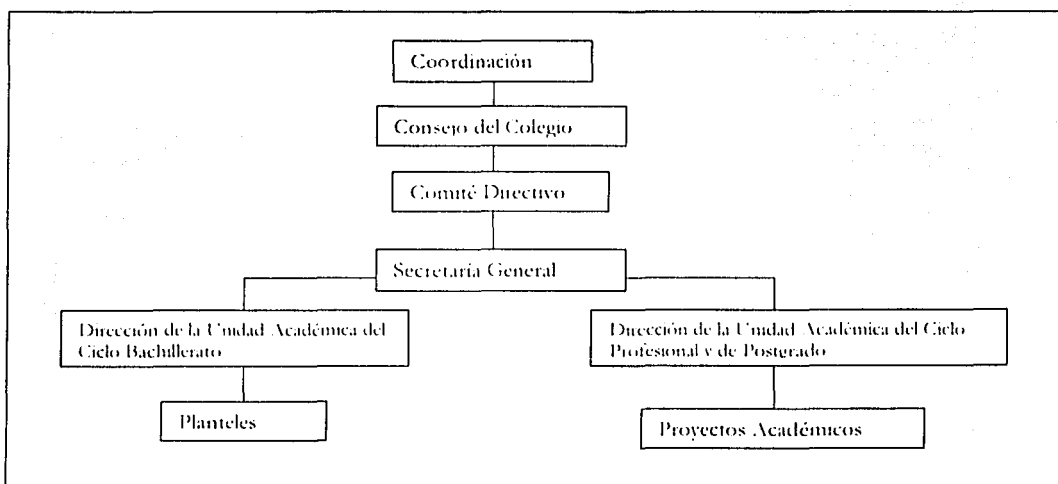


Figura 1. Organigrama del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Por otro lado debemos señalar que el Coordinador a diferencia de los Directores de escuelas y Facultades, no era Consejero Universitario, y su cargo no era decisión de la Junta de Gobierno, así como el del Director de la UACB, y de los directores de los planteles, nombramientos que hacía directamente el Rector. En cuanto a la designación del Director de la Unidad, de acuerdo al artículo 18, el Coordinador del Colegio previa auscultación con la comunidad de la unidad, y en consulta con el comité directivo, formulaba una lista de candidatos la cual sometería a la aprobación del Consejo del Colegio en sus primeros 20 años, y al correspondiente Consejo Técnico a partir de 1991.

De acuerdo al artículo 24 los órganos auxiliares de la Unidad Académica del Ciclo Bachillerato son los siguientes:

- a) Los Consejos Académicos de las áreas y departamentos (auxiliar también del Consejo técnico);
- b) Consejos internos de los planteles (auxiliar del Director del plantel y del Consejo técnico);
- c) La junta de directores de la Unidad;
- d) Los jefes o coordinadores de área o departamento.

2.1.3.1. Organización académica del CCH.

En cuanto a la organización académica del CCH las figuras 2 y 3, nos señalan su organización académica, la cual salvo el Consejo del Colegio, actualmente Consejo Técnico, hoy día prevalece.

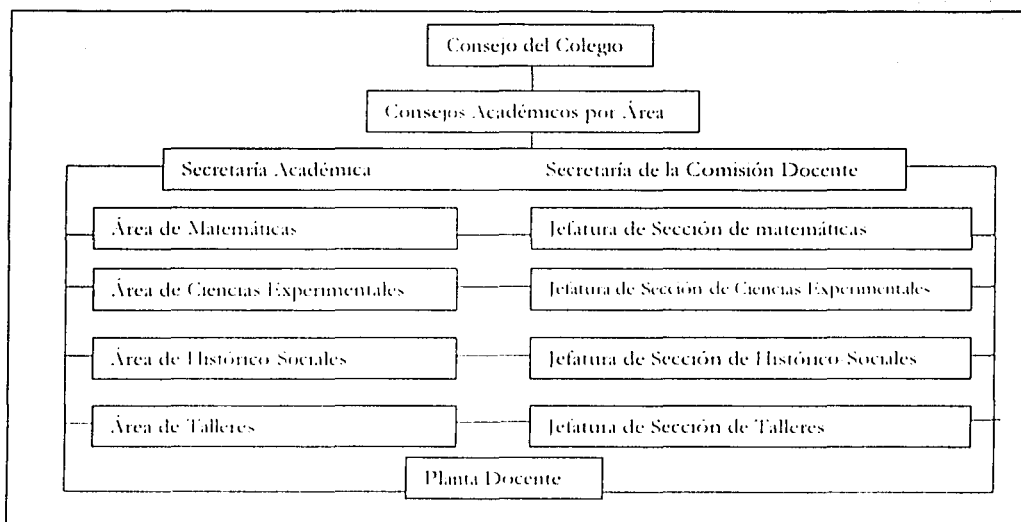


Figura 2. Organización Académica del CCH.

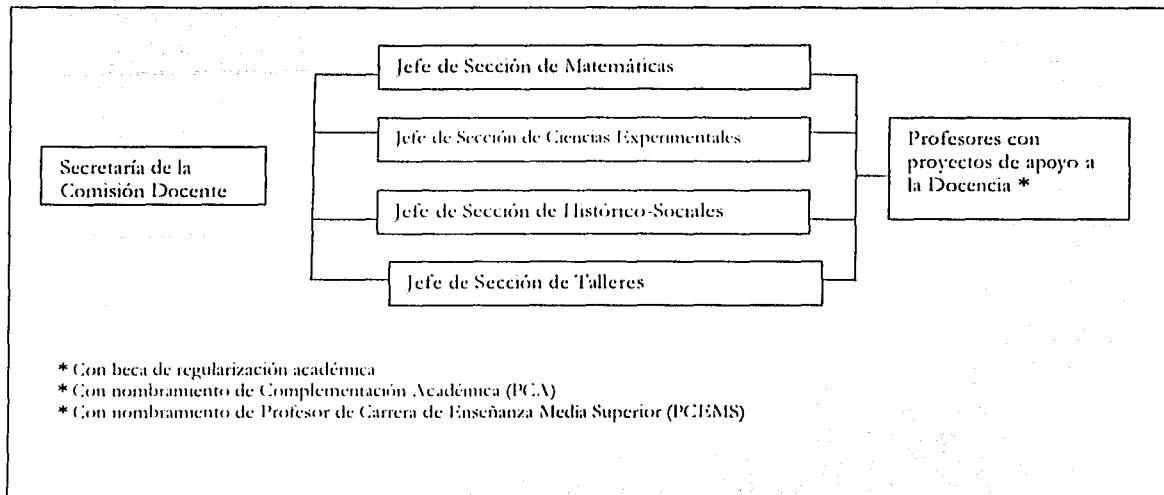


Figura 3. Organización de una Secretaría de Comisión Docente.

La figura 3, nos ilustra sobre el tipo de figura que existía en el CCH en 1979. Los profesores que fueron contratados con beca de regularización académica, tenían horas “liberadas” para realizar su tesis profesional, es decir la dependencia los contrataba por un número de horas de las cuales sólo una parte desarrollaba frente a grupo, y el restante lo utilizaba para el desarrollo de su tesis y trámite correspondiente de titulación. Los profesores contratados con nombramiento de Complementación Académica, firmaban cada año un contrato por 40 horas, las cuales 20 eran destinadas al trabajo frente a grupo y las restantes para trabajos de apoyo a la docencia, para acceder a estas plazas se dispensaba el título, pero el aspirante cumplía con el 100% de créditos de la licenciatura, y se debía tener 20 horas como definitivo⁵. Después de las primeras convocatorias, no se abrieron más plazas para ser contratado con la beca de regularización ni con nombramiento por Complementación Académica.

La otra figura que existe es el de Profesor de Carrera de Enseñanza Media Superior, plazas que inicialmente fueron dispensadas de algunas condiciones de acuerdo al Estatuto del Personal Académico de la UNAM, por ser docentes de recién ingreso en una institución académica de reciente creación. Hay que recordar que es hasta 1985, cuando las plazas de profesor de carrera a nivel bachillerato se homologan a las demás plazas de carrera existentes a nivel

⁵ Actualmente algunos profesores mantienen este tipo de contratación (aunque todavía no estén titulados, pero no se han abierto más desde que fueron creadas). Aunque atienden 20 horas frente a grupo, por no poseer título no gozan del programa de estímulos correspondientes al profesorado de carrera (PRIDE).

licenciatura, con las categorías y niveles correspondiente al Estatuto del Personal Académico. Tanto las plazas de complementación académica como las de profesor de carrera de enseñanza media superior constituyen el grueso de los profesores de tiempo completo dedicados a la docencia en el CCH antes de 1985.

Como sabemos bien, la inmensa mayoría de profesores de la UNAM no son aquellos contratados por tiempo completo, sino los profesores de asignatura, el caso del Colegio no es la excepción. En un principio los profesores podían pedir su definitividad⁶ frente a las horas clase en grupo, conforme avanzó el tiempo, el banco de horas de profesores, es decir la suma global de horas y profesores comprendidas en la planta docente, fue insuficiente para el número de profesores de asignatura, sin embargo y con el fin de estabilizar la situación de algunos docentes, de manera extraordinaria⁷ se otorgó la definitividad a aquellos profesores que no tuviesen horas frente a grupo de manera estable en 1988⁸, es decir profesores definitivos con cero horas. Esta circunstancia laboral se modificó recientemente, y para concursar por la definitividad de una materia se requiere tener un grupo o grupos a concurso, de acuerdo a lo aprobado por el Consejo Técnico el 7 de diciembre de 2000, situación regular de acuerdo al estatuto.

En sus orígenes el CCH cuenta con el entusiasmo, y hasta cierto punto el compromiso social de los jóvenes docentes, sin embargo para la década de los ochentas esta dinámica sufre cambios al interior del Colegio. Al respecto intervinieron muchos factores que en mayor o menor medida influyeron para que se modificara el compromiso social inicial. Entre ellos, destacan básicamente una política institucional poco clara de la planta docente.

En términos generales, podemos decir que no existía una estructura normativa, reguladora del plan de estudios, permitiendo que cada profesor tuviese un plan particular para impartir la asignatura que desembocó en la creación de una cantidad impresionante de programas de estudio de las asignaturas, la cual a propuesta del Coordinador del Colegio se revisan en 1980⁹. Se integra la primera comisión dictaminadora en 1975, la cual desarrolla los programas para instaurar el profesorado de Carrera de Enseñanza superior, el cual es aprobado con restricciones en 1976, año en el cual se otorga la definitividad a 523 profesores de asignatura. En 1978 se instala el primer Consejo

⁶ Cabe recordar que de acuerdo al Estatuto del Personal Académico de la UNAM, existen los profesores de asignatura contratados por el número de horas que trabajan frente a grupo, que pueden ser interinos o definitivos. Para el docente ser definitivo en una asignatura significa una mayor estabilidad, pues las horas por las que ha sido contratado no se bolean cada inicio de clases.

⁷ Por no corresponder en estricto sentido a lo establecido por el Estatuto del Personal Académico de la UNAM (EPA), y permitir el concurso de definitividad sin tener los aspirantes, horas frente a grupo.

⁸ Al respecto, nos referimos al *Acuerdo para la Regularización de Profesores Interinos de la U.A.C.B. del CCH*, aprobado por el entonces Consejo del Colegio el 23 de junio de 1988.

⁹ Gaceta CCH, Suplemento Especial No. 2, segunda quincena de abril de 1988, p.6

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Académico por Área, cuya función es auxiliar al Consejo del Colegio en lo que respecta a la orientación y evaluación del trabajo de la docencia ¹⁰. En 1985 aparece la convocatoria para ocupar las primeras plazas de carrera ¹¹, mismas que se otorgan ese año, es decir 14 años después de creado el Colegio.

2.2. La reestructuración del Colegio de Ciencias y Humanidades a Escuela Nacional.

El cambio más importante que vivió el CCH, fue sin lugar a dudas en 1998, cuando pasa a ser Escuela Nacional, y con ello se modifica tanto el Estatuto General en los artículos referidos, como la organización misma del Colegio. Ello llevaría a la independencia a establecer con mayor claridad su papel dentro del Estatuto, y a establecer una Dirección General en lugar de una Coordinación. Dicho cambio resultó de carácter no únicamente administrativo, sino también político.

Aunque la DUACPyP se suponía parte inicial e importante del CCH, es finalmente en la DUACB donde se canaliza y se concentran las acciones principales de la Coordinación. A su vez, el tipo de contrato que tenía la planta docente de los cinco planteles del Colegio, y todas las actividades académicas, eran potestad de la DUACB, así como el manejo de trámites y certificación de los alumnos. Aunque el coordinador de acuerdo al Estatuto General Universitario y al Reglamento de la DUACB es el encargado de la dependencia, quien manejaba las relaciones más importantes con los maestros y alumnos era la DUACB, lo cual le permitió generar un cierto capital político con ambos sectores. Pero por el otro lado, el carácter ejecutivo de la Coordinación, y su papel rector dentro del CCH, también lo hizo obtener capital político no menos importante que el de la DUACB. Esta situación, generó con el paso del tiempo una composición de fuerzas que provocó conflictos internos entre una y otra instancia.

Al convertirse en Escuela Nacional en 1998, aparentemente esta relación de fuerzas se neutralizaría. Y efectivamente, el CCH se reorganizó institucional y políticamente hablando, así el Director General, al igual que los otros directores de Escuelas y Facultades sería designado por la Junta de Gobierno, y fungiría como consejero universitario. La creación de una Dirección General, suponía que desaparecería esta combinación de fuerzas que existía entre la DUACB y la Coordinación, para ser centralizada por la Dirección General. Por otro lado, el consejo técnico de la DUACB, sería el consejo técnico de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Pero el hecho de tener una instancia rectora que sumara las actividades de la Coordinación y la DUACB, también trajo una serie de problemas administrativos por la duplicidad de algunas funciones y

¹⁰ Ibid. p.6 y 7.

¹¹ Gaceta CCH, Suplemento Especial No. 5, primera quincena de junio de 1988, p.4.

cargos que existían de antemano en ambas dependencias. Por ejemplo, en la siguiente tabla se ilustran las secretarías con las que contaba tanto la Coordinación como la DUACB:

COORDINACIÓN	DUACB
Coordinador Secretario General Secretario Administrativo Secretario de Divulgación Secretario de Planeación	Director Secretario General Unidad Administrativa Secretario Académico Secretario Estudiantil

La DUACPyP, paso a los Centros e Institutos, donde se impartían los programas de postgrado y la Dirección General asumió tanto las actividades de la Coordinación, como de la DUACB. Con este cambio la docencia e investigación a nivel licenciatura y postgrado desaparecen del CCH, y básicamente se dedica a las funciones de docencia en el nivel medio superior, función que fue el eje rector del Colegio desde su creación. La organización del CCH desde 1998 se compone de un Director General y las siguientes secretarías: General, Académica, Administrativa, de Servicios de Apoyo al Aprendizaje, de Planeación, Estudiantil, de Programas Institucionales, de Comunicación Institucional y de Informática. Merece atención el hecho de que las ocho secretarías con las que actualmente cuenta la Dirección General, es igual a la suma de las instancias con las que contaba la Coordinación y la DUACB, mientras que a diferencia de la otra dependencia del subsistema de bachillerato de la UNAM, la Escuela Nacional Preparatoria sólo tiene cinco secretarías (General, Académica, Administrativa, de Difusión Cultural y de Planeación). Esta nueva organización del CCH ¿simplificó o duplicó sus funciones?

Otra reflexión que parece apoyar la idea anterior es la redistribución de los espacios físicos propios de la Dependencia. Antes de la reforma para que el Colegio se convirtiera en Escuela Nacional, había dos edificios –además de los planteles- donde se concentraban las actividades administrativas, uno ubicado en Avenida Universidad 3000 donde se encontraba la DUACB, y el otro en el circuito escolar a un costado de rectoría que era de la Coordinación. Actualmente, además de estos espacios, la Dirección General cuenta con otro edificio en San Francisco 400, donde se encuentran dos Secretarías, y un inmueble en la calle de Guty Cárdenas (que tiene algunas funciones administrativas).

2.3. Las vicisitudes del CCH: sus logros y deficiencias.

En fechas posteriores a su creación para ser precisos a principios de los ochentas, se hacen críticas desde las propias autoridades que reconocen que el Colegio debe sufrir una transformación con el objetivo de continuar con sus

actividades sustantivas. Pérez Correa, coordinador del CCH de 1974 a 1977, en 1982 como parte del Simposio Internacional del Bachillerato¹², señaló que el modelo CCH se enfrentaba a un conjunto de alumnos cuya formación no tenía una correspondencia con el Colegio, y cuyas expectativas se encontraban puestas en su ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria, las carencias institucionales y esta situación llevo a que el modelo educativo en sus primeros años no fuera una verdadera opción propedéutica para acceder a la universidad, lo cual se agravo aún más desde nuestra perspectiva con la pretendida salida terminal en las opciones técnicas, que en sus inicios tanto énfasis se puso. Aunque su filosofía partía de un cambio trascendental en la estructura universitaria por surgir de manera paralela con el llamado Consejo de Nueva Universidad, los primeros organigramas del Colegio, como pudimos constatar en páginas anteriores, son representantes fehacientes de fuertes estructuras verticales.

En la ponencia presentada por Pantoja Morán en 1979 en el Congreso de Docencia¹³, el también coordinador del CCH de aquel entonces, señaló la gran diversidad de programas sobre una misma materia, de plantel a plantel, e incluso de turno a turno, los cuales fueron compilados entre 1975 y 1976, este proceso de sistematización indicó de manera general que la creación de programas privilegiaba contrario a la filosofía de la institución, la información sobre la formación, la amplia extensión de los programas difícilmente podían ser cubiertos en la práctica en un semestre, el fuerte enciclopedismo sobre todo en los programas de las asignaturas de 5º y 6º semestre. Estos aspectos en su conjunto limitaba la preparación y planeación de las clases, la presentación de los exámenes extraordinarios, y los cursos de actualización docente. Aunque existían unos cuantos artículos en el Estatuto General y un Reglamento de la DUACB, no existió una instancia unificadora en la revisión y evaluación de los programas.

Con respecto a la planta docente, Pantoja Morán señalaba también que aproximadamente un 60% de los docentes de aquel entonces, probablemente no estaban lo suficientemente imbuidos acerca de los principios del Colegio, lo cual merece una observación especial, pues visto de manera retrospectiva más bien nos habla de un modelo deficiente de socialización del modelo CCH en ocho años de creación. Por otro lado y para finalizar con este diagnóstico que realiza Pantoja Morán sobre el Colegio, es importante constatar que la población estudiantil se caracterizaba por provenir de familias con altas expectativas sobre sus hijos, pero carentes de recursos culturales para apoyarlos en sus actividades académicas, lo que producía una discordancia entre el modelo educativo y la población de primer ingreso que recibía. Asimismo, es importante destacar que aunque era un bachillerato orientado hacia las ciencias y las humanidades, la

¹² Gaceta del CCH, Suplemento Especial. No. 7 y No. 8, segunda quincena de julio y primera quincena de agosto de 1988.

¹³ Para una lectura más amplia, se recomienda la lectura de Pantoja (1980).

elección profesional de sus egresados mostraba las mismas tendencias tradicionales, cuestión que se mantuvo de manera constante en las generaciones posteriores, como veremos más adelante. En síntesis, y de acuerdo a lo reseñado hasta aquí, el modelo CCH en los ochentas, y a la fecha actual, no contaba con los recursos humanos –alumnos y profesores- ni institucionales, para llevar a cabo los principios filosóficos que lo crearon.

En 1987, el rector de la UNAM Jorge Carpizo instaló una comisión cuyas funciones serían las de diagnosticar los principales problemas académicos y administrativos de la DUACB del CCH¹⁴. Dentro de las conclusiones de esta comisión se encuentran las siguientes: impulsar los trabajos de evaluación del plan de estudios; realizar un trabajo comunitario para la formación y actualización de los alumnos; establecer en cada área un grupo de profesores que investigue lo que realmente aprenden los alumnos, y constituir un sistema de actualización de los profesores¹⁵.

Esta poca claridad institucional se conjugo con otros aspectos de la planta docente que produjeron un deterioro del compromiso social inicial, pues con el transcurso de los años, las condiciones laborales de los docentes a fines de los ochentas no son tan atractivas como al inicio del Colegio. Posteriormente en la década de los noventas esta situación se modifico al parecer de manera favorable como constatamos en la siguiente tabla:

Tabla 2.1 Distribución de la planta docente en 1979 y 1994-1995.

Año	1979, Porcentaje:	1994-1995, Porcentaje c:
Interino	36.4	28.5
Definitivo "A"	59.4	30.5
Definitivo "B"	1.1	11.58
Asociado "A"	0.0	3.15
Asociado "B"	0.2	11.21
Asociado "C"	0.0	10.79
Titular "A"	0.1	3.86
Titular "B"	0.0	0.37
Titular "C"	0.0	0.12

a Pantoja (1980), datos proporcionados por el Banco de Datos de Profesores. Unidad de Sistemas, Secretaría de Planeación, CCH, 1979.

b Estadísticas del Personal Docente del CCH UNAM, al 31 de octubre de 1994, y Comisión Técnica de la Secretaría General de la Coordinación del CCH, 22 de febrero de 1995, tomado de Plan de Estudios Actualizado, Grupo de Síntesis, CCH, enero de 1996.

c Cálculo propio en porcentaje, de acuerdo al total referido en b.

Como podemos observar, se experimento en la planta docente un cambio importante si consideramos las categorías de Definitivo "A" y "B", y el total de profesores asociados tanto de carrera como titulares. Sin embargo, aunque ello pueda significar una mayor estabilidad laboral para los docentes, todavía es

¹⁴ Gaceta del CCH, Suplemento Especial No. 5, primera quincena de junio de 1988.

¹⁵ Gaceta del CCH, Suplemento Especial, No. 6 segunda quincena de junio de 1988, p.2.

importante subrayar que en 1994-1995 de acuerdo a las fuentes citadas, el 70.58% eran profesores de asignatura. Este factor vinculado con el crecimiento cronológico de una parte considerable de los docentes del CCH, como observaremos con mayor detalle en el capítulo 3, ha repercutido en la brecha generacional con los alumnos y tiene efectos importantes en la actividad docente. A 30 años de docencia, existe inevitablemente un desgaste que ha surtido efecto en una desprofesionalización de la docencia, acompañada de múltiples apropiaciones de la docencia alejadas de la filosofía inicial del CCH, los cuales discutiremos a profundidad en el capítulo tres, en el apartado correspondiente a los docentes.

A estas características, hay que agregar que la politización de los profesores, la tendencia de algunos con partidos políticos, y las propias autoridades que en mucho eran defensoras de su status quo, llevo a que el manejo del banco de horas traspasara lo académico, y constituyera una especie de capital político con el cual se pudiese negociar, estos aspectos también se revisarán en el capítulo tres, en el apartado 3.3.

2.3.1 La filosofía del CCH: ideología y realidad educativa.

Es menester distinguir en un estudio sociológico dos aspectos que parecieran confundirse y mantenerse de manera unitaria: el referente al discurso formal y el referente a la práctica real; que en el ámbito educativo se denominan como currículum formal y currículum oculto. Para el primer caso, contamos con los principios, fundamentos, idearios, filosofías de lo que debiera ser el CCH, para el segundo contamos con una apreciación cualitativa y la observación directa de la vida del Colegio. Aclarado lo anterior debemos indicar que nuestro análisis se compondrá de una comparación entre lo que el discurso señala y lo que algunos datos indican, y en algunos casos observaremos que las distancias entre uno y otro son considerables. La figura 4, pretende mostrar tres dimensiones del currículo en el CCH.

De las tres dimensiones señaladas, la que regularmente se trabaja y discute es la del currículum formal, esto debido a los pocos estudios existentes sobre las otras dos dimensiones. En el caso del Colegio, se tiene una escasa evaluación del currículum formal, como trataremos de demostrar en el apartado donde se hace un breve análisis del programa de Historia de México I y II. Sobre el currículum vivido, se considera como el espacio de la socialización, de las prácticas cotidianas que tienen que ver a su vez con una cultura escolar, y que facilita o dificulta en un momento determinado, la incorporación a la escuela de los individuos. En cuanto al currículum oculto, hemos encontrado dos posiciones implícitas cuyas bases se encuentran en el ideario pedagógico del Colegio: el discurso institucional, y el discurso "político" revolucionario. El primero, se difunde principalmente a partir del órgano informativo oficial que es la Gaceta

CCH, que por lo menos en lo que va del año 2001, enfatiza las bondades del modelo educativo del Colegio, sin apreciar críticamente los logros y deficiencias del mismo, por carecer de indicadores de evaluación objetivos. Esta divulgación del discurso institucional, engrandece al Colegio, aunque los contenidos de los artículos no tengan en muchos casos, sustento sobre experiencias exitosas de enseñanza aprendizaje, de políticas de atención a las diferencias de la población estudiantil, o de estrategias de retención de alumnos y para atenuar el rezago académico.

Por su parte, el discurso político revolucionario, también habla de las bondades del Colegio, sobre todo enaltecendo las posibilidades que brinda su estructura para “promover” luchas sociales, sin que ello necesariamente atraviese la formación académica de los alumnos, y en pro de ciertas actividades políticas, se sobreideologicen conceptos educativos. Ambas posturas, tienen en común la validación del modelo educativo, pero ninguna ha elaborado una argumentación consistente de porqué el CCH es una alternativa educativa innovadora.

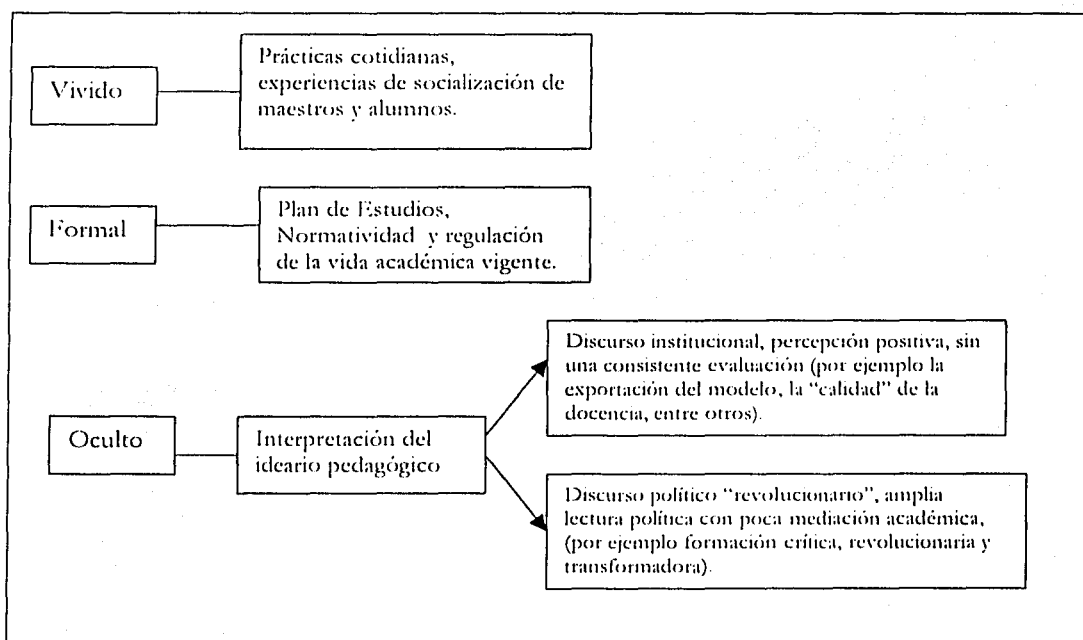


Figura 4. Dimensiones del currículum del CCH.

El problema de las instituciones no es que carezcan de ideologías, por el contrario necesitan de éstas para existir, lo problemático surge cuando las ideologías no se traducen en resultados palpables y tangibles de lo que realmente puede ser una práctica educativa innovadora. Evaluar a la dependencia en

función de su ideario, carece de sentido si no consideramos los productos que de ella se derivaron y los beneficios obtenidos por los alumnos matriculados en el Colegio. Como una hipótesis que trataremos de comprobar en este capítulo, consideramos que fueron sumamente altas las expectativas depositadas en los docentes y en la misma dependencia, frente a un deficiente apoyo por parte de las autoridades y políticas institucionales poco claras para consolidar el proyecto inicial del CCH.

Si hay algo que nos señala este análisis del CCH es que no por autodenominarse innovador, se transforme realmente, es decir que en el orden ideológico se pretendan ciertos objetivos, si bien los promueven no necesariamente transforman la mentalidad ni la acción de los actores – maestros, alumnos, y autoridades-. Debemos reconocer que dentro de la filosofía del Colegio se encuentra una mezcla de los ideales propios del Consejo de Nueva Universidad con las necesidades de una formación crítica y reflexiva de los bachilleres; sin embargo producto de esta combinación propició una multiplicidad de interpretaciones, que se tradujeron en posturas políticas, incluso discordantes como veremos en el capítulo tres, apartado 3.3.

Esta suerte de buenas intenciones y entusiasmo, nunca concretó un programa operativo que, en la mayoría de los alumnos se tradujera en una educación activa donde el alumno fuera el principal actor de su aprendizaje. No se desdeñan las experiencias docentes que apuntan a esta dirección, sin embargo estas experiencias han sido poco socializadas, y la vida cotidiana del CCH transita entre la búsqueda de una construcción del bachillerato universitario diferente a la ENP, y la mezcla de viejas y nuevas ideas instrumentadas a partir de viejas y nuevas prácticas docentes. Antes de desarrollar este apartado es menester hagamos las siguientes aclaraciones: al carecer de una estructura seria de evaluación de la dependencia –no sólo por la resistencia de los docentes sino también de las autoridades- es muy complicado hablar acerca de los logros y deficiencias del modelo, por ello únicamente elegimos tres aspectos que pudiesen orientar nuestro análisis, mismos que se erigieron como piedra angular del CCH:

- Aprender a aprender.
- Los métodos novedosos de enseñanza aprendizaje.
- La interdisciplina.

Antes de pasar al análisis del ideario pedagógico del CCH, es importante considerar un aspecto implícito en su creación: un modelo de educación terminal además de propedéutico. El surgimiento de un bachillerato alternativo como el del CCH le correspondía no únicamente la formación propedéutica, sino también una formación para el trabajo, por ello no es gratuito el apoyo federal a una dependencia que en un primer momento pudiera por un lado contener la

demanda de educación media superior y la oferta de trabajo a un gran número de estudiantes y egresados de la UNAM, y por el otro reorientar la matrícula hacia el mercado laboral y no a la educación superior, la cual para aquel entonces experimentaba un aumento espectacular.

Aunque no se menciona con el mismo énfasis que el proyecto innovador, la formación para el trabajo esta a la par que la formación para el ingreso a la licenciatura por lo menos en el discurso de González Casanova, lo cual nos permite pensar que el apoyo para la creación del mismo cumplía con la demanda de satisfacción de la matrícula en el ámbito medio superior, pero también en el futuro permitiría orientar la matrícula al campo laboral. De estas apreciaciones se desprende una lectura que no habíamos hecho anteriormente que distingue a los dos bachilleratos de la UNAM: por un lado un bachillerato propedéutico cuyas aspiraciones son preparar a los alumnos para la vida profesional encarnado en las estructuras tradicionales de la ENP; y por el otro un bachillerato que renuncia a esa formación enciclopédica, y que puede además ser una opción terminal. Lo importante de esta distinción, es el lugar que jerárquicamente pueda ocupar en el orden simbólico y político de la UNAM, que tal vez no estaba preparada todavía ni para el Consejo de Nueva Universidad, ni para las innovaciones del CCH, pues una institución que es esencialmente formadora de profesionistas, encausara sus esfuerzos sin lugar a dudas a un bachillerato que cumpla cabalmente con esta tarea, y muy probablemente de un trato marginal al CCH, que inicialmente contempló también la formación para el trabajo dentro de sus otros objetivos. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta aspiración de formación para el trabajo se diluye aunque todavía permanece en el Plan de Estudios Actualizado (PEA).

Aprender a aprender.

Aprender a aprender indica el recurso autodidáctico que tienen los alumnos, fomentado hipotéticamente en el tránsito de este bachillerato. Ser autodidacta es uno de los atributos más importantes que debe tener un estudiante universitario, lo que no nos dice el ideario, es de qué manera se produce, y como el manejo de los lenguajes (el castellano y las matemáticas) y de los métodos (el experimental y el histórico) podrían ayudar a la adquisición de habilidades autodidácticas.

No hay que menospreciar el trabajo de los especialistas de las llamadas facultades “madres” (Ciencias, Química, Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociales) que intervinieron en la creación del plan de estudios. Sin embargo, el ideario se contradice con los resultados de los exámenes diagnósticos aplicados a los alumnos del Colegio en escuelas y facultades, más allá de cierta formación autodidacta, estos exámenes diagnósticos representan una falta consistente de dominio en disciplinas como las matemáticas, la física y la química entre otras. Es indiscutible que existieron muchos esfuerzos colegiados para fomentar el autoaprendizaje. Sin embargo, los efectos de estas acciones no han logrado cuajar

en los alumnos, en tanto no han modificado sus técnicas de estudio, ni se han destacado por un desempeño innovador y propositivo

Si bien este no es el indicador más acertado, ni el que mejor explore los procedimientos de autoaprendizaje desarrollados por los alumnos, la acreditación en exámenes extraordinarios nos habla del éxito en los recursos utilizados por los alumnos (asesorías, consulta de fuentes bibliográficas, aplicación de técnicas que fomentan el autoaprendizaje), y su optimización. Esta cultura escolar, tan sui generis del Colegio, que se ha transformado en buena parte de los alumnos en una "cultura de la reprobación", (como constataremos en el apartado sobre los alumnos en el capítulo 3, y en los datos generados en el plantel Azcapotzalco en el capítulo 4), nos señala que existe la necesidad del alumno de ser conducido por el maestro; aprender sólo es una tarea difícil para el alumno, el cual aún no se encuentra preparado ni en el primer semestre, ni con el paso de los semestres para regular su aprendizaje.

Por otro lado hay que tratar de diferenciar entre las más altas aspiraciones de una institución y los recursos disponibles para lograrlo. Si aprender a aprender implica aspectos metacognitivos, de autorregulación del aprendizaje, el material básico del cual partir se encuentra en los conocimientos previos que tienen los alumnos egresados de la secundaria ¿de qué base se partió para lograr dicho objetivo, si hasta 1990 la Secretaría de Planeación del Colegio aplicó los primeros diagnósticos de conocimiento a una muestra de alumnos de primer ingreso? Casi 20 años tuvieron que transcurrir, para que se pudieran observar más a fondo algunos conocimientos y habilidades de los alumnos de primer ingreso.

Los métodos novedosos de enseñanza aprendizaje.

Existen dos consideraciones que debemos enfatizar en este apartado:

- La formación que recibieron en la mayoría de los casos los profesores del Colegio, fue tradicional y enciclopédica, de ahí la carencia de un modelo innovador de docencia que orientase su práctica.
- La formación en la educación básica es tradicional y enciclopédica en los alumnos de recién ingreso al CCH.

En síntesis, tanto al docente como al alumno se enfrentan a una experiencia nueva, de la cual carecen de un proceso de socialización. Ambos aspectos fueron señalados por Pantoja desde 1979, y sin embargo ¿cuáles han sido las estrategias para contrarrestar estos aspectos desde entonces? En respuesta pudiese argumentarse que el Plan de Estudios Actualizado ha contribuido, pero como veremos en el siguiente apartado, la solución fue más bien parcial y en algunos casos poco atinada.

Una vez insertos en el modelo, tanto maestros como alumnos han utilizado las mismas técnicas tradicionales para enseñar y para aprender. Así el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

modelo educativo ha tenido expectativas más altas de las que pudiera cumplir, tanto su planta docente como su comunidad estudiantil. Muchas veces el alumno se enfrenta a una clase tan o más tradicional que antaño.

Aunque actualmente la teoría constructivista delinea algunos de los discursos de las autoridades, y se encuentran de manera más o menos explícitas dentro de los programas de estudio del PIEA, se carece aún de una evaluación que pueda, en el marco de la interacción docente alumno, corroborar que los principios constructivistas sean desarrollados por los alumnos, aunque en la Gaceta CCH se ha enfatizado constantemente sobre los logros y avances en la enseñanza del Colegio en lo que va del primer semestre del 2001, y se desconozca la existencia de un estudio que corrobore tales afirmaciones con evidencias empíricas. Con respecto al constructivismo, en el apartado 2.4.2.4, haremos otras apreciaciones que son importantes.

La interdisciplina.

Finalmente el aspecto que vamos a mencionar corresponde al de la interdisciplina, aquí la apreciaremos con respecto al currículum formal, y el efecto de ésta en la orientación de la matrícula en el nivel superior. Aunque no es un indicador preciso, en la orientación de la asignación de carreras y su matrícula, se ha observado que la formación que proporciona el Colegio en los lenguajes de la matemática y el castellano, y el dominio de los métodos históricos y científico experimental, poco han incidido en una formación científica y humanista.

El efecto de esta supuesta interdisciplina no tiene una lectura clara por los pocos recursos con que disponemos para evaluar sus efectos, pese al énfasis aparente que se da en las ciencias y humanidades por el CCH, los alumnos depositan muy altas expectativas en las carreras liberales, donde huelga decir no se ubican ni las carreras científicas ni las humanísticas, como podemos constatarlo en la siguiente tabla:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 2.2. Carreras más asignadas / demandadas de la totalidad de carreras que se ofrecen* .

Carrera	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Derecho	13.57	13.75	13.33	12.16	11.80	10.68
Contaduría	10.78	9.56	9.72	9.47	8.63	7.81
Médico Cirujano	8.86	8.40	7.23	7.04	6.67	6.27
Administración	7.08	7.22	7.79	7.46	6.95	6.61
Psicología	5.72	5.69	7.44	7.30	7.40	7.11
Ciencias de la Comunicación	6.44	6.18	6.06	6.04	6.35	5.82
Ing. Mecánico Electricista	5.85	6.45	5.15	4.98	6.09	5.48
Cirujano Dentista	3.86	4.19	5.84	5.07	.97	5.30
Arquitectura	4.10	4.59	4.36	4.86	4.80	3.47
Relaciones Internacionales	3.09	3.04	2.48	2.82	3.22	3.04
Ingeniería en Computación	3.00	3.06	2.01	3.16	2.83	2.44
Pedagogía	1.71	1.88	1.67	2.99	2.62	2.63
Diseño Gráfico	2.09	2.10	2.01	2.15	2.29	1.86
Economía	2.08	1.92	1.90	2.07	2.13	1.54
Médico Veterinario	2.02	1.84	1.86	1.59	1.91	2.43
Total:	80.26	79.86	78.85	79.14	79.65	72.58

* Fuente: los porcentajes fueron tomados del cuadro con el mismo título de CCH, *Plan de Estudios Actualizado*, Grupo de Síntesis, 12 de enero de 1996, p.22

Pudiera suponerse que por las fechas referidas antes de 1996 con la implementación del Plan de Estudios Actualizado, estas preferencias por parte de los estudiantes se modifican, sin embargo, para el año 2001, se observaron las siguientes tendencias, con todo y el PEA.

Tabla 2.3 Carreras asignadas / demandadas en el año 2001.

Carrera	%
Derecho	11.84
Psicología	7.8
Medico Cirujano	7.08
Administración	6.76
Contaduría	5.71
Cirujano Dentista	5.36
Ciencias de la Comunicación/Periodismo y Com. Colectiva	5.1
Arquitectura	4.61
Pedagogía	4.05
Biología	3.06
Medicina Veterinaria y Zootecnia	2.94
Relaciones Internacionales	2.63
Ingeniería en Computación	2.53
Química Farmacéutica Biológica	2.4
Economía	2.03

Fuente: Departamento de Psicopedagogía, Semana Académica de Psicopedagogía 2002, DG CCH, marzo de 2002.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A juzgar por la información anterior, podemos constatar que las tendencias a lo largo de 30 años en el Colegio, en materia de elección profesional no presentan variaciones significativas. Con el viejo y con el nuevo plan (PEO y PIEA), la “interdisciplina” dista mucho de ser uno de los frutos del modelo “innovador” del Colegio.

2.4 El cambio del plan de estudios en 1996: un breve análisis.

Una de las dificultades de la enseñanza del CCH como mencionamos anteriormente, era la multiplicidad de programas existentes sobre las materias impartidas en el plan de estudios. Esto fue producto de la apropiación particular que del modelo educativo hicieron en su conjunto los profesores, pero también a la ausencia de normas y lineamientos que regulasen la vida docente.

Así podemos ver, que en algunos planteles existían no sólo varios programas de una misma asignatura, sino también guías diferentes de examen extraordinario de acuerdo al turno de aplicación, lo cual consecuentemente producía desconcierto en los alumnos al momento de preparar un examen. En este contexto, a principios de los noventas, promovida por la Secretaría de Planeación (SEPLAN), se desarrolla una evaluación institucional al interior del CCH, donde destacan dos trabajos significativos para las cuatro áreas de conocimientos del Colegio (matemáticas, histórico-social, ciencias experimentales, y talleres): *Descripción de la Docencia*¹⁶, y *Seguimiento de programas, temarios y guías (1971-1989)*¹⁷. Ambos trabajos constituyen una experiencia significativa de evaluación de la práctica docente del Colegio, razón por la cual a continuación se expone una síntesis de cada uno de ellos.

Descripción de la Docencia 1991.

Esta serie de trabajos, aportaron elementos para realizar “un diagnóstico preliminar y general de la carrera académica, un esbozo de la relación didáctica en el aula entre profesores y alumnos; y finalmente, un primer análisis efectuado por área académica”. Dentro de los resultados de la investigación, sobresalen de manera general los siguientes:

- 1) Un número grande de cursos se basa en temarios, más que en programas.
- 2) Los cursos carecen de un diagnóstico inicial, que permita a la postre homogeneizar y retroalimentar el aprendizaje de los alumnos.

¹⁶ SEPLAN, Secretaría Académica de la UACB, *Descripción de la Docencia*, UNAM, 1991. Para esta síntesis se revisaron las cuatro áreas: Matemáticas, Talleres, Histórico-social y Ciencias Experimentales.

¹⁷ SEPLAN, Secretaría Académica de la UACB, *Seguimiento de Programas, Temarios y Guías (1971-1989)*, UNAM, 1991. Para esta síntesis se revisaron las cuatro áreas: Matemáticas, Talleres, Histórico social y Ciencias Experimentales.

- 3) Desequilibrio notorio en la producción de programas de estudio.
- 4) Ausencia de elementos para la planeación y evaluación de un curso.

Las fuentes de información fueron los informes docentes de los profesores de carrera correspondientes al periodo 1990-1991, y la recopilación y análisis de los contenidos de los programas, temarios o guías entregados en las secretarías académicas de cada plantel en el periodo 1990-2. La información se vertió en una hoja de captura integrada por 145 preguntas, a partir de la lectura de los informes docentes. Estas preguntas contemplaron los tres momentos de un curso que de acuerdo al estudio, son la planeación, el desarrollo y la evaluación.

Los siguientes cuadros presentan resultados de la Descripción de la Docencia.

Tabla 2.4. Número de grupos por área en donde los profesores de carrera reportan hacer uso de un programa

Área	Total de grupos atendidos por los profesores de carrera incluidos en el estudio	Total de grupos en los que se usa un programa	
		Número:	Porcentaje:
Matemáticas	663	106	16%
C. Experimentales	936	428	46%
Histórico Social	891	275	31%
Talleres	690	266	39%

Fuente: SEPLAN, Secretaría Académica de la UACB, *Descripción de la Docencia*, UNAM, Cuadro II, p. 14.

A juzgar por los resultados de la tabla anterior, puede decirse que en la práctica docente, menos de la mitad de los profesores trabajan con un programa, y que ello varía de manera singular con relación al área, ubicándose notoriamente un alto número de grupos de las asignaturas del área ciencias experimentales, frente a un muy disminuido número de grupos del área de matemáticas. Estos indicadores, enfatizan nuevamente la idea de la poca o nula planeación y evaluación que los profesores desarrollaban en la práctica docente, pues el uso del programa requiere de un análisis y reflexión por parte del docente, una programación de temas y actividades, el desarrollo de objetivos de aprendizaje, y el diseño de estrategias acordes a una metodología de enseñanza aprendizaje. Esta circunstancia se debe a la falta de autoridad académica, gestada desde las propias autoridades y reproducida por los propios docentes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 2.5. Distribución de programas, temarios y guías por área.

Área	No. De documentos recibidos	No. De documentos clasificados como:		
		Programas	Temarios	Guías
Matemáticas	93	3	88	2
C. Experimentales	94	19	66	9
Histórico Social	120	23	95	2
Talleres	110	40	70	0
Total	417	85	319	13

Fuente: SEPLAN, Secretaría Académica de la UACB, *Descripción de la Docencia*, UNAM, Cuadro III, p. 15.

Como se apuntaba anteriormente sobre los resultados de la investigación, en la tabla anterior puede observarse una gran concentración de temarios, frente al número de programas, mientras este último requiere como señalamos en el párrafo anterior de un análisis y reflexión docente, por el contrario los temarios no requieren de una reflexión profunda, y bien puede elaborarse a partir de un listado de temas y contenidos, y un número de referencias bibliográficas.

Derivado de los resultados de la Descripción de la Docencia, surgió la necesidad de crear un catálogo sobre los trabajos de los profesores, que dieron pauta para el *Seguimiento de Programas, Temarios y Guías (1971-1989)*, el cual se describe brevemente a continuación.

Seguimiento de Programas, Temarios y Guías (1971-1989).

Este segundo trabajo de evaluación que promueve y coordina la SEPLAN del Colegio en 1991, constituye un catálogo sobre el trabajo docente, y que se desarrolla de manera conjunta con la Secretaría Académica, y el Centro de Documentación Académica (CDA). Los trabajos que se describen en el siguiente cuadro, fueron desarrollados por los profesores de Carrera y de Asignatura a lo largo de 18 años, y fueron divididos en dos grandes categorías:

- a) Las aportaciones. Trabajo realizado por los docentes fuera de la carrera académica.
- b) Productos. Trabajos realizados por los docentes dentro de la carrera académica, incluidos los fechados en 1977 y 1978 como PCA (complementación académica) y PCEMS (profesores de carrera de enseñanza media superior)¹⁸.

¹⁸ Las características de estas figuras dentro de la docencia del CCH, se encuentran en el apartado 2.1.3.1 de este capítulo.

Tabla 2.6. Aportaciones y Productos de la Docencia 1971-1989.

Área:	Programas		Temarios		Guías:		Total:	
	Apor.	Prod.	Apor.	Prod.	Apor.	Prod.	Apor.	Prod.
Matemáticas	13	21	24	4	21	19	58	44
C. Experimentales	83	36	197	10	54	16	334	62
Histórico-Social	86	51	144	10	203	2	433	63
Talleres	50	30	112	-	177	7	339	37
Totales	232	138	477	24	455	44	1164	206

Fuente: SEPLAN, Secretaría Académica de la UACB y Centro de Documentación Académica, *Seguimiento de Temarios, Programas y Guías (1971-1989)*, UNAM, Cuadro 1, p. II.

Apor. Aportaciones.

Prod. Productos

En esta investigación, los documentos se clasificaron de la siguiente forma (*Seguimientos de Programas... : II-III*) :

- *Programa*: documento que incluyera por lo menos los siguientes elementos: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, bibliografía y formas de evaluación y acreditación.
- *Temario*: categoría que engloba diversidad de documentos que contienen desde un índice temático solamente, hasta combinaciones de este con cualesquiera de los siguientes elementos. Objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, sugerencias metodológicas, bibliografía o formas de evaluación o acreditación. Cabe aclarar que ninguno de ellos llega a reunir las cinco características enunciadas para el programa.
- *Guía de estudio*: categoría que agrupa los documentos que no muestran elementos para la planeación de un curso sino que los dan por hechos y son destinados a reforzar, apoyar o repasar algún o algunos de los conocimientos impartidos durante un curso, a través de ejercicios, prácticas o lecturas.

A juzgar por los datos de la tabla 5, podemos decir que son los temarios y las guías de estudio los trabajos más realizados por los docentes en 18 años del Colegio. Esta no debe ser una reflexión poco significativa, por el contrario, que los esfuerzos de la planta docente se concentren en las guías y temarios, nos habla de los procedimientos y ejercicios teóricos y metodológicos que llevaron a cabo los profesores del Colegio en los 18 años que reúne el estudio. Las guías y temarios como podemos ver de acuerdo a las definiciones anteriores, no requieren de un planteamiento teórico y metodológico de la enseñanza aprendizaje, y no necesariamente conlleva a tareas de evaluación y planeación en estricto sentido. Por el contrario los programas requieren por parte del docente el manejo de ciertas teorías del aprendizaje y la aplicación de metodologías y técnicas específicas de evaluación. Tratar de responder porque se distribuyó el trabajo docente de acuerdo a estas características, puede tener las siguientes implicaciones:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- La planta docente tenía una carente formación didáctica.
- La poca regulación sobre la actividad docente en aquellos años, trajo como consecuencia trabajos docentes sin criterios académicos claros.
- La falta de planeación institucional de la carrera docente, produjo un desequilibrio entre los programas, temarios y guías, al no tener una orientación clara de las necesidades de formación de los alumnos.
- La falta de autoridad académica, que desde las propias autoridades fue capaz de reproducir estas inconsistencias.

Las implicaciones anteriores, nuevamente ponen en tela de juicio los principios del ideario pedagógico del Colegio ¿cómo procurar el aprendizaje autodidacta de los alumnos con criterios didácticos poco claros?, ¿cómo centrar el aprendizaje activo en el alumno con una aplicación metodológica de la actividad docente escueta, donde el saber hacer de los profesores no se aplica a los programas de estudio? Éstas y otras interrogantes saltan a la vista.

Las aportaciones que hacen los dos trabajos reseñados y coordinados por la SEPLAN en 1991, son sin lugar a dudas una de las experiencias de evaluación curricular que sentó las bases de la reflexión para el cambio del plan de Estudios en 1996; sin embargo, a diferencia de este ejercicio de Evaluación de la SEPLAN, la DUACB encargada de la organización y presentación final de los programas integra sólo apreciaciones muy generales sobre conceptos educativos como el de cultura básica, el cual analizaremos a continuación.

2.4.1. La cultura básica.

Institucionalmente el CCH se ha autodenominado bachillerato de *cultura básica*, pues se propone “dotar al alumno de los conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y, más en general de la cultura”¹⁹. Si hacemos un análisis crítico de la definición de bachillerato de *cultura básica*, debemos retomar el análisis del currículum oculto, así como el currículum vivido, pues como sabemos, no basta con lo que en el papel se entienda por fuentes de conocimiento y el acceso a la cultura, sobre todo en la preparación de estudiantes hacia su vida profesional. Como todo documento formal, lo que no señala esta definición de *cultura básica* es que los alumnos que tienden al rezago y a la reprobación, son alumnos que tienden a ser también excluidos de la misma institución educativa, que por lo mismo un bachillerato sea de la modalidad que sea, debe advertir sobre las particularidades de sus estudiantes.

¹⁹ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de Estudios Actualizado*, Grupo de Síntesis, Cuadernillo Número 70, 12 de enero de 1996, p. 34.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cuanto a la conformación curricular, es importante decir que la actualización del plan de estudios hecha en 1996, constituyó un proceso de transición en cuanto a la concepción de enseñanza aprendizaje de los alumnos, aunque formalmente el ideario pedagógico del Colegio fue el mismo. Si nuestro análisis lo dejamos en términos del currículum formal, tal vez estos cambios son los necesarios, pero la aplicación del PEA no ha resuelto el problema del logro escolar al parecer, pues son similares los índices de reprobación y deserción que con el PEO. Aunque uno de los objetivos del PEA era que los alumnos egresados dominaran más las matemáticas y las ciencias experimentales mejor que sus antecesores, amén de un manejo más amplio de habilidades para redactar e interpretar un texto, se desconocen evaluaciones que corroboren este objetivo.

En el caso de matemáticas, en el año 2001 se organizó un curso entre la Facultad de Ingeniería, la ENP y el CCH, con el objeto de preparar a los alumnos para presentar el examen diagnóstico que realiza dicha facultad a los alumnos de primer ingreso. El planteamiento de organizar un curso para preparar un examen diagnóstico, deja mucho que decir de las tres instancias responsables, pues ni la ENP y el CCH pueden resolver las deficiencias de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, en un curso de 30 horas para preparar un examen diagnóstico; ni la Facultad de Ingeniería puede resolver las deficiencias de sus alumnos de primer ingreso suponiendo que dicho curso, afianza los contenidos que debieron ser adquiridos a lo largo de seis semestres²⁰.

Es evidente que ningún plan de estudio es una panacea educativa, no obstante al igual que el concepto de *cultura básica*, la aplicación del PEA no plantea la necesidad de orientar ciertas estrategias y prácticas docentes a atender a las necesidades específicas de los alumnos; y esto es así porque la concepción institucional con la que se desarrollaron no tuvo una lectura crítica de este proceso. Además mantiene sus expectativas en una población general, como cuerpo homogéneo con las mismas necesidades y apoyos, principio que como señalamos en el capítulo 1, resulta bastante cuestionable dentro del ámbito educativo.

La instancia encargada de coordinar a los grupos de trabajo que elaboraron los programas de estudio y su difusión, fue en aquel entonces la Dirección de la Unidad Académica del Bachillerato (DUACB), y en 1996 se aprobó por el Consejo Técnico el Plan de Estudios Actualizado (PEA). A continuación se enumeran las principales diferencias entre el Plan de Estudios Original (PEO) y el Plan de Estudios Actualizado (PEA):

- Aumentó el número de créditos del plan, de 216 a 332, y por ende aumentó el número de horas por asignatura a la semana. Esto trajo como consecuencia

²⁰ Sobre los resultados de esta actividad, y a decir de algunos informes presentados por el Departamento de Psicopedagogía de algunos planteles, señalan la desorganización, y poca coordinación entre las instancias académicas, así como el citado Departamento, encargado de la difusión e inscripción de alumnos.

la supresión de dos turnos, de los cuatro que originalmente eran, constituyéndose sólo el turno matutino y vespertino.

- Las asignaturas de Taller de lectura se fusionan con las de taller de redacción, en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), impartándose 6 horas semanales a lo largo de cuatro semestres.
- Las asignaturas del área histórico social aumentan una hora a la semana, el curso de Historia Universal, Moderna y Contemporánea, se extiende un semestre más. La asignatura de Teoría de la Historia se vuelve optativa en quinto y sexto semestres.
- En el área de matemáticas aumenta una hora semanal las asignaturas de primero a cuarto semestre. Se imparte un semestre de taller de cómputo en el primer año de estudios. Se elimina Lógica de quinto y sexto semestres
- En el área de ciencias experimentales se extienden los cursos de uno a dos semestres Química, Biología y Física. La primera asignatura se cursa a partir del primer año, y las dos restantes en el segundo año. Se suprimió la materia de Método Científico Experimental en cuarto semestre. En quinto y sexto semestres se les destina a todas las asignaturas del área 4 horas.
- En el área de idiomas francés como inglés duran cuatro semestres, y sus calificaciones se incorporan al promedio del alumno, pasando de requisito a asignaturas curriculares.
- Aumentan las materias optativas de quinto y sexto semestre: Antropología, Temas selectos de Filosofía, Taller de Análisis Literario. Se suprimen las asignaturas de Estética, Ética y se imparte de manera obligatoria para todos los alumnos la asignatura de Filosofía.
- Para elegir materias en quinto y sexto semestre, se hizo una agrupación de las materias optativas en esquemas preferenciales, definidos de acuerdo a la licenciatura de elección de los alumnos.

Estas modificaciones al plan de estudios del Colegio, no han sido evaluadas, apenas en el año 2001 se hizo una convocatoria para analizar los programas de estudio, al parecer se han desarrollado trabajos por las comisiones correspondientes en el 2002 y lo que va del 2003. Sin embargo, las siguientes observaciones sobre el PEIA, resultan interesantes:

- Aunque se aumenta el tiempo para la enseñanza de las matemáticas y las ciencias experimentales con el objeto de que los alumnos dominaran en su egreso estas disciplinas, se creyó que bastaba con aumentar una hora más a Matemáticas I-IV, y un semestre más para Biología, Física y Química, dejando de lado el problema de los contenidos y la metodología de enseñanza aprendizaje.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- En el área histórico social, lejos de modificar concepciones tradicionales de la didáctica de la historia, se reforzó el enciclopedismo, basta con revisar los contenidos de los programas de las Asignaturas Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II.
- El conformar en una sola materia Taller de Lectura y Taller de Redacción, y ser la que más horas tiene a la semana (6 horas), nos llevaría a suponer que los alumnos en quinto y sexto semestre, cuentan con mayores habilidades para redactar e interpretar un texto. Desafortunadamente, los alumnos de todos los semestres no son asiduos lectores, y les cuesta trabajo redactar e interpretar un texto, como puede constatarse en la práctica de muchos docentes.
- Finalmente, sobre la selección de asignaturas, no se tiene elementos sobre la utilidad de los esquemas preferenciales en los egresados y su formación profesional, si incide positiva o negativamente, o si la decisión final corresponde con la carrera del esquema preferencial.

Todas estas innovaciones para ser puestas en práctica requirieron de por lo menos los tres siguientes aspectos:

- a) La formación docente: primero fue indispensable difundir los contenidos y enfoques del nuevo plan. Lo cual tuvo como escenario la resistencia de algunos docentes. Se desarrollaron cursos con la intención de cubrir esta necesidad.
- b) La creación de materiales didácticos que correspondieran a los nuevos programas.
- c) Modificación a la infraestructura de los planteles, pues al aumentar las horas de clase fue necesario ampliar y adecuar los espacios para los alumnos, al carecer de una rotación de salones al reducirse de 4 a 2 turnos. Para la asignatura de taller de cómputo se tuvieron que crear o adecuar espacios, así como para los laboratorios de las asignaturas de Biología, Química y Física.

A pesar de que se desarrollo todo un trabajo colegiado serio y formal por parte de los responsables de la revisión del PEO y la creación del PEA, no se tiene conocimiento de alguna aproximación de carácter cualitativo dentro de este proceso. Es decir, aparentemente se hicieron análisis teóricos del currículum formal, pero la parte del currículum vivido quedo descuidada, y por ende la aplicación de los nuevos programas no contó con estrategias que logran su mejor adecuación, al quedar excluidos de la revisión parte de la socialización del conocimiento por parte de los alumnos, las experiencias docentes, el aprendizaje al interior del CCH, entre otros, así como una lectura crítica del propio modelo CCH.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por otra parte, aunque los programas de las asignaturas contienen sugerencias de evaluación en el aula, y como compromiso institucional para su implementación se acordó una evaluación constante y una adecuación de los mismos en función de las necesidades evaluadas, ambas tareas han sido desarrolladas escuetamente. Ello debido a que en el CCH la cultura de la evaluación y la planeación todavía se vincula dentro de algunos sectores, como actividades "pro autoridad", generando consecuentemente todo un proceso de resistencia, el cual no es ajeno a las autoridades, pues los intentos por autoevaluarse dejan mucho que decir si nos atenemos al hecho de que actualmente se carecen de estrategias, e instrumentos fiables y válidos de evaluación de la dependencia. Con este panorama poco se puede agregar sobre los logros que realmente tiene la institución, a partir del PEA.

Parte de la crítica de Pantoja Morán en 1979 sobre la multiplicidad de programas en el CCH y su orientación enciclopédica, distan mucho de haber sido superados en los programas de algunas asignaturas del PEA. Los enfoques que contiene en términos generales, como parte del ideario o la filosofía del Colegio, se alimentan de una jerga constructivista, que explícitamente en el currículum formal marca un enfoque teórico de la enseñanza, del cual poco sabemos sobre la apropiación que pueda hacer el docente, lo cual genera a fin de cuentas una mezcla de enfoques innovadores con prácticas docentes tradicionales. Suponiendo incluso que algunas áreas toman como base esta teoría, se adolece de los instrumentos y experiencias que corroboren la eficacia de la metodología de enseñanza aprendizaje. En el siguiente apartado, damos un ejemplo de lo anterior en el área histórico social.

2.4.2. Interpretación Metodológica de los Programas de Historia de México I y II.

El análisis que expondremos a continuación, no puede extenderse a todas las asignaturas del área. Los resultados parten tanto de la revisión de los programas como de su aplicación en mi experiencia docente.

Las asignaturas a las que nos referimos son las que constituyen el segundo año de estudios del CCH, y abarcan cada una un semestre. Es el tercer curso de historia que tendrán los alumnos, y supone la comprensión de algunas conceptos y categorías históricas. Se destinan 4 horas semanales, a lo largo de 16 semanas de acuerdo con el tiempo estipulado.

En cuanto a la interpretación metodológica del programa de la asignatura, hemos decidido dividirlo en los siguientes apartados: el primero se encargará de analizar los objetivos en el perfil del egresado; el segundo abordará la concepción de la materia; en el tercero se revisará el enfoque didáctico de la asignatura; el último apartado analizará la propuesta metodológica que se desprende del programa de la asignatura.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.4.2.1 Contribución de los objetivos de la materia al perfil del egresado.

En la contribución de los objetivos de la materia al perfil del egresado a continuación se citan en extenso²¹, para ser después analizados de manera puntual:

- Comprende las líneas fundamentales del desarrollo histórico de México y su relación con el contexto mundial desde los primeros pobladores de Meso América hasta nuestros días.
- Permite la asimilación de conocimientos que preparan al estudiante para analizar, reflexionar y criticar los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales presentes en la nación mexicana en su dimensión temporal, proporcionándole un marco de referencia para juzgar de manera comparada el presente de nuestro país.
- Permite conocer y comprender la realidad de nuestro país (como el resultado del devenir histórico) en el marco de los problemas mundiales.
- Conlleva a distinguir y comprender los conceptos fundamentales de la ciencia histórica aplicados al análisis de procesos históricos de la nación mexicana, así como las principales corrientes de interpretación histórica vigentes y la forma en que se ha construido en nuestro país el conocimiento histórico.
- Permite empezar a desarrollar un pensamiento flexible, creativo y crítico que le prepara para la elaboración de juicios acerca de los procesos históricos en los que está inmerso, estimulándolo también a la generación de sus propias estrategias para acceder al conocimiento histórico y a la comprensión de la realidad en que vive.
- Conlleva la comprensión de que toda obra cultural se produce en sociedad y como resultado de las acciones humanas que forman parte del proceso histórico en constante cambio.
- Obtiene habilidades que le permiten analizar, comprender y sintetizar información de carácter histórico acerca de la sociedad mexicana desarrollando también el interés por vincular este conocimiento con el de otras áreas de estudio.

Si analizamos puntualmente estas contribuciones al perfil del egresado, podríamos dividir las en dos elementos de diferente naturaleza, el primero referente al manejo de ciertos contenidos que expliquen el desarrollo histórico de México, la comprensión de la realidad de nuestro país, la distinción y comprensión de los conceptos fundamentales de la ciencia histórica; el segundo elemento lo conforma una combinación de habilidades como el desarrollo de un pensamiento flexible y creativo, la elaboración de juicios acerca de procesos históricos, comprensión y síntesis de información de carácter histórico.

Es menester puntualizar el cómo se obtienen dichos conocimientos y habilidades, y la definición de conceptos que pueden tener una lectura

²¹ Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del ciclo de Bachillerato, Programa de Estudio para las asignaturas: Historia de México I y II (tercer y cuarto semestres), México, julio de 1996.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ambivalente como el *pensamiento creativo y crítico*, pues en el contexto tan profundamente politizado lo crítico se maneja a veces como contestatario, sin que esta última manifestación implique necesariamente una apropiación reflexiva y analítica de un conjunto de contenidos. Por otra parte, también habría que valorar si los contenidos previos de los alumnos permiten realmente en el área histórico social alcanzar tareas que, de entrada pueden ser complejas para jóvenes adolescentes, como “comprender la realidad de nuestro país ... en el marco de los problemas mundiales”, cuando los problemas mundiales en sí mismos, comprenden una serie tan amplia de conocimientos, que hoy día todavía es difícil sistematizar, y compete a campos de conocimiento especializados y no del nivel medio superior.

2.4.2.2 Concepción de las materias de Historia de México I y II.

En torno a la concepción de la materia en el programa de Historia de México I, se propone:

“como eje principal el origen, formación y desarrollo del Estado y la sociedad en México y su vinculación con el desarrollo del capitalismo y como ejes subordinados los siguientes problemas históricos: a) el problema agrario; b) la industrialización y el desarrollo; c) la pluralidad social, los regionalismos y sus repercusiones en el proceso de integración nacional; d) las relaciones internacionales y los problemas de dependencia; e) las luchas sociales y en especial las luchas indígenas; f) el nacionalismo y las ideologías; g) la relación Estado-Iglesia y sus conflictos”.

La primera pregunta necesaria es ¿por qué la formación del Estado? El programa no da cuenta de cuáles fueron los criterios epistemológicos o metodológicos que llevaron a la suposición de que la mejor manera para aprender los contenidos de la asignatura es por medio del análisis de la formación del Estado. Si bien es cierto que el Estado como unidad de análisis es fundamental en el desarrollo de la historia de nuestro país, también podría serlo la economía, y el programa no ofrece una argumentación al respecto. Incluso sería importante saber qué puede ser más representativo para los alumnos de este nivel, si los contenidos relacionados con el Estado, con lo social, con lo económico, o bien con lo ideológico. En cuanto a los ejes subordinados, estos aparecen como un listado sumamente largo, que más que ejes subordinados parecieran un conjunto de ideas sintetizadas de los procesos que se viven en México desde Meso América hasta la República Restaurada, tal como lo expresa los incisos e), d); y en otros casos son prácticamente los subtemas de las unidades del programa, de manera más explícita para los incisos a), e) y g). Si la intención –que tampoco se

hace explícita en el programa- es que el alumno aprenda a plantearse problemas por medio de entidades estructurales, entonces una propuesta más operativa sería la de analizar a detalle que ejes circundan y se desprenden de la estructura, y no la emisión de un listado cuyas posibilidades de análisis se tornan difíciles en la práctica docente.

2.4.2.3. El enfoque didáctico.

En esta parte del programa de la asignatura de Historia de México, se plantea la figura del profesor como «coordinador» y «supervisor» del trabajo del grupo, sin embargo, lo que no aclara el programa de la asignatura, es que detrás de cada una de estas denominaciones subyace una posición pedagógica en torno a la docencia que es incluso contradictoria, pues coordinar recuerda el concepto de “facilitador” tan utilizado en la tecnología educativa, muy contraria al modelo constructivista. Por otra parte, al asignarle al docente el carácter de supervisor, se aduce el proceso de enseñanza aprendizaje como un producto, que debe ser supervisado por el docente, sin que necesariamente se le confiera a este un carácter formativo para el alumno. Por otro lado, al depositar un papel activo en el alumno, no se especifica tampoco a qué escuela o corriente pedagógica se inscribe tal posición.

En la práctica docente se propone la enseñanza de los contenidos temáticos del curso vinculados a experiencias de investigación en fuentes secundarias, actividades tales que pueden desarrollarse en un curso taller. Por curso taller el programa señala que “implica tanto el conocimiento teórico de una disciplina, como la construcción del conocimiento a partir de la elaboración de diversas estrategias de enseñanza que posibiliten al estudiante la adquisición de habilidades y el desarrollo de capacidades como resultado de la interacción organizada de docentes y educandos”²²; en esta cita anterior aparece otra contradicción, pues plantear que el conocimiento se construye es diferente a plantear que el conocimiento se adquiere, tanto una afirmación como otra pertenecen a teorías pedagógicas diferentes. De manera extensa trata este apartado de fundamentar el curso taller, que de acuerdo al programa permite aprender a aprender, a pensar, a hacer y a ser. Los fundamentos y objetivos del curso taller son grosso modo los siguientes:

- Que el alumno lleve la teoría a la práctica en materia de conocimientos históricos.
- Que el profesor parta de los conocimientos previos de los alumnos.
- Bajo la guía del profesor el alumno realice lecturas cortas para la investigación y discusión en clase, y que los alumnos se involucren con todas las capacidades, actitudes y destrezas en el proceso de enseñar y aprender.

²² Ibid. p. 7

- Se inicie al alumno en el quehacer histórico.
- Que se propicie en el salón de clases diálogos fundados con argumentaciones precisas y una sólida información.
- Que se planee y no se improvise en el curso taller.

Antes de pasar al análisis de los enunciados anteriores, hay que considerar que no se define con claridad en el programa de la asignatura, cuáles son los fundamentos y cuales los objetivos del curso taller. Siguiendo con nuestro análisis, es importante observar como se deposita en el curso taller una serie de propiedades que tal vez sobre valoran sus potencialidades reales, de modo tal que se presenta a los docentes como la estrategia didáctica más acorde para cubrir los contenidos y objetivos del programa, no se hace una propuesta operativa con técnicas específicas, y más aún no se distingue una metodología de enseñanza aprendizaje en las partes señaladas del texto. Si bien los conceptos que se utilizan son familiares a quienes trabajamos en educación (por ejemplo habilidades, actitudes, actividades de aprendizaje, evaluación, entre otras), no dan cuenta por sí mismos, de una corriente teórica de enseñanza aprendizaje que oriente y sirva como fundamento del programa en su conjunto.

Por otra parte, se señalan en varias partes del programa actividades de investigación a desarrollar por parte de los alumnos, lo cual valdría la pena analizar de manera más cuidadosa. En primer lugar, debe considerarse la naturaleza del conocimiento histórico, que difiere en mucho de los conocimientos de las ciencias naturales y las matemáticas, los cuales a diferencia de la historia y las ciencias sociales, suelen ser más concretos y manipulables, y muchos de los aprendizajes pueden derivarse de la práctica y la experimentación. El cómo se construye el conocimiento histórico tiene que ver también con su aprendizaje, de ahí que las actividades del curso taller deban ser definidas tomando como eje rector aspectos epistemológicos de la materia, que analice a profundidad cómo se comprenden los hechos históricos, y cómo se interpretan, tomando en cuenta también que los contenidos de la asignatura son más abstractos, no hay una relación causa efecto lineal, y gran parte de sus conceptos se definen de acuerdo a la corriente o escuela teórica en cuestión.

2.4.2.4 La propuesta metodológica del plan de estudios.

Aunque no se exprese una corriente teórica dentro del programa de la asignatura de Historia de México I, desde la aplicación del Plan de Estudios de 1996, puede corroborarse en la práctica una tendencia de la institución por formar a los docentes desde el modelo del constructivismo basado en César Coll, quien a su vez basa su propuesta en las investigaciones de Jean Piaget, las

aportaciones de Vygotsky, y los trabajos de Ausubel sobre el conocimiento significativo. Esta estructura teórica que se denomina constructivismo, fue eje para la reforma educativa que se ha venido desarrollando en España desde la década de los ochentas, y que ha tenido un carácter gradual, iniciando en la escuela de párvulos, ha pasado por la Escuela General Básica (EGB, la primaria en nuestro sistema educativo), y la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO, secundaria en nuestro país), y actualmente con algunas aportaciones al bachillerato. Esta reforma gradual, ha generado una serie de lecturas que se han socializado en los cursos del Colegio, sin embargo, no se han contextualizado en una realidad educativa que en principio es diferente de la española, entre otras cosas por las condiciones económicas y políticas, y la dinámica poblacional, que se concentra en la demanda de los centros educativos. A esta situación, habría que agregar que las lecturas socializadas refieren casos muy generales la mayoría de las veces, y también reseñan experiencias de nivel básico y medio básico, sin que se tengan aportaciones precisas en el ámbito de la enseñanza de la historia y en particular con alumnos de nivel bachillerato.

Esta carencia de contexto, ha repercutido a su vez en la lectura que del constructivismo se ha desarrollado, y que ha generado una apropiación de una experiencia ajena al sistema educativo del Colegio, y una traducción casi literal de conceptos, metodologías, y orientaciones que de manera formal expresan únicamente ideas, apreciaciones bien intencionadas, alusiones al deber ser de la enseñanza de la historia; pero no ha generado experiencias concretas al respecto con los alumnos mexicanos, adolescentes, con un conjunto de conocimientos previos que desconocemos, y en las aulas y con profesores del Colegio.

3. Acerca de los actores: algunas reflexiones en torno a los docentes y alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Una vez que hemos recorrido diferentes aspectos sobre el origen y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, hemos considerado pertinente analizar los actores que lo conforman: los profesores y los alumnos. A su vez, y aunque una parte de la planta docente se involucra con las funciones académicas administrativas, también hemos considerado necesario analizar la parte correspondiente a las autoridades.

La primera parte del capítulo se encargará de revisar aspectos como la antigüedad, los años de los docentes, el género, y las políticas de contratación de los profesores del CCH; y a su vez con el objeto de analizar las similitudes y diferencias de la docencia, se comparó a los profesores del CCH y de la ENP.

En cuanto a los alumnos, se revisaran algunas distribuciones de calificaciones, proporcionadas por la Secretaría Estudiantil de la Dirección General del CCH, las cuales forman parte de un trabajo que desarrollé dentro de la plaza de Técnica Académica en el Departamento de Psicopedagogía y que en mi opinión, constituye un análisis bastante agregado del rendimiento académico de los alumnos, y es superado de manera significativa por el análisis establecido por los Grupos de Rendimiento Académico (GRA) en el plantel Azcapotzalco durante la administración 1996-2000, como podrá apreciarse en el capítulo 4.

La última parte del capítulo analiza una serie de cuestiones en torno al ámbito político del CCH, y es aquí precisamente donde se abordan algunos aspectos en torno a las autoridades de la dependencia. En esta parte, hay que recalcar, apenas se esbozan algunas líneas de discusión y ejes de trabajo para el futuro del Colegio.

3.1. Los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades: un panorama en torno a la planta docente.

3.1.1. La profesionalización del ejercicio docente.

A más 30 años de su fundación, el CCH ha ido evolucionando, del compromiso social y político de sus alumnos y maestros de las primeras generaciones, a una conformación de posiciones políticas con poca claridad del proyecto educativo, que tiene dos polos: el radicalizado aparentemente ligado al discurso de izquierda de algunos profesores, y el de las autoridades sumido en una inercia, que no ha sido capaz de superar sus propias contradicciones. En este sentido, los profesores a lo largo de su vida académica, han ido renovando de manera muy lenta sus procesos de enseñanza aprendizaje o incluso no han socializado los frutos de su trabajo a la luz del ideario pedagógico del Colegio; pero también las autoridades han tenido un proceso lento del análisis sobre los

procedimientos por medio de los cuales la dependencia garantiza efectivamente los objetivos educativos que se ha propuesto.

En este escenario se desarrolla el ejercicio de la docencia en el Colegio, antes de pasar a algunas cuestiones del profesorado, quisiéramos analizar varios elementos que son indispensables para comprender la dinámica por la cual atraviesa la planta docente desde una perspectiva profesional.

La primera cuestión relevante es el planteamiento de la docencia como un ejercicio profesional, dentro del cual desconocemos la influencia que ejerció el interés y vocación, o la circunstancialidad de ser docente por no tener otra mejor oferta. El momento de la "elección" de la docencia como *modus vivendi* tiene que ver con el tipo de interacción docente-alumno, docente-institución, que puede generar dos escenarios posibles: el de una fuerte identidad gremialista capaz de consolidar un proceso educativo, o bien la de una subprofesionalización burocrática que trabaja a partir de la inercia institucional. Estos dos escenarios, sin embargo carecen de un referente empírico toda vez que no se cuentan con investigaciones al respecto.

Dentro de la estructura del mercado laboral, es importante ubicar a la docencia, de acuerdo a Latapí (1982), existen dos grupos de profesionistas: las profesiones de ejercicio liberal, y las profesiones socializadas; en cuanto a sus ingresos a diferencia de las profesiones de ejercicio liberal, las profesiones socializadas "recibe en muchos casos menores ingresos, son menor también los límites de su movilidad social, se ve expuesto a la obsolescencia de conocimientos y a la rutina" (Latapí, 1982: 72); asimismo en cuanto a la remuneración las profesiones de ejercicio liberal selecciona a su clientela en un mercado de necesidades y servicios, mientras las profesiones socializadas toman una clientela cautiva. La docencia y sobre todo la que atañe a las instituciones públicas, de acuerdo a esta conceptualización, se ubica como una profesión socializada, sobre todo en términos de la movilidad social y la reproducción obsoleta de conocimiento, misma que está presente en la educación media superior, como trataremos de explicar en los siguientes párrafos.

Por otro lado Latapí indica también que existe un mecanismo de jerarquización externa de las profesiones, el cual se ve determinado por los siguientes factores:

"En función de la clientela y de alianzas económicas y políticas, el neoprofesional va escalando diversas posiciones a través de mecanismos aceptados por todos los miembros de la profesión. La especialización, las publicaciones y las relaciones juegan en esto un papel determinante" (Latapí, 1982:71).

En cuanto a las funciones de control social que desempeña el grupo de profesionales sobre sus miembros se encuentran:

- Los beneficios y privilegios que se aseguran a sus miembros.

- Las normas de comportamiento.
- Mecanismos más informales como amistades, lealtades personales y sentido de pertenencia gremial.

Aunque carecemos de estudios al respecto, es menester señalar que algunas de estas características bien pudiera observarse en la planta docente del Colegio, y algunas de ellas como la movilidad social, el clientelismo, y la serie de relaciones informales que tienen que ver con el desarrollo de la carrera docente, de acuerdo al análisis de los apartados siguientes, guardan cierta correspondencia.

3.1.2 La categoría laboral, y los programas de estímulos.

En cuanto al profesorado, es importante agruparlo para su análisis en dos categorías:

- a) Profesores de carrera: profesores de tiempo completo que se dividen en dos grupos:
 - Profesores de Carrera Asociados: de acuerdo al Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM, deben tener cuando menos un año en labores docentes, haber producido trabajos que acrediten su competencia en la docencia, tener licenciatura, impartir cátedra a nivel bachillerato entre 15 a 20 horas semanales.
 - Profesor de Carrera Titular: de acuerdo al citado Estatuto, deben tener cuando menos cuatro años en labores docentes, haber producido trabajos que acrediten su competencia en la docencia, tener licenciatura¹, impartir cátedra a nivel bachillerato entre 12 y 18 horas semanales.
 - Los estímulos a los que tienen derecho los profesores de carrera, corresponden al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)², en el cual después de una evaluación del docente, se le ubica en un nivel, cuyo pago adicional corresponde a los siguientes porcentajes del salario tabular: "A" 45%, "B" 65%, "C" 85%, con una vigencia de tres años, a la conclusión de este periodo el docente puede permanecer, ser reubicado en un nivel más alto, o bien bajar de nivel después de otra evaluación. En cuanto al nivel "D", el más alto, le corresponde el pago de 105% del salario, y su duración es de cinco años.

¹ Sobre los grados establecidos por el EPA para cada nivel a partir de la categoría de Asociado B, preferimos no mencionarlos toda vez que, en función del Protocolo de Equivalencias del Colegio de Ciencias y Humanidades, en más de un caso los profesores con nombramiento de Asociados B y C, o Titulares A, B, y C, no cuentan con el grado correspondiente, que señala el citado estatuto que es el de Doctorado; estos aspectos son analizados en el capítulo 6, Apartado 6.4.3. El estatuto del Personal Académico y el Protocolo de Equivalencias del CCH.

² Gaceta UNAM No. 3213, 31 de agosto de 1998.

- b) Profesores de asignatura: es aquel contratado con base en las horas laboradas en la institución. Para ser profesor de Asignatura Definitivo A tiene que tener al menos un año en labores docentes, para ser promovido a la categoría B, se necesita estar titulado y tener como mínimo tres años en la docencia. En cuanto a los estímulos que reciben, corresponden al Programa de Estímulos para Profesores de Asignatura (PEPASIG), que se otorgan siempre y cuando se tenga un año mínimo laborando, y se tenga título de licenciatura para el nivel "A", maestría nivel "B", y doctorado nivel "C".

Sin embargo, aunque los profesores han podido mejorar su escasa movilidad social al entrar al programa de estímulos tanto PRIDE como PEPASIG, y han aumentado su preparación profesional, no hay que olvidar como se ha señalado para el caso de la educación básica, el aumento en los años de estudio o de especialización de los docentes, no necesariamente repercute en la calidad de la enseñanza, el profesor sí asciende y mejora su poder adquisitivo, pero el alumno no goza necesariamente de una educación de mayor calidad, y si obtiene una formación deficiente, limita sus posibilidades de éxito en el tránsito de su formación profesional y en el mercado laboral

Por otra parte es importante señalar que el programa de estímulos resulta desigual para un profesor de carrera, que para un profesor de asignatura; la siguiente tabla expone las diferencias porcentuales en cuanto al monto del salario de acuerdo al programa de estímulos:

Tabla 3.1 Diferencias porcentuales en el nivel de estímulos.

NIVEL.	PEPASIG,	PRIDE
A	34.70 %	45 %
B	39.97 %	65 %
C	45.99 %	85 %
D	No existe	105 %

Fuente: para PRIDE Gaceta UNAM del 22 de noviembre de 2001, para PEPASIG Gaceta UNAM del 23 de octubre de 2000.

A Cálculo del porcentaje a partir del monto total asignado a profesores de asignatura "B" con 30 horas o más.

De acuerdo a la tabla anterior, podemos observar que los profesores de asignatura, además de solicitarles mayor formación académica, para pertenecer a un nivel más alto del PEPASIG, se le remunera porcentualmente menos que a un profesor de carrera que tiene PRIDE, el cual no necesariamente tiene que cumplir con los grados especificados que si se exigen en el PEPASIG.

Como veremos en los siguientes apartados, ser profesor de carrera y de asignatura tiene repercusiones no sólo para el docente directamente involucrado, sino también para la institución, en cuanto al profesorado de tiempo completo

que la conforma, la carga horaria cubierta, los proyectos de apoyo a la docencia, los seminarios de trabajo, entre otras cosas. En otras instituciones se conocen propuestas de fortalecer la planta docente de tiempo completo, en el caso de la UNAM, y en particular del CCH, no se tienen proyectos claros como veremos más adelante.

3.1.2.1. La carga docente.

El trabajo frente a grupo no es el mismo para todos los docentes, en principio por que un profesor de carrera tiene menos horas frente a un grupo que uno de asignatura; asimismo, el número de alumnos varía dependiendo de la asignatura y el semestre como puede apreciarse la siguiente tabla en la cual se ha organizado la información por área de conocimiento y en el cálculo de 50 alumnos por grupo hasta el cuarto semestre, mientras que para quinto semestre se hizo un cálculo de 40 alumnos por grupo.

Tabla 3.2. Carga horaria de atención a alumnos.

ÁREA:	1º Y 2º SEMESTRE			3º Y 4º SEMESTRE			5º Y 6º SEMESTRE		
	Tit.	Asoc.	Asig.	Tit.	Asoc.	Asig.	Tit.	Asoc.	Asig.
Matemáticas	100	200	300	100	200	300	120	200	280
Talleres	100	150	250	100	150	250	120	200	280
Histórico-social	150	250	350	100	250	350	120	200	280
Ciencias experimentales	50	100	80	50	100	80	120	200	280

Fuente: cálculo propio considerando las horas frente a grupo de acuerdo al plan de estudio, el área, y la categoría docente. El cálculo se basa en el número de alumnos inscritos en actas, y puede variar con base en la deserción, y sobre todo en el turno vespertino que actualmente tiene menos población estudiantil.

La tabla anterior, viene a corroborar lo que habíamos mencionado, pues la atención al alumnado recae de manera desigual, y depende en gran medida del semestre, de la categoría y del área, siendo en todos los casos mayor la carga para los profesores de asignatura, y sobre todo los del área histórico social. Además hay que resaltar que en esta categoría la percepción salarial es menor, y el nivel de estímulos también, amén de no gozar de otras prestaciones con las que cuentan los profesores de tiempo completo, como seguro médico de gastos mayores, año sabático, y las comisiones y participación en proyectos académicos también es menor.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.1.3. Edad, Género, Antigüedad y Categoría laboral de los docentes.

Las siguientes tablas fueron tomadas de las *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 2000*, y fueron modificadas para homogeneizar en este trabajo la presentación de los datos en lo correspondiente a las columnas y filas, y se le añadió el cálculo de los porcentajes en una columna, la cual se obtuvo a partir de una hoja de cálculo de Excel, de ahí que su presentación en el caso de las tablas no corresponda a la fuente original. Asimismo también se consideró únicamente dentro de las figuras de docente a los profesores de carrera y de asignatura, y no se tomó en cuenta la figura de técnico académico.

A continuación se enumeran las características de género, categoría y antigüedad.

Tabla 3.3. Personal Académico del CCH por Edad y Género.

EDAD (AÑOS CUMPLIDOS)	TOTAL	GÉNERO			
		Femenino	%	Masculino	%
Total	2371	928	39.14	1443	60.86
Hasta 24	1	1	0.04	0	0.00
25-29	79	43	1.81	36	1.52
30-34	192	89	3.75	103	4.34
35-39	348	144	6.07	204	8.60
40-44	354	137	5.78	217	9.15
45-49	409	149	6.28	260	10.97
50-54	643	265	11.18	378	15.94
55-59	261	76	3.21	185	7.80
60-64	57	12	0.51	45	1.90
65-69	19	7	0.30	12	0.51
70 ó mas	8	5	0.21	3	0.13

Fuente: Cuadro D.103 "Personal Académico en las subdependencias adscrito a la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, por Edad Género", en *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 2000*, UNAM-Secretaría General Coordinación de Programas Académicos-DGPA, México, 2000, p.419.

A Cálculo propio.

En cuanto al género de los profesores del Colegio tenemos en términos generales una proporción de casi un 61% de hombres, frente a un 39% de mujeres, una condición desigual que cumple con los patrones de enseñanza de nuestro país, donde a menor nivel educativo, la docencia es una actividad femenina, y a mayor nivel se torna masculina. Para ambos géneros, la concentración de profesores se da en el grupo de los 50-54 años, aspecto que analizaremos más adelante.

Tabla 3.4. Personal Académico del CCH por Edad y antigüedad laboral.

EDAD (AÑOS CUMPLIDOS)	%	TOTAL ^a	ANTIGÜEDAD LABORAL ACADÉMICA (AÑOS CUMPLIDOS)													
			Hasta 2	3 a 5	6 a 8	9 a 11	12 a 14	15 a 17	18 a 20	21a 23	24 a 26	27a 29	30 ó más	No Esp.		
Total	100.00	2371	134	206	210	258	224	135	158	166	301	479	38	62		
Hasta 24	0.04	1	1													
25-29	3.33	79	33	33	5									8		
30-34	8.10	192	28	60	60	25	2							17		
35-39	14.68	348	34	48	75	93	75	13						10		
40-44	11.93	354	13	26	37	72	86	53	50	12				5		
45-49	17.25	409	13	19	17	37	35	36	68	73	84	17	1	9		
50-54	27.12	643	11	14	7	18	21	27	26	52	168	283	10	6		
55-59	11.01	261	1	6	7	9	1	5	13	24	39	136	16	4		
60-64	2.40	57				1	3	1		4	7	31	7	3		
65-69	0.80	19			2	2	1			1	3	9	1			
70 ó más	0.34	8				1			1			3	3			

Fuente: Cuadro D.104 "Personal Académico en las subdependencias adscrito a la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, por Edad y Antigüedad Laboral", en *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 2000*, UNAM-Secretaría General-Coordinación de Programas Académicos-DGPA, México, 2000, p.420.

A Cálculo propio.

B Esta cifra contempla la figura de Técnico Académico, razón por la cual presenta diferencias con las tablas 2 y 3.

En la Tabla 3.4 podemos observar tanto la antigüedad como la edad del personal académico adscrito al CCH. Si observamos la columna de años cumplidos, los profesores que tienen entre 50-54 años representan el 27.12% de la planta docente. Asimismo el grueso de los profesores con respecto a la antigüedad laboral es el ubicado entre 24 a 26, y 27 a 29 años de servicio (301 y 479 profesores respectivamente). Estos dos hechos señalan una planta docente de mayor edad y antigüedad.

Con la intención de observar generalidades en torno a la planta docente en cuanto a la categoría, la edad, por categoría y antigüedad laboral se procedió a elaborar las tablas 3.5 y 3.6.

Tabla 3.5. Personal Académico del CCH por Categoría y Edad.

EDAD (AÑOS CUMPLIDOS)	%	SUB TOTAL ⁴⁰	CATEGORÍAS			
			Profesor de Carrera Titular	Profesor de Carrera Asociado	Profesor Ens. Media Superior	Profesor de Asignatura
Total	100.00	2295	258	453	3	1581
Hasta 24	0.04	1				1
25-29	3.18	73				73
30-34	7.89	181		6		175
35-39	14.29	328		42		286
40-44	14.60	335	13	63		259
45-49	17.39	399	57	101		241
50-54	27.76	637	119	158	3	357
55-59	11.24	258	50	64		144
60-64	2.41	56	7	16		33
65-69	0.83	19	8	2		9
70 ó más	0.35	8	4	1		3

Fuente: Cuadro D.110, "Personal Académico en las subdependencias adscrito a la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, por Categoría, Figura y Edad", en *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 2000*, p.432.

A Cálculo propio.

B Esta cifra corresponde al subtotal del cuadro de la fuente, no se considera la figura de técnico académico.

En síntesis, si reuniéramos los datos de las tablas 3.4 y 3.5, tendríamos que la mayoría de los profesores de carrera se ubican en un grupo de edad de 45-49 y 50-54 años (17.39 y 27.76% correspondientemente), y en cuanto a la antigüedad docente el grueso de profesores en esta categoría se ubicó entre los 27-29 años de antigüedad.

Con base en estas observaciones podemos constatar que la movilidad en torno a la categoría docente que tienen los profesores del Colegio es sumamente lenta. En otras palabras, la edad mínima de los profesores de carrera se ubica en el caso de los asociados en el intervalo de 30 a 34 años, y titulares 40 a 44 años, mientras la antigüedad mínima se encuentra para profesor de carrera asociada de 6 a 8 años (salvo en un caso que se ubicó en el grupo de 3 a 5 años), y para titular de 15 a 17 años (salvo en un caso que se ubicó en el grupo de 12 a 14 años).

Si bien es cierto que estas correspondencias tienen que ver incluso con las mismas disposiciones del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, donde se requiere de mayor antigüedad para aspirar a categorías más altas, no existe un argumento que indique que la mayoría de los profesores con más años de servicio

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

hayan mejorado su categoría y que la antigüedad laboral de 27 a 29 años es de 20.92%, como lo señala la siguiente tabla.

Tabla 3.6. Personal Académico del CCH por Categoría y Antigüedad Laboral.

ANTIGÜEDAD LABORAL EN LA UNAM (AÑOS CUMPLIDOS)	%	SUB TOTAL ^a	CATEGORÍAS			
			Profesor de Carrera Titular	Profesor de Carrera Asociado	Profesor Ens. Media Superior	Profesor de Asignatura
Total	100.00	2295	258	453	3	1581
Hasta 2	5.62	129	0	0	0	129
3 a 5	8.37	192	0	1	0	191
6 a 8	8.45	194	0	8	0	186
9 a 11	10.24	235	0	19	0	216
12 a 14	9.54	219	1	62	0	156
15 a 17	5.62	129	9	26	0	94
18 a 20	6.84	157	19	45	0	93
21 a 23	7.19	165	22	58		85
24 a 26	12.94	297	54	98	1	144
27 a 29	20.92	480	135	130	2	213
30 ó más	1.66	38	18	6	0	14
No esp.						60

Fuente: Cuadro D. 112, "Personal Académico en las Subdependencias adscrito a la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, por Categoría y Antigüedad laboral", en *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 2000*, p.435.

A Cálculo propio.

B Esta cifra corresponde al subtotal del cuadro de la fuente, no se considera la figura de técnico académico.

En la tabla 3.6 se observan los grupos mayoritarios de docentes del Colegio, considerando la antigüedad laboral, es evidente que la distribución es mayor en los casos de profesores de asignatura, seguida por los asociados, y los titulares. Si bien es cierto que no es la edad, sino la antigüedad laboral del docente, la que permite la movilidad de una categoría a otra, finalmente la mayoría de profesores siguen siendo de asignatura después de 27-29 años de docencia. Aunque resulte hasta cierto punto impreciso definir movilidad social, lo que sí podemos afirmar es que en el transcurso de la carrera académica, el paso de profesor de asignatura a profesor de tiempo completo, es fundamental. Que el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

tiempo mínimo sea de acuerdo a la tabla 3.6, de 6 a 8 años de antigüedad para ser asociado (y sólo en un caso excepcional de 3 a 5 años) puede ser relativamente lento comparado con las posibilidades de ascenso en otras profesiones y empleos.

En la tabla 3.7 se resumen la distribución de profesores considerando tanto los grupos más numerosos en cuanto a la edad y la antigüedad laboral, con relación a la categoría laboral. Los datos vienen a afirmar lo que decíamos anteriormente, pues es muy cuestionable el hecho de que el 44.38% de profesores con antigüedad de 27 a 29 años sigan siendo de asignatura, no nos habla de condiciones realmente favorables de movilidad social.

Tabla 3.7. Distribución de profesores por edad y antigüedad laboral.

EDAD (AÑOS CUMPLIDOS)	PORCENTAJE POR CATEGORÍAS			
	Profesor de Carrera Titular	Profesor de Carrera Asociado	Profesor Ens. Media Superior	Profesor de Asignatura
45-49	14.29	25.31	0.00	60.40
50-54	18.68	24.80	0.47	56.04
Antigüedad en la UNAM				
27 a 29	28.13	27.08	0.42	44.38

Fuente: Tablas 3.5 y 3.6, cálculo propio de los porcentajes, a partir de la proporción de los números absolutos de las columnas de Categoría, con el Subtotal de cada rango.

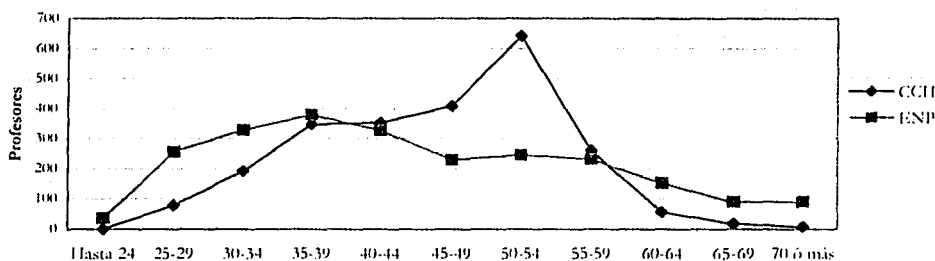
Evidentemente no es automática la movilidad en la categoría laboral de los profesores, el simple hecho de tener determinado número de años no es suficiente como para aspirar a ocupar una plaza de carrera; en este proceso intervienen factores de carácter subjetivo (si tiene el docente interés de ser de tiempo completo, si reúne los requisitos del Estatuto del Personal Académico), y factores de carácter objetivo estructural que compete a las autoridades (la apertura de concursos para la obtención de la plaza, la promoción del cuerpo docente). Con respecto a este último factor, es fundamental revisar las políticas institucionales del Colegio orientadas a crear un profesorado de tiempo completo, la existencia de disposiciones, y las acciones encaminadas a conseguir tal fin, si es que existen. Por otra parte, aunque carecemos de otros estudios para señalar el porqué de la distribución de profesores de acuerdo a su categoría y a su antigüedad laboral, no podemos afirmar que exista desinterés por parte de los profesores de asignatura con respecto a las plazas de carrera, pues son éstos los que atienden a la mayoría de los alumnos (no sólo en el CCH, sino en la UNAM en su conjunto), como veremos en el siguiente apartado.

3.1.4. Comparación entre los profesores de la ENP y el CCH.

Las tablas anteriores nos hablan de las características de los docentes en cuanto a su categoría, edad, género y antigüedad, pero ¿de qué manera podemos afirmar que las condiciones que tienen los profesores del CCH los dejan en ventaja o desventaja dentro de la UNAM? Una propuesta para su análisis es a partir de la comparación entre los profesores del CCH y la ENP. Para dicho análisis se creyó pertinente tomar los datos de los profesores de la ENP, y contrastarlos con los del CCH³. Los criterios se fundamentan en las siguientes reflexiones:

- Ambos profesores constituyen la planta docente del subsistema de bachillerato de la UNAM.
- Se manejan poblaciones estudiantiles similares.
- El trabajo del profesorado enfocado básicamente a la docencia y no a la investigación, los coloca en condiciones de trabajo semejantes.

Gráfica 3.1. Planta docente por edad en el CCH y la ENP.

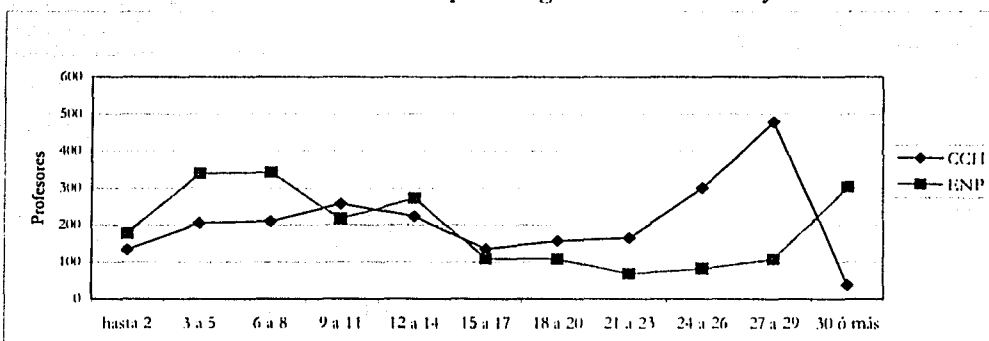


Fuente: Cuadros D.88 y D.103 en *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM* 2000, pp.395 y 419.

En cuanto a la edad el grueso de los profesores del CCH se ubica en los 50 a 54 años como vimos en el apartado anterior, una población considerable entre los 35 y 49 años, mientras la mayoría de los profesores de la ENP se ubican entre los 35-39 años. La gráfica nos indica, que los profesores del CCH tienen mayor edad con respecto a los de la ENP.

³ En un primer momento se consideró también la pertinencia de incorporar a este análisis datos referentes sobre el profesorado en el ámbito superior, sin embargo su amplio número, así como sus diferentes condiciones nos llevaron a descartar esta posibilidad.

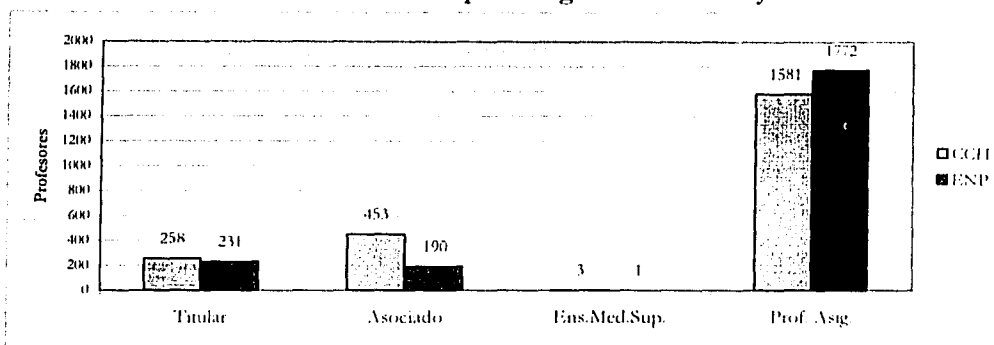
Gráfica 3.2. Planta docente por antigüedad en el CCH y la ENP.



Fuente: Cuadros D.89 y D.104 en *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 2000*, pp.396 y 420.

En cuanto a la antigüedad el grueso de profesores del CCH tiene de 27 a 29 años dando clases, seguido del grupo que tiene de 24 a 26 años; por su parte en la ENP la mayoría de su población tiene hasta 3 a 8 años, seguido en el extremo, de un grupo considerable de profesores con antigüedad de 30 años ó más. Ambas características nos llevan a pensar que la ENP se encuentra en una etapa de renovación de su planta docente, mientras que el CCH contempla un número elevado de docentes con más de 27 años de antigüedad, y con mayor edad. Estos dos elementos, seguramente tienen un impacto significativo en el tipo de docencia impartida. En cuanto a la distribución de profesores por categoría laboral, la gráfica 3 muestra diferencias entre ambas dependencias, en la categoría de profesor asociado, donde el CCH en 2000 duplica al número de docentes de la ENP. En el caso de profesores de asignatura, la ENP tiene aproximadamente 200 profesores más que el CCH.

Gráfica 3.3 Planta docente por categoría en el CCH y la ENP.

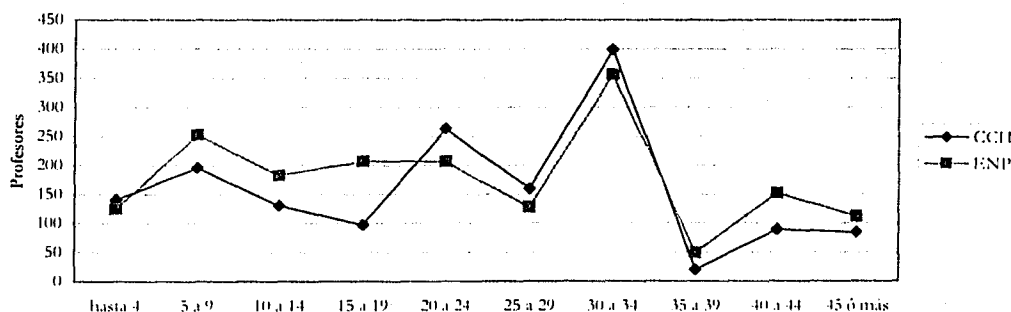


Fuente: Cuadros D.95 y D.110 en *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 2000*, pp.408 y 432.

A los datos de la gráfica 3.3 hay que sumar las 127 plazas a concurso que abrió el CCH en el 2001, lo cual aumenta significativamente el número absoluto de profesores de tiempo completo en esta última dependencia.

Para corroborar la afirmación de que en los profesores de asignaturas recae la mayoría de trabajo docente frente a grupo, se elaboró la siguiente gráfica, donde el grueso de los profesores de asignatura se encuentran trabajando de 30 a 34 horas tanto en la ENP como el CCH. Las tendencias para ambas instituciones son muy similares dentro de las categorías de hasta 4, 25-29, 30-34, 35-39 y 45 ó más horas, como lo indica la gráfica 3.4.

Gráfica 3.4. Profesores de asignatura por horas contratadas en el CCH y la ENP.



Fuente: Cuadros D.99 y D.114 en *Estadísticas del Personal Académico de la UNAM 1998*, pp. 413 y 437.

El análisis de las gráficas anteriores nos llevan a las siguientes síntesis:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- a) En cuanto a la categoría laboral de profesor de carrera asociado, el CCH tiene más del doble de profesores que la ENP. Tener un mayor profesorado de carrera, nos llevaría a pensar que este hecho incide positivamente en el tipo de docencia impartida. Sin embargo, a juzgar por los siguientes apartados de este capítulo, y los capítulos 4 y 5, la relación entre los docentes de carrera y el mejoramiento en el rendimiento académico de los alumnos no tiene una relación directa.
- b) En cuanto a los profesores de asignatura y su carga horaria no se aprecian diferencias significativas entre una y otra dependencia.
- c) Sin embargo, las diferencias en cuanto a la edad y la antigüedad si son significativas, pues mientras la ENP se encuentra en un proceso de renovación de la planta docente, los profesores del CCH tienen mayor edad y años de servicio.

Este último punto es muy importante, pues es evidente que existe algún efecto tanto de la edad como la antigüedad del docente en su actividad frente a grupo. Que un profesor tenga mayor antigüedad y edad puede tener las siguientes repercusiones:

- La experiencia como un factor positivo en la práctica docente, donde a mayor experiencia, mejor proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, que aumente la antigüedad docente, no significa que de manera automática se enriquezca la experiencia, pues si bien el devenir de los años puede efectivamente hacer que el docente domine su asignatura, ello es posible siempre y cuando sea un propósito explícito; del mismo modo, un mejor dominio de la asignatura aunque indispensable, no significa una mejor atención a los alumnos.
- A mayor antigüedad mayor desgaste del docente. En el nivel medio superior, a diferencia de la docencia a nivel superior, los contenidos de las asignaturas son prácticamente los mismos, repetidos curso tras curso, ello debido al nivel de formación de los alumnos, pues resulta difícil explotar el avance de las disciplinas, en la etapa de formación propedéutica del bachillerato. Por el contrario, esta situación resulta indispensable en el nivel superior, lo cual reduce el desgaste intelectual en la repetición de los mismos contenidos.
- Entre la población estudiantil y la planta docente, existe una diferencia que genera una brecha generacional. Estas diferencias, no constituyen en sí mismas factores decisivos en la relación docente alumno, es decir que exista una diferencia de edades entre ambos no repercute en una mejor o deficiente enseñanza, salvo si a la edad del docente le sumamos un desgaste físico e intelectual, y una formación deficiente del alumno. Escenario cercano al que actualmente vivimos en el CCH.

3.1.5. Las políticas de contratación de la planta docente en el CCH.

En este apartado queremos tratar una serie de aspectos que tienen que ver con las políticas de contratación de la planta docente. Por políticas de contratación entendemos el tipo de relación contractual entre docente y dependencia, el perfil docente que busca la dependencia, los programas de estímulos, y las acciones de las autoridades para fomentar la carrera académica. Al respecto, ya se han señalado las características de los programas de estímulos, y algunas características de la planta docente como categoría laboral, edad, género y antigüedad, por lo que en este apartado nos dedicaremos al análisis de las acciones que desde las autoridades se han desarrollado en la relación contractual con los docentes.

Las orientaciones que de manera generalizada se han dado en el nivel superior, pueden observarse en algunos documentos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las cuales sugieren dos ejes fundamentales: por un lado la ampliación del profesorado de tiempo completo; y por el otro el fomento de la formación de los maestros en programas de posgrado como la especialización, la maestría y el doctorado. En estos dos ejes, queda de manifiesto la idea de que aumentando el nivel educativo del docente, se mejora la educación superior en conjunto, y aunque no tenemos por el momento argumentos afirmativos al respecto, si se puede asegurar que al aumentar el número de maestros y sobre todo de doctores, las instituciones educativas del nivel superior pueden fortalecer la investigación, y participar en proyectos de mayor trascendencia política social, tecnológica y cultural.

A pesar de estas apreciaciones, no se encuentra claramente un proyecto similar para el nivel medio superior, ello en parte, como hemos señalado en capítulos anteriores, a la falta de claridad y ambigüedad existente en la estructura propia del nivel medio superior. Al respecto, debemos señalar que las políticas de contratación del Colegio de Ciencias y Humanidades han variado conforme han pasado los años, a manera de síntesis podemos presentar tentativamente tres etapas por las cuales ha atravesado:

1971-1978 Surgimiento y formación del Colegio.

Esta primera etapa, se refiere a las primeras disposiciones institucionales por medio de las cuales se crea otro bachillerato universitario a través del Colegio de Ciencias y Humanidades. Esta etapa se encuentra la formación de la planta docente del Colegio, en la cual se emplean como profesores incluso a alumnos de las Facultades de Ciencias, Química, Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Sociales, como se había apuntado en el capítulo 2 de este trabajo. Esta primera etapa tiene dos características importantes que señalan hasta cierto punto una política poco clara, pues en un primer momento se da una amplia apertura para la

contratación de los profesores, incluyendo a pasantes de las facultades madres, sin que en esta situación se tuviera una relación formal contractual como se observaba en las demás dependencias universitarias. Consecuentemente los docentes del Colegio se organizaron para exigir sus derechos como profesores universitarios, debido a que la forma de pago y el tipo de relación contractual con la UNAM, eran diferentes con respecto a los profesores de las demás dependencias universitarias.

1979-1996 Regulación de la actividad docente.

Hemos considerado que en esta segunda etapa, se da una regulación de la actividad docente en términos de la normatividad aplicada en la vida académica, y que finaliza con la creación del plan de estudios de 1996. En esta etapa, los docentes enfrentan la necesidad de adquirir su definitividad, y por lo tanto de crear los mecanismos académicos por medio de los cuales se puedan promover de acuerdo al Estatuto del Personal Académico. En este periodo se dan los concursos para obtener la definitividad de profesores de asignatura, las primeras plazas de profesor de carrera de enseñanza media superior, (que posteriormente algunos se transformaron en plazas de profesor de carrera), y los nombramientos de complementación académica. Dada la juventud de la institución, y para fortalecer la carrera académica de los docentes, se creó un Protocolo de Equivalencias para cumplir con lo estimulado dentro del Estatuto del Personal Académico, en lo concerniente tanto para el ingreso como para la promoción. Dicho Protocolo de Equivalencias, en el momento en que fue realizado inicialmente contribuyó al fortalecimiento de la carrera académica de los docentes, sin embargo, hoy día a más de 30 años de vida del Colegio, debería cuestionarse si el procedimiento para el ingreso y promoción debe seguir acorde al mencionado Protocolo, pues dada la flexibilidad del mismo, podemos encontrar como equivalente al grado de maestro, un diplomado de 120 horas ó más (sobre este aspecto volveremos en el capítulo 6, pues resulta de importancia analizar más detalladamente este documento).

Esta segunda etapa, parece tener un amplio impulso por parte de las autoridades, pues se fomenta la creación de plazas de carreras para aquellos docentes titulados y con 20 horas definitivas; se puede obtener la definitividad con cero horas⁴, y a quienes ya la habían obtenido, se les podía homologar a otras asignaturas que también estuvieran impartiendo⁵; por ejemplo un docente que concursaba para obtener su definitividad en las cuatro asignaturas impartidas

⁴ Véase el "Acuerdo para la regularización de los profesores interinos de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades", en Secretaría General del CCH, *Normas vigentes. Unidad Académica del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, febrero de 1992.

⁵ Véase el "Acuerdo para ampliar la aplicación de los criterios para el agrupamiento de materias con propósito de definitividad, del instructivo sobre agrupamiento de materias", en Secretaría General del CCH, *Normas vigentes. Unidad Académica del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, febrero de 1992.

semestralmente en el área histórico social (Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México I y II, y Teoría de la Historia, de acuerdo al Plan de Estudios Original), bastaba con que hiciera un concurso para obtener la definitividad en todas estas asignaturas, pero además si era licenciado en Economía, automáticamente obtenía su definitividad en esta asignatura si se encontraba impartiendo la asignatura. También por si fuera poco, se reconocía la definitividad obtenida por el docente en otras dependencias de la UNAM, si la o las asignaturas eran similares a las del plan de estudios del Colegio⁶. De algún modo, el propio CCH fue elaborando una serie de normas que habría que cuestionar en qué medida fortalecieron la actividad académica y no solamente la estabilidad laboral; que el docente conforme genera antigüedad pueda ascender en la carrera docente, es un principio del cual no estamos en desacuerdo, pero el exceso de flexibilidad en las situaciones antes descritas en comparación con lo que ocurre en otras dependencias universitarias, convirtió el proceso de definitividad en un mero papeleo y se olvidó de la importancia de los concursos académicos en una institución educativa.

A las características enunciadas anteriormente, hay que sumar la amplia demanda que se tenía de los egresados de secundaria del bachillerato universitario, sobre todo a fines de los setentas y principios de los ochentas. Esta situación favoreció al Colegio en su conjunto, por un lado se nutrió de estas generaciones, y por el otro permitió condiciones favorables de contratación de los docentes, muchos de ellos egresados de la propia UNAM. Los primeros concursos para plazas de carrera fueron en 1985.

1996 – Actualmente.

Después de esta segunda etapa, viene otra en la cual la situación para ascender en la carrera docente no es una empresa tan sencilla como en la etapa anterior. En esta etapa podemos observar que la homologación de la definitividad ya no existe, ni la extensión de la definitividad ganada en otras dependencias, ni la definitividad con cero horas. Se establece un perfil profesiográfico para la impartición de las asignaturas en el nuevo plan de estudios de 1996. Dicho perfil contribuyó en cierta medida a regular las disparidades disciplinarias existentes en materias como Taller de Lectura y Taller de Redacción del Plan de Estudios Original, las cuales fueron (y son actualmente) impartidas por profesores cuya formación profesional abarca abogados, psicólogos, sociólogos, comunicólogos, egresados de las carreras de Lengua y Literatura Dramática, Lengua y Literatura Hispánica. Pero por el otro lado, complicó otras

⁶ Véase el "Acuerdo para el reconocimiento de definitividad como profesor de asignatura en la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades", en Secretaría General del CCH, *Normas vigentes. Unidad Académica del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, febrero de 1992.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

asignaturas, pues materias como Taller de Cómputo y Cibernética y Computación, al establecer un perfil orientado a las carreras del área de las ciencias físico matemáticas y las ingenierías, (en particular aquellas orientadas al cómputo como Actuaría, Matemáticas Aplicadas y Computación, Ciencias de la Computación e Ingeniería en Computación), produjo consecuentemente una rotación constante de la planta docente en estas asignaturas, pues resulta evidente que los egresados de dichas carreras, no encuentran atractiva la actividad docente, toda vez que tienen un mercado laboral que los puede retribuir mejor económicamente.

En esta tercera etapa, empiezan algunas limitaciones para la carrera docente, la contratación de primer ingreso a la planta docente se hace sólo para algunas áreas académicas, en particular para asignaturas como las que señalamos en el párrafo anterior, así como para Latín y Griego, y a los aspirantes se les aplica un examen de conocimientos, y un examen psicológico, de los cuales desconocemos seguimiento o evaluación alguna. En esta etapa destaca también la convocatoria con fecha de 5 de abril de 2001, para concursar por 127 plazas para profesor de carrera Asociado "B", en diferentes asignaturas y planteles del Colegio. Sin embargo, lo que fue anunciado como una estrategia de las autoridades para impulsar y fortalecer la docencia, resulto en la práctica ser una acción política más que académica. En noviembre de 2000, se les hizo firmar a los docentes egresados del Programa para la Actualización y Superación de la Docencia (mejor conocido como PAAS) generaciones 5 y 6, una carta donde aceptaban poner a disposición sus 40 horas que les eran pagadas por la UNAM para la creación de dichas plazas. Hay que señalar que el PAAS constituyó hasta 1998 otra de las vías para poder acceder a las plazas de profesor de carrera, pues la incorporación al programa una vez terminado, posibilitaba la contratación como profesor de carrera, ello fue posible para las cuatro primeras generaciones egresadas de dicho programa.

Los concursos en su conjunto se llevaron a cabo en el mes de agosto del 2001, y se vieron envueltos en una serie de irregularidades como las siguientes: exceso en los plazos para la entrega de resultados de los dictámenes, violentando el artículo 72 del Estatuto del Personal Académico; repetición de pruebas en el área de matemáticas y en la asignatura de Filosofía en el CCH Sur; declaración de concurso desierto cuando los jurados declararon vencedor como fue el caso de la plaza en Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, e Historia de México I y II en el plantel Naucalpan; y tal vez la situación más difícil fue cuando los profesores egresados del PAAS 5 y 6, que firmaron la carta compromiso, resultaron no vencedores en el concurso y perdieron sus horas como definitivos frente a grupo, llegando incluso en el caso del plantel Azcapotzalco a boletinar sus grupos sin tener todavía dictamen del consejo Técnico, y sin haber solicitado el recurso de revisión.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En esta tercera etapa el Colegio atraviesa por una serie de políticas que no resuelven finalmente los conflictos internos. La falta de liderazgo académico, ha repercutido en una historia en la cual la misma normatividad de la Unidad Académica del Colegio de Ciencias y Humanidades en su etapa intermedia, flexibilizó la carrera docente para un grupo de profesores, y ha fortalecido el hecho de que la obtención de una plaza de profesor de carrera, la promoción o la obtención de los estímulos, pasen por procesos políticos más que académicos. Ello ha favorecido el clientelismo y las relaciones informales, las cuales median entre dos grupos: los profesores activistas y las autoridades.

En el caso de las 127 plazas para profesores, las irregularidades brevemente descritas dan cuenta de una crisis institucional, de la carencia de organización interna, y la falta de respeto a la normatividad universitaria, hechos que de no resolverse tensarían aún más las condiciones del Colegio. Actualmente como parte de esta tensión que ya sobre pasó al CCH e involucra a la UNAM, se tienen 8 casos en la Junta de Conciliación y Arbitraje por las irregularidades del concurso mencionado. Además se espera más problemas de carácter laboral, debido a la aplicación del instructivo de asignación de horarios⁷, donde se encuentran en gran desventaja los profesores de asignatura, que aunque no tienen definitividad llevan muchos años trabajando en el CCH. Dicho instructivo, entre otras cosas, señala una lista jerarquizada, que incluye la participación de los profesores de asignatura en grupos de trabajo, seminarios y grupos institucionales como unos de los criterios para el proceso de asignación de grupos. Con esta nueva tendencia, además de desestabilizar la planta docente de asignatura, la involucra en otro tipo de actividades académicas, que si bien pueden ser sumamente enriquecedoras, no son tomadas en cuenta para efecto de estímulo alguno o promoción, cosa que si opera para los profesores de carrera.

Lo esbozado hasta aquí sobre la docencia en el CCH, nos invita a una serie de reflexiones que son obligadas para el futuro del Colegio, mismas que se desarrollarán en el capítulo 6.

3.2. Una aproximación al conocimiento de la población estudiantil.

En la primera parte de este capítulo, desarrollamos algunas de las características de la población docente, en este apartado nos dedicaremos a la población estudiantil. Para lograr este objetivo empezamos nuestra descripción con tres indicadores, posteriormente establecemos las diferencias observadas en las generaciones analizadas, y finalmente las que presentan los planteles.

Aspectos más refinados en torno al rendimiento académico como análisis longitudinales de la población estudiantil, desde su ingreso, tránsito y egreso, así

⁷ Dirección General, *Orientaciones para el desarrollo de los proyectos de apoyo a la docencia 2003-2004*, México, julio de 2003.

como otras características, se desarrollan con profundidad en el capítulo 4 donde hablamos del Programa de Atención Diferenciada (PAD) en el CCH Azcapotzalco de 1996-2000.

3.2.1. Acreditación, reprobación y deserción.

Realizar una investigación sobre la población estudiantil del CCH, es una tarea compleja, pues no contamos con indicadores suficientes que nos permitan una aproximación amplia. Esto se debe, como hemos señalado en el capítulo anterior, a los escasos o nulos registros y evaluaciones que de la propia dependencia se tienen. Sin embargo, con el objetivo de elaborar un panorama más extenso sobre la población, se procedió a hacer el siguiente análisis, partiendo de los datos de las generaciones 1995, 1996, 1997, 1998 (hasta 4º semestre) y 1999 (hasta 2º semestre), proporcionados por la Secretaría Estudiantil de la Dirección General del CCH, en función de los siguientes indicadores:

- a) Índice de acreditación: porcentaje total de alumnos que obtuvieron calificaciones aprobatorias, que oscilan entre 6-10, y S, B y MB⁸.
- b) Índice de NA ó 5: porcentaje total de alumnos que obtuvieron calificación no aprobatoria de NA ó 5.
- c) Índice de NP: porcentaje total de alumnos que obtuvieron la calificación de NP, muy probablemente un indicador de deserción formal.

Cabe mencionar que las tablas y gráficas que a continuación observaremos tienen algunas limitaciones. La primera es que, en la distribución de calificaciones, desconocemos los promedios específicos, lo cual diluye algunos aspectos del rendimiento de los alumnos, pues no es lo mismo observar la distribución de promedios de acreditación, que el conteo global de alumnos con calificaciones aprobatorias. Otra limitación radica en que las cifras de las que disponemos, no permite una distinción por asignatura, lo cual resulta muy conveniente en el diseño de estrategias que coadyuven al mejoramiento del rendimiento académico. A pesar de estas limitaciones, las tablas y gráficas construidas, nos permiten observar cómo en el transcurso de los semestres, cambian las distribuciones de índices, y con ello, se aprecian las tendencias generales que tiene las generaciones matriculadas en el CCH. Razón por la cual se construyeron las siguientes gráficas, que nos ilustran sobre los porcentajes globales de los índices descritos de NA, NP, y AC.

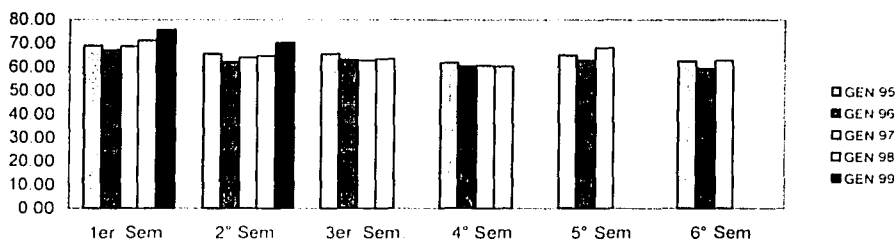
Por otra parte, es importante señalar que los datos que se expondrán a continuación no forman parte de una evaluación que promueva la propia

⁸ En 1998 cambio la escala de calificación de letras NA y NP (sin equivalencia numérica), S(6), B(8), y MB(10), a números: NP(sin equivalencia numérica), 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

autoridad, y que los datos referidos tampoco son conocidos ampliamente por profesores y alumnos, lo cual caracteriza al Colegio como una institución sin procesos de evaluación consistentes y por lo mismo sin estrategias operativas serias y eficientes.

3.2.1.1 Distribución de calificaciones.

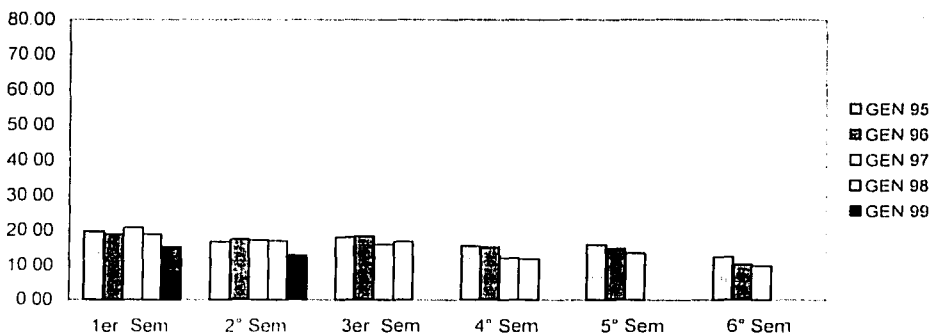
Gráfica 3.5. Porcentaje de Acreditación por generación



Fuente: sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

Esta gráfica nos indica una tendencia mayoritaria a la acreditación, que se ubica entre el 60 y el 70%. Podemos observar que las columnas de los semestres pares tienen una diferencia poco significativa con los nones, siendo éstos en los que se alcanzan más alto índice de acreditación. Por ejemplo en quinto semestre se experimenta una ligera diferencia con respecto al sexto semestre. De primero a sexto semestre, se observa una disminución de alrededor del 10%.

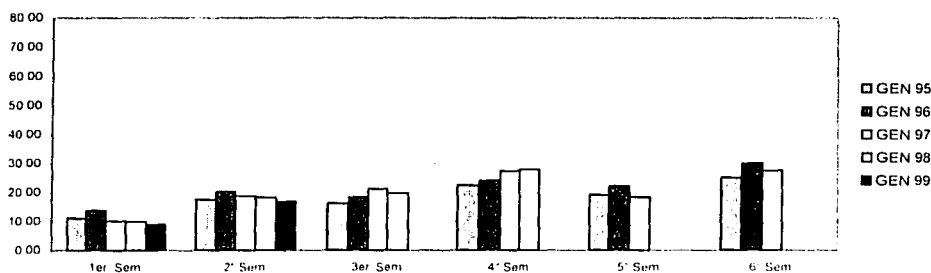
Gráfica 3.6. Porcentaje de NA ó 5 por generación.



Fuente: sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

En cuanto a los porcentajes de NA, éstos oscilan entre el 10 y 20%. En esta gráfica es más perceptible una tendencia homogénea de decrecimiento conforme avanzan los semestres. Cabe resaltar al igual que con la distribución de AC, el porcentaje tiende a ser mayor en los semestres nones que en los pares, se obtiene mayores calificaciones de NA en 1º, 3º y 5º semestre con relación al 2º, 4º y 6º semestre. Este hecho a juzgar por la siguiente gráfica, no representa necesariamente una baja en el porcentaje de reprobación y un aumento en el porcentaje de acreditación.

Gráfica 3.7. Porcentaje de NP por generación.



Fuente: sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

De acuerdo a la distribución de NP, sus valores se encuentran entre el 10 y 30%, y tiende a aumentar conforme pasan los semestres, acentuándose de manera inversa con respecto a los índices de AC y NA, en los semestres pares con relación a los semestres nones. Este hecho, ligado a las observaciones de la gráfica anterior, nos lleva a pensar que el decremento de NA efectivamente no aumenta el porcentaje de AC, sino más bien se suma al de NP, el cual alcanza sus más altos valores en sexto semestre, mientras que la AC alcanza en este semestre regularmente, valores menores con respecto a los obtenidos en primer semestre.

Aunque a estas tres gráficas falta desagregar datos por su carácter global, nos permiten por lo menos hacer dos observaciones que vale la pena considerar:

1. Conforme pasan los semestres disminuye paulatinamente la acreditación, y aumenta la reprobación.
2. En esta tendencia, los alumnos obtienen mayores calificaciones reprobatorias por NP, lo que nos hace pensar que, a lo largo del tiempo tienden más a desertar, por su escasa o nula presencia en los cursos.

Una vez hechas estas observaciones, y a pesar de que las diferencias entre una y otra generación pueden ser poco significativas, hemos reorganizado la información en la siguiente tabla, en la cual se exponen los porcentajes obtenidos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ESTAS TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

de manera comparativa para las generaciones analizadas. Dado que el corte de estos datos se realizó en el periodo 1999/2, sólo podemos apreciar el ciclo completo de las generaciones 1995, 1996 y 1997, y hasta el cuarto semestre de la 1998 y el segundo de la 1999.

3.2.2. Diferencias entre las generaciones 1995, 1996, 1997, 1998 y 1999.

Tabla 3.8. Comparación de los índices de AC, NA y NP en las generaciones 1995, 1996, 1997, 1998, y 1999.

Sem.	GEN 95			GEN 96			GEN 97			GEN 98			GEN 99		
	AC	NA	NP	AC	NA	NP	AC	NA	NP	AC	NA	NP	AC	NA	NP
1o.	69.04	19.74	11.22	67.18	19.02	13.8	68.7	20.83	10.16	71.21	18.9	9.89	75.78	15.34	8.88
2°	65.66	16.87	17.47	62.12	17.6	20.28	64.11	17.2	18.68	64.76	17.09	18.15	70.31	12.93	16.75
3o.	65.58	18.14	16.28	63.17	18.42	18.41	62.78	15.97	21.16	63.45	16.81	19.73			
4°	61.88	15.58	22.54	60.57	15.23	24.2	60.58	12.04	27.38	60.39	11.73	27.89			
5°	65.01	15.92	19.17	62.94	14.75	22.21	68.21	13.46	18.33						
6°	62.45	12.37	25.18	59.49	10.32	30.2	62.68	9.77	27.54						
Promedio	65.54	17.58	16.88	63.26	17.57	19.17	64.04	16.51	19.35	64.95	16.13	18.92	73.05	14.14	12.82

Fuente: sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

* Para mayor información, consulte la tabla general por plantel.

Como señalamos anteriormente, las diferencias en las distribuciones entre una y otra generación son poco significativas. Considerando que las generaciones 1995 y 1996 cursaron el Plan de Estudios Original (PEO), y las generaciones 1997, 1998 y 1999 el Plan de Estudios Actualizado (PEA), a decir de las cifras no se puede observar un impacto significativo en la mejora de las distribuciones, pues si observamos el renglón de promedio de la Columna AC, podemos señalar que existe una diferencia ínfima entre la generación 1997 y la 1995, y que entre la 1996 y la 1995 que presentan los valores máximo y mínimo correspondiente, existe una diferencia menor al 2%. Si este mismo análisis lo hacemos con las siguientes columnas, destaca el hecho de que a pesar de que reduce la generación 1997 el porcentaje de NA, tiene no obstante un significativo 19.35% de promedio en la columna de NP.

Ante estos elementos, pudiera argumentarse que debido a la Huelga de 1999, se afectó negativamente la aplicación del PEA, en la que los alumnos de las generaciones 1997, 1998 y 1999 se encontraban inscritos en sexto, cuarto y segundo semestre correspondientemente, lo cual podemos contrarrestar con los siguientes argumentos:

- Las generaciones 1998 y 1999, presentan una distribución más favorable que las tres anteriores, lo cual nos lleva a dudar sobre los efectos negativos que en los alumnos matriculados produjo la huelga, pues la generación 1999 tiene el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

porcentaje más elevado de acreditación, seguido de la 1998 en lo referente a los dos primeros semestres, de manera comparativa con las demás generaciones.

- b) Pese a este arranque aparentemente favorable, la generación 1998 en tercero y cuarto semestre, muestra tendencias muy similares a las otras generaciones anteriores, que no tuvieron el mismo escenario político ni el mismo plan de estudios.
- c) Si consideramos el caso de la generación 1996, que inscrita en primer semestre vivió el paro de labores en contra del cambio del plan de estudios, si bien obtuvo el valor mínimo de las cinco generaciones, no mantiene diferencias significativas con la 1995 y 1997 (sin paro de actividades) en 3º y 4º semestre, por otro lado también resalta el hecho de que en estos semestres, no tuvieron diferencias significativas entre sí estas generaciones.

Si bien de estas observaciones no puede derivarse una apreciación negativa del impacto del PEA en la distribución de calificaciones, menos puede afirmarse que haya contribuido de manera positiva. Desafortunadamente en el transcurso de este trabajo, aún se siguen revisando las asignaturas del PEA, y no se tienen conocimiento de una evaluación consistente que argumente los efectos positivos en los alumnos, de ahí la necesidad de iniciar un estudio más significativo en materia curricular de dicho plan.

Volviendo al punto de las distribuciones globales de calificaciones, como señalamos anteriormente, las diferencias vistas de manera general son poco significativas entre una generación y otra. Sin embargo, sabemos que aunque se tiene un mismo plan de estudios, y las mismas normatividad académica y escolar, la dinámica de cada uno de los planteles son presumiblemente diferentes, en cuanto a sus planes de trabajo, y las acciones encaminadas a obtener los objetivos propuestos. Por este motivo, es que preparamos la siguiente serie de tablas, que prácticamente consiste en la descomposición de los datos sintetizados en la tabla comparativa para las generaciones, y tiene como peculiaridad, el hecho de mostrar los valores mínimos y máximos entre uno y otro plantel y la diferencia entre ellos. Con el fin de presentar un análisis más puntual, desarrollaremos una breve síntesis de lo más representativo de cada generación, para cerrar este apartado con observaciones generales sobre las diferencias experimentadas en cada plantel.

3.2.3. Diferencias entre planteles.

Tabla 3.9. Generación 1995.

	AC			NA			NP		
	valor max	valor min	diferencia	Valor max	valor min	diferencia	valor max	valor min	diferencia
1º	Oriente 74.09	Sur 66.34	7.75	Nauc. 21.23	Oriente 17.2	4.03	Azco. 13.46	Oriente 8.71	4.75
2º	Oriente 68.84	Sur 62.72	6.12	Nauc. 17.66	Azco. 16.19	1.47	Sur 20.17	Oriente 14.54	5.63
3º	Oriente 69.8	Vallejo 62.58	7.22	Nauc. 19.28	Azco. 16.62	2.66	Sur 18.63	Oriente 12.07	6.56
4º	Oriente 65.6	Nauc. 58.8	6.8	Nauc. 18.58	Azco. 12.45	6.13	Sur 25.2	Oriente 17.26	7.94
5º	Sur 69.71	Azco. 63.17	6.54	Nauc. 19.1	Azco. 13.52	5.58	Azco. 23.31	Sur 15.85	7.46
6º	Sur 65.74	Oriente 59.97	5.77	Nauc. 14.27	Azco. 11.35	2.92	Oriente 27.51	Sur 22.83	4.68

Fuente: sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

En esta tabla puede verse que la columna que tiene mayores diferencias en cuanto a sus porcentajes es la correspondiente a AC. En esta de primer a cuarto semestre el plantel Oriente se distingue por tener los valores máximos. El plantel Sur por otro lado tiene los valores mínimos en primer y segundo semestre, pero se posiciona con los valores máximos en quinto y sexto semestre. Las diferencias oscilan entre 5.77 y 7.75%.

En cuanto a la columna de NA, sobresale el hecho de ser el plantel Naucalpan el que tiene los valores máximos en los seis semestres, y Azcapotzalco los mínimos de segundo a sexto semestre. Cabe mencionar que en esta columna se tienen valores entre el 1.47 y el 6.13%. Finalmente la columna de NP, el plantel Oriente obtiene los valores mínimos de primero a cuarto semestre, lo cual concuerda con el hecho de ser en esos mismos semestres los que obtuvieron los valores máximos correspondientes a la columna de AC. Las diferencias entre planteles oscilan entre 4.68 y 7.94%.

Tabla 3.10. Generación 1996.

	AC			NA			NP		
	Valor max	valor min	diferencia	valor max	valor min	diferencia	valor max	valor min	diferencia
1°	Oriente 70.36	Sur 64.49	5.87	Nauc. y Vallejo 19.98	Oriente 17.48	2.5	Sur 15.69	Oriente 12.16	3.53
2°	Oriente 62.85	Nauc. 60.53	2.32	Nauc. 20.11	Azco. 16.11	4	Azco. 21.61	Nauc. 19.36	2.25
3°	Azco. 65.87	Sur 60.85	5.02	Nauc. 19.88	Azco. 17.02	2.86	Sur 20.97	Oriente 16.49	4.48
4°	Azco. 63.5	Vallejo 58.5	5	Oriente 17.51	Azco. 12.57	4.94	Vallejo 27.05	Oriente 21.86	5.19
5°	Sur 65.47	Oriente 60.24	5.23	Nauc. 16.15	Sur 12.3	3.85	Oriente 23.36	Vallejo 21.46	1.9
6°	Vallejo 61.47	Oriente 56.75	4.72	Oriente 11.19	Sur 8.87	2.32	Oriente 32.12	Vallejo 28.47	3.65

Fuente: sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

En la columna de AC, vemos en los valores máximos para el caso del primer y segundo semestre la tendencia observada en la generación anterior para el plantel Oriente, seguida en tercero y cuarto del plantel Azcapotzalco, el Sur en quinto y Vallejo en sexto semestre. En cuanto a los valores mínimos el plantel Oriente se ubica en éstos, en quinto y sexto semestre, los anteriores no existe una tendencia para algún plantel en particular. Sus valores oscilan entre 2.32 y 5.87%.

Con respecto a la columna de NA, en el valor máximo se ubica Naucalpan del primer al tercer semestre, y quinto semestre, tendencia similar a la presentada por la generación anterior, los valores mínimos en esta columna los obtiene Azcapotzalco del segundo al cuarto semestre (igual que en la generación anterior), y en quinto y sexto semestre el plantel Sur. Los valores oscilan entre 2.32 y 4.94%. En cuanto a la columna de NP, el plantel Oriente obtiene valores máximos en 5° y 6°, y los valores mínimos en 1°, 3°, y 4° semestre, mientras Vallejo lo obtuvo en 6° semestre, el rango se encuentran entre 1.9 y 5.19%.

Tabla 3.11. Generación 1997.

	AC			NA			NP		
	valor max	valor min	diferencia	valor max	valor min	diferencia	valor max	valor min	diferencia
1°	Oriente 72.7	Vallejo 65.31	7.39	Vallejo 25.12	Azco. 17.9	7.22	Sur 12.72	Oriente 8.26	4.46
2°	Oriente 66.69	Vallejo 61.04	5.65	Vallejo 19.66	Sur 15.23	4.43	Sur 22.16	Oriente 16.1	6.06
3°	Nauc. 65.78	Vallejo 57.5	8.28	Vallejo 16.55	Sur 15.47	1.08	Vallejo 25.49	Nauc. 18.02	7.47
4°	Azco. 63.75	Vallejo 54.89	8.86	Vallejo 13.51	Azco. 10.86	2.65	Vallejo 31.61	Nauc. 24.05	7.56
5°	Azco. 69.86	Vallejo 64.55	5.31	Vallejo 14.93	Sur 11.39	3.54	Vallejo 20.52	Nauc. 15.73	4.79
6°	Sur 64.31	Vallejo 60.48	3.83	Nauc. 12.72	Oriente 7.22	5.5	Oriente 30.09	Nauc. 25.26	4.83

Fuente: sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

Para el caso de la columna de AC, en cuanto a los valores máximos tenemos nuevamente que en los dos primeros semestres se ubica Oriente, seguido en tercero de Naucalpan, en cuarto y quinto Azcapotzalco, y en sexto semestre el plantel Sur. En cuanto a los valores mínimos, es sobresaliente el hecho de que Vallejo se haya ubicado de manera constante en los seis semestres. Los valores oscilan entre 3.83 y 8.86%.

Para la columna de NA observamos que de manera lógica, el plantel que obtuvo los valores máximos fue Vallejo del primero al quinto semestre, seguido en sexto semestre de Naucalpan. En cuanto a los valores mínimos Sur se ubico en esta columna en el primero, segundo y quinto semestre, Azcapotzalco en primero y cuarto semestre, y Oriente en sexto semestre. Los valores oscilan entre 1.08% y 7.22%.

Finalmente en cuanto a la columna de NP, vemos que en los valores máximos se ubica el plantel Sur en primero y segundo, Vallejo del tercero al quinto semestre, y Oriente en el sexto. En los valores mínimos se ubica Oriente en primer y segundo semestre, y de tercero a sexto Naucalpan. Los valores oscilaron entre 4.46 y 7.56%.

Tabla 3.12. Generación 1998.

	AC			NA			NP		
	valor max	valor min	Diferencia	valor max	valor min	diferencia	valor max	valor min	diferencia
1°	Oriente 75.22	Vallejo 66.05	9.17	Vallejo 21.89	Sur 16.64	5.25	Vallejo 12.06	Oriente 6.58	5.48
2°	Azco. 68.44	Vallejo 60.91	7.53	Nauc. 19.25	Sur 14.86	4.39	Sur 22.2	Oriente 14.61	7.59
3°	Azco. 67.83	Vallejo 61.89	5.94	Nauc. 19.94	Azco. 14.59	5.35	Sur 22.2	Nauc. 17.22	4.98
4°	Sur 62.78	Nauc. 57.63	5.15	Vallejo 13.25	Sur 10.48	2.77	Nauc. 30.07	Sur 26.74	3.33

Fuente: sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

En la columna de AC en los valores máximos, se ubicaron Oriente en el primer semestre, Azcapotzalco en segundo y tercero y Sur en cuarto. En cuanto a los valores mínimos, con tendencia similar a las otras generaciones Vallejo se ubico en los valores mínimos de primero a tercer semestre, seguido de Naucalpan. Los valores oscilaron entre 5.15 y 9.17%.

En la columna de NA, igual que en generaciones anteriores el plantel Vallejo obtuvo los valores máximos en lo que respecta a primero y cuarto semestre, y Naucalpan en segundo y tercero. Los valores mínimos los obtuvo el plantel Sur para primero, segundo y cuarto semestre, Azcapotzalco en tercer semestre. Los valores se encontraron entre 2.77 y 5.35%.

Con respecto a la columna de NP, en los valores máximos Vallejo lo obtuvo en primer semestre, Sur en segundo y tercero, y en cuarto Naucalpan, los valores mínimos Oriente en primero y segundo, Naucalpan en tercero y Sur en cuarto. Los valores se ubicaron entre 3.33 y 7.59%.

Tabla 3.13. Generación 1999.

	AC			NA			NP		
	valor max	valor min	diferencia	valor max	valor min	diferencia	valor max	Valor min	diferencia
1°	Oriente 77.83	Nauc. 71.65	6.18	Nauc. 20.02	Sur 12.4	7.62	Sur 11.91	Vallejo 6.77	5.14
2°	Oriente 74.77	Nauc. 65.57	9.2	Vallejo 14.88	Oriente 11.29	3.59	Nauc. 20.3	Oriente 13.95	6.35

Fuente: sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

En cuanto a la columna de AC, los valores máximos los obtuvo Oriente, los mínimos Naucalpan. En cuanto a la columna de NA, los valores máximos son de Naucalpan y Vallejo, mientras Sur y Oriente se ubican en los valores mínimos en primer y segundo semestre correspondientemente. En la columna de

NP los valores máximos son para Sur y Naucalpan en primer y segundo semestre, y los mínimos para Vallejo y Oriente en dichos semestres.

Cabe decir que en esta tabla no pueden observarse tendencias aún por las cohortes.

3.2.4. Síntesis sobre las diferencias entre planteles en las generaciones 1995, 1996, 1997, 1998 y 1999.

Las tablas de los apartados anteriores, nos permiten observar de algún modo las diferencias entre planteles, lo cual indica las dinámicas que se inscriben en cada uno de ellos. Aparentemente, el plantel Vallejo, se inclinaba hacia una tendencia negativa en cuanto a sus índices de acreditación, Oriente y Sur presumiblemente tenían índices de acreditación positivos en primer y segundo, y quinto y sexto semestre, correspondientemente, y para el caso del plantel Azcapotzalco, se observaba una recuperación considerable en términos positivos en el índice de acreditación, mientras Naucalpan tuvo de manera constante una presencia significativa en las columnas de NA en la mayoría de las generaciones.

Desafortunadamente, esta síntesis debe tomarse con reservas, pues los datos proporcionados por la Secretaría Estudiantil de la Dirección General al presentar de manera tan agregada sus cifras, no permiten interpretaciones más puntuales y finas sobre el rendimiento académico de los alumnos, dejándonos serias lagunas al respecto, por ejemplo:

- Los planteles Oriente y Sur aparentemente tienen mejores índices de acreditación, es decir los alumnos tienden a pasar más sus asignaturas, pero ¿con qué calificaciones? No es lo mismo pasar con 6 que con 10, y al no tener un registro de ello, no podemos hacer un análisis cualitativo de la acreditación.
- En el caso del plantel Vallejo, que demostró tendencias negativas al mantener los valores máximos de NA, ¿en qué asignaturas? Los datos al no discriminar las asignaturas, tampoco nos ofrecen una visión profunda de la reprobación, sin considerar que, existen materias que tienden más a reprobar los alumnos, y otras a aprobar, y que estas situaciones son importantes conocerlas para un mejor análisis del rendimiento académico de los alumnos.
- Los porcentajes presentados, señalan a los alumnos inscritos en cada semestre y ciclo escolar, sin diferenciar que en la inscripción regular se encuentran los alumnos pertenecientes a la cohorte generacional, y los que se encuentran recurriendo la asignatura o repitiendo el semestre. Este aspecto es también necesario conocerlo, pues cualitativamente hablamos de poblaciones que en términos de la administración escolar resultan iguales, pero que en términos del rendimiento académico son diferentes: los alumnos regulares y los repetidores.

Tomando en cuenta que los datos aquí presentados resultan insuficientes, es que en el capítulo 4 se presenta extensamente una propuesta metodológica para el análisis de la población estudiantil, misma que fue el eje de las acciones comprendidas en el Programa de Atención Diferenciada (PAD) en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco de 1996 al 2000.

3.3. La dimensión política.

Sería un grave error quedarnos únicamente con los aspectos derivados de las cifras cuantitativas analizadas en los apartados anteriores. La dinámica que compete a la docencia, así como a la dinámica de la población estudiantil operan bajo dinámicas que tienen que ver con la cultura y la vida política de la dependencia. Por esa razón, al ser un componente fundamental de las tendencias que se observan, es que este apartado incorpora un análisis de la dimensión política del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Por dimensión política, entenderemos los siguientes elementos:

- El discurso político, que son las expresiones implícitas y explícitas en torno al papel que desempeña en la educación la política, y que en esta investigación resumimos a partir de diferentes posturas ideológicas.
- El rol de las autoridades, entendido como las funciones académico administrativas de los funcionarios en los cuales se deposita la responsabilidad de guiar y conducir a las instituciones educativas.
- La cultura política, que implican los valores políticos, el nivel de conceptualización de los actores, la intervención en prácticas políticas y el nivel de información.

3.3.1. El discurso político en el CCH.

Como sabemos la educación no se traduce en una práctica meramente formativa de contenidos, de objetivos y habilidades propias de cada ciclo, también está presente aunque no de manera tan evidente o no con la misma importancia la formación del sujeto y sus actitudes frente al contexto que lo rodea. Pero con respecto a la formación personal, cabe decir que toda política educativa conlleva una apreciación de la realización del sujeto de manera explícita o implícita. Mientras para algunos la matrícula interese sólo por su comportamiento estadístico, para otros el papel de la escuela en la formación del individuo como ser social es de capital importancia.

Durkheim ya lo planteaba así desde las lecciones que impartió a los pedagogos franceses a fines del siglo XIX, Parsons reflejaba en la escuela los valores democráticos de la sociedad norteamericana. Y desde un enfoque crítico

Giroux (1993) va más allá del planteamiento funcionalista al darle a la escuela una función profundamente política. Este autor concibe a la escuela como un espacio necesario socialmente hablando, para la formación de una conciencia social y política, y la lucha por la ciudadanía dentro de un sistema democrático.

Este planteamiento señala que dentro de la formación de los alumnos es necesaria también la formación de una conciencia social. Sin embargo, y siendo la UNAM un sector tan politizado este tipo de argumentos corre el riesgo de caer en excesos que lejos de transformar las políticas educativas internas de la institución las deteriore. Si bien es cierto que compartimos la perspectiva de Giroux del papel de la escuela en el proceso de construcción de la ciudadanía, hay dos cuestiones en las cuales tenemos diferencias con respecto a su posición:

La primera es en torno a la escuela como lugar que proporciona la formación de ciudadanos activos, los cuales desempeñan “un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y una ciudadanía crítica” (Giroux, 1993:59), si bien esta formación se inserta en los valores universitarios, debemos considerar que en la sociedad existen otras instituciones que tienen que desarrollar este papel. El problema de la democracia y la ciudadanía no se circunscribe únicamente al ámbito del sistema de enseñanza, efectivamente debería éste coadyudar a su proceso sin que se caiga en el riesgo de supeditar lo académico a la práctica política. Además esta posición coloca a la escuela como una panacea a los problemas de orden político, y deja poco reconocimiento tanto a la correlación de fuerzas de otros grupos sociales como a las instituciones que regulan la función del Estado.

La segunda diferencia, que se encuentra directamente relacionada con la anterior es la de “hacer lo político más pedagógico y lo pedagógico más político”(Giroux, 1993:60). Me atrevería a decir que dentro de la UNAM se ha tenido una actitud ambigua y hasta cierto punto contradictoria cuando se señala el vínculo existente entre política y academia. Como si fueran islas desconectadas y sin ninguna relación entre sí, esta situación ha llevado a dos fenómenos que se hicieron palpables en el conflicto de 1999 donde se polarizaron los actores de dicho proceso. Por un lado el CGH hizo patente que lo académico se hizo político, a su estilo claro está, pero dentro de una confrontación y cerrazón a la negociación. Por otro lado las autoridades trataron de hacer político lo académico en una práctica más explícita, que debido a la construcción de «una neutralidad política» de muchos académicos, llevó a que los actos políticos que protagonizaron académicos se vieran poco articulados, y peor aún los alumnos no paristas, como actores autónomos quedaron fuera del campo de la negociación y sin un reconocimiento como fuerza independiente del CGH y de la Rectoría. Esto llevo a la UNAM a una especie de orfandad política.

Concretando, si bien la propuesta de Giroux lleva a un reconocimiento de la política como actividad pedagógica y viceversa, esto no puede caer en un

exceso donde se sobreideologan los argumentos y se deteriore la vida académica de la UNAM; situaciones que parecen formar parte de la cultura política en el CCH, como veremos a continuación tanto en el rol que han seguido las autoridades como la de los grupos de alumnos y profesores activistas.

3.3.2. El rol de las autoridades del CCH.

En el ámbito universitario, a pesar de que existe la figura de funcionario, esta no se circunscribe –o al menos no debería- al ámbito de la burocracia de la administración pública en su conjunto. Si bien existen semejanzas como cierto tipo de clientelismo y corporativismo, nos parece vital para el análisis de este apartado hacer los siguientes planteamientos sobre el papel de los funcionarios en la administración de la universidad:

- Los funcionarios universitarios, cumplen con funciones académico administrativas, es decir administran los recursos de los cuales se dispone para el desarrollo de la docencia y la investigación.
- Existe sin lugar a dudas una competencia académica que supone un uso racional del ejercicio del poder para el manejo de la institución, lo cual si bien refleja el uso de cálculos racionales, no implica que sea una práctica y mucho menos en la optimización de los recursos humanos y materiales.
- La cultura universitaria dota de una estructura diferente el papel de las autoridades, pues también supone que éstas se guían además de la razón, de la tolerancia y el respeto.
- Una parte considerable de funcionarios de primer nivel de la UNAM, han tenido una gran trascendencia académica en la propia institución, además de demostrar –sin generalizar- capacidad para dirigir y administrar a la institución.
- A diferencia de la administración pública de otras dependencias, la UNAM demanda no sólo capacidad política sino también liderazgo académico, lo cual es imprescindible en una institución que se precia de ser la máxima casa de estudios.

Aunque somos conscientes que a los puntos anteriores hace falta un análisis más profundo y cuidadoso, no obstante nos pareció importante señalarlos como un marco de referencia donde se explique la dinámica que las autoridades del Colegio han tenido a lo largo de más de 30 años.

A pesar de que dos ex coordinadores del Colegio, Fernando Pérez Correa y David Pantoja Morán señalan a fines de los setentas y principios de los ochentas las deficiencias del modelo, los cambios gestados para el mejoramiento de la dependencia, son más bien lentos y presentan efectivamente la resistencia

de un grupo de profesores, pero también y hay que recalcarlo una vez más la resistencia de las propias autoridades. Para corroborar esta afirmación, sólo queremos señalar los siguientes hechos:

- a) En el manejo del banco de horas, que tiene que ver con la asignación de grupos ha jugado un papel importante el sindicato tanto el STUNAM como las AAPAUNAM, donde se tiene un amplio conocimiento de profesores que faltan, son escasas sus clases y sin embargo siguen contratados por la dependencia.
- b) Profesores activistas, con una amplia práctica en mítines, paros y huelgas, han obtenido paulatinamente promociones además de ascender vertiginosamente en sus estímulos. Evidentemente que podemos generalizar, pero en el caso de la huelga de 1999, hubo muchos profesores que hoy pertenecen a Consejos Académicos de Área, han obtenido mejores estímulos, se han promovido, y por supuesto su nivel de activismo ha disminuido. Estas circunstancias, sin el afán de generalizarlas en todos los casos de profesores con una posición opuesta a las autoridades, han constituido una especie de dinámica de clientelismo político, donde se premia no los méritos académicos sino las manifestaciones políticas.
- c) Asimismo, los funcionarios de alto nivel con cierta carrera académica, se han promovido rápidamente y han obtenido los estímulos más altos. Esto no es gratuito y sería una ingenuidad pensar que en todos los casos se debe al mérito de los funcionarios, pues existen puestos que en su propia definición de funciones convierten automáticamente a los funcionarios en coordinadores de una infinidad de trabajos, aunque no sea su área de conocimiento. Asimismo, y sin el afán de generalizar, es que existen profesores titulares "C" (máxima categoría en el Estatuto del Personal Académico), que no tienen ni grado de maestría, pero que si han colaborado ampliamente en actividades académico administrativas. Este tipo de ascenso y promoción social parece ser más de naturaleza política que académica como el caso anterior.

Por otra parte se ha manejado explícitamente por las mismas autoridades de la dependencia la idea de "ingobernabilidad" del Colegio, es decir es un Colegio rebelde que requiere de tiempo y paciencia para poder controlarlo, pues las mismas autoridades son incompetentes. Lo que implícitamente señalan, es que también esta incompetencia, que en ningún caso se debe a la falta de visión ni planeación, no les permite avanzar ni formular estrategias efectivas que mejoren la formación académica que se les brinda a los alumnos. Curiosamente existen autoridades que han estado presentes en la administración del Colegio en sus más de treinta años y han ocupado los puestos de Director de Plantel, alguna Secretaría de la DUACB cuando existía, Director de la Unidad Académica del

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ciclo Bachillerato, Coordinador ó Director General, y Coordinador del Consejo Académico del Bachillerato. Estas mismas autoridades han actuado con lentitud implícita o explícitamente en la incorporación de prácticas eficientes para la dependencia, pues en actividades básicas para el funcionamiento de la dependencia, que involucran tanto docencia como enseñanza han tardado: 25 años para darse cuenta que el Plan de Estudio Original (PEO) tenía deficiencias e implementar uno nuevo (el PEA); 20 años para aplicar los primeros exámenes diagnósticos a los alumnos de primer ingreso; 15 años para abrir concursos de plazas de tiempo completo, 8 años para organizar los primeros concursos de definitividad para los profesores de asignatura; 6 años más para revisar los programas del Plan de Estudios Actualizado (PEA); y a más de 30 años de existencia, aún no tienen un proyecto estratégico y mucho menos tareas de planeación y evaluación consistentes que hagan viable el proyecto del Colegio. En lo que si existe un esmero, es en continuar con el campo ideológico de la dependencia, aunque ello no repercuta en la realidad educativa de la misma.

3.3.3. La cultura política de los estudiantes.

Las instituciones educativas tienen como mencionamos en el capítulo 2 un campo ideológico, que tiene por objeto legitimar o reivindicar ciertas acciones. Las ideologías se encuentran también en el terreno de las políticas internas y externas de los procesos educativos, y de la relación entre la educación y la sociedad en su conjunto, la lectura que hacen los actores, que en este caso son autoridades, docentes y alumnos, es una lectura a fin de cuentas sui generis que tiene que ver con la dinámica interna de la institución y con la cultura política imperante. En los párrafos anteriores se revisaron aspectos sobre el discurso político y el rol de las autoridades, en este párrafo hablaremos de los profesores y alumnos activistas, es decir aquellos que han tenido un papel contestatario en torno a las políticas de las propias autoridades universitarias, y de las políticas sociales en su conjunto.

El CCH se ha autodefinido como un espacio de formación «crítica» y «reflexiva», donde lo político ha ocupado un lugar central en las discusiones, sin que ello signifique que se mejoren las condiciones laborales de los docentes, la interacción docente alumno, docente institución, o bien el rendimiento escolar de los alumnos. Al interior del Colegio se ha discutido entre otros muchos problemas, la crisis económica y social por la que atraviesa el país, el neoliberalismo, las luchas indígenas, el derecho a la educación pública y gratuita, sin que de estas discusiones emerja realmente un proyecto cultural innovador. El activismo de algunos profesores y alumnos ha evidenciado ciertamente las desigualdades y polarizaciones que caracterizan a México, sin embargo ¿qué propuestas existen para mejorar las condiciones sociales?, ¿Qué proyectos permiten mejorar el rumbo del país? ¿Qué posibilidades reales tiene el CCH de

transformar el entorno social y económico? ¿Qué tipo de cambios promueve el Colegio? Estas son algunas de las interrogantes que quedan después del saloneo, los mítines, las marchas que son organizadas por estos profesores y alumnos.

Este escenario “politizado”, es más bien producto del campo ideológico de la propia institución que un hecho real y concreto como veremos a lo largo de este apartado. Desafortunadamente no se tienen muchos estudios al respecto, en el caso de los profesores del Colegio no existe sino la referencia vivida y comentada con otros docentes, en el caso de los alumnos se tiene un estudio realizado por Víctor Manuel Durand (1998) sobre cultura política en estudiantes de la UNAM, que comprendió una muestra representativa por área de conocimiento, campus y nivel educativo, que ofrece elementos bastante interesantes y contrastantes con algunos supuestos que se han manejado en torno a la vida política del Colegio.

De acuerdo al citado estudio, por cultura política se entiende

“el conjunto de reglas que posibilitan a los actores calcular sus acciones políticas [donde] la acción política no es automática o un acto reflejo, es el producto de una reflexión, de un monitoreo por parte del actor, es producto de un cálculo social o político” (Durand, 1998: 14-15).

La cultura política de acuerdo a la definición anterior, no es ni el reflejo de las estructuras, ni el producto de la voluntad del sujeto, y contempla además los siguientes elementos:

- Los valores políticos, los elementos más perdurables que orientan las acciones políticas.
- La capacidad de conceptualización del sujeto, cómo concibe el sistema político, las estructuras, y la relación estructura-sujeto.
- El nivel de información, constituida por el campo de fuentes a las que se recurre para informarse sobre temas políticos.
- Las experiencias derivadas de la participación política, en grado y nivel de involucramiento de los sujetos.

Todos estos elementos, juegan como mediadores en los procesos de cambio y transformación del sistema político, se ubican en la interacción entre los sujetos, y entre los sujetos y la estructura. Sin embargo, existen condicionantes, que aunque no determinan si implican una probabilidad en la decisión y el nivel de participación política, uno de ellos por ejemplo el nivel educativo, donde a mayor escolaridad, mayor interés y participación.

Dentro de los resultados del mencionado estudio se encuentra que de todos los entrevistados, la preferencia por la democracia es menor entre los alumnos del CCH, pues sólo el 40.3% afirmó que la democracia es siempre mejor, seguidos de alumnos de la ENP con 59.2%, mientras el porcentaje a nivel

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

licenciatura fluctuó entre el 67 y el 74% (Durand, 1998:25). En la parte referente a la tolerancia, aunque las diferencias son poco significativas, en el caso de la pena de muerte, los alumnos ceceacheros resultaron los más conservadores de la muestra, pues el 49.6% afirmó estar muy de acuerdo en su aplicación en crímenes graves, frente a los preparatorianos que reportaron el menor porcentaje con el 12.8%. A pesar de que la investigación señala que la mayoría de los estudiantes de la UNAM son portadores de valores democráticos, y por ende de una cultura democrática, existen resabios de valores autoritarios, que es mayor en el caso de los bachilleres.

Con relación al conocimiento político, este es un prerrequisito de la cultura política, representa “la posibilidad de tener valores, de aprender sobre la política y de participar en ella [...] al conocimiento político se le puede dividir en dos grandes subdimensiones, la primera se refiere a la capacidad de los individuos para conceptualizar los fenómenos políticos, es decir, la capacidad de pensar en abstracto la política, y la segunda es la posesión de conocimientos concretos, de saberes” (Durand, 1998:40-41). Dentro de esta capacidad de abstraer y conceptualizar, aunque la población que se estudio obtuvo en la definición de democracia un promedio del 92%, los alumnos del CCH sólo pudieron hacerlo en un 81.5%. Por otra parte si consideramos la posesión de la credencial de elector como un elemento de participación política concreta, los alumnos del Colegio también se ubicaron en el último lugar con el 70% frente al promedio de la muestra de 87.3%.

Otro de los aspectos que exploro el estudio fue sobre el tipo de participación política, el cual se puede dividir en dos grupos:

- La *participación convencional*, es decir la participación tradicional que realizan los ciudadanos a través de organizaciones verticales como los sindicatos o los partidos políticos. Ejemplos de este tipo de participación pueden ser la firma de documentos para solicitar algo a las autoridades, manifestaciones y mítines permitidos en las campañas electorales. Pueden considerarse también formas preestablecidas de participación.
- La *participación no convencional*, constituida por formas más independientes como las de los “nuevos movimientos sociales”. Son actos como la resistencia civil, la toma de edificios públicos, la realización de plantones y manifestaciones no autorizadas o las huelgas de hambre. Pretenden confrontar a las autoridades a realizar los cambios.

Las preguntas utilizadas en este rubro, constituyeron “un indicador del nivel de radicalismo, de la participación que los estudiantes entrevistados aprueban” (Durand, 1998:53). En cuanto a los resultados, es interesante observar que la mayoría de los estudiantes rechazaba la participación no convencional,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

siendo los alumnos del CCH los que presentaron los porcentajes de rechazo más altos, siempre en más del doble que sus homólogos preparatorianos.

Por supuesto que no puede reducirse a los alumnos de la muestra del estudio analizado, a todos los alumnos del Colegio, sin embargo la metodología empleada así como los resultados nos ilustran sobre aspectos fundamentales sobre la cultura política. Sin embargo, frente a la falta de información, y la adhesión a los valores políticos conservadores de los ceceacheros, existe la posibilidad de argumentar que dichos aspectos se contraponen a la beligerancia de los alumnos durante el conflicto de 1999. Debemos considerar no obstante, las siguientes observaciones:

- Las generaciones pueden cambiar, incluyendo sus expectativas. Qué tan politizadas fueron las del conflicto de 1999 frente a las del estudio de Durand, es algo que no podemos clarificar, pues recordemos que una parte considerable de los activistas del CGH eran alumnos que no eran regulares, o bien porque correspondían a generaciones anteriores sin derecho a inscripción, o bien porque habían egresado y se encontraban matriculados en alguna escuela o facultad (si el grado de politización era tal porque no hacer política en sus facultades, qué necesidad existe de retornar al Colegio para tener actividades políticas).
- La huelga inicio, ciertamente con consenso, que aunque sabemos no representó al 100% de la población participante, si aglutinó por lo menos en el plantel Azcapotzalco, a un número considerable de alumnos. Sin embargo, conforme avanzó el tiempo, las bases que nutrieron al movimiento, fueron disminuyendo en cuanto al apoyo en guardias, asambleas y mítines efectuados en el conflicto, hasta conformar un grupo reducido, sumamente radicalizado y, en opinión de algunos de pseudo izquierda (I'roje, 2000).
- Cómo todo fenómeno político, no basta con que emerjan fuerzas sociales que cuestionen al orden establecido, es necesario analizar el contenido y significado de sus demandas, así como el proyecto político alternativo que plantean. Con relación al conflicto de 1999, queda más bien un enorme vacío al respecto, pues si bien la gratuidad de la educación se convirtió avanzado el movimiento en un eje de lucha, éste nunca tuvo una consistencia en ninguna propuesta formal y concreta para la universidad.
- Con relación a los actores, fueron visibles dos que aparecieron de manera antagónica: las autoridades y el CGH. Sin embargo, la comunidad universitaria, no se divide únicamente entre estos dos grupos, e incluso en estos mismos, podemos observar algunos subgrupos (en el caso del CGH los llamados moderados y los ultras); y aun con sus variaciones, los que se encontraban en una posición intermedia, se manifestaron como una mayoría silenciosa, que desde nuestro punto de vista, debido a su inexperiencia

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

política, no lograron aglutinar en torno a sí una serie de estrategias que permitieran otro rumbo a la huelga que se inició por veinte centavos, y mantuvo paralizada a la UNAM por casi un año.

Finalmente queda pendiente el problema de la cultura política en la UNAM y en el CCH. No es ni el rechazo absoluto de la política, ni el activismo que genera una sobre ideologización, lo que promueve un pensamiento crítico y reflexivo. Por los datos descritos anteriormente sobre la cultura política de los alumnos del Colegio, los principios que reivindica un sector importante de profesores, se ve desfasada con alumnos que tienden más a ser conservadores, y a no informarse ni interesarse en asuntos políticos. A esta construcción ideológica del CCH, hay que sumarle las perspectivas de las autoridades, que la denominan institución educativa innovadora, y como modelo a seguir. Tanto una posición como la otra ha sobre ideologizado al Colegio: el CCH no es ni el semillero de jóvenes críticos de la sociedad, ni tiene un nivel de información ni de conocimiento que lo ponga en la vanguardia de las luchas sociales, y mucho menos está formando solidamente a sus alumnos en las ciencias y las humanidades.

3.4 Características generales del CCH Azcapotzalco.

El plantel Azcapotzalco abrió sus puertas en marzo de 1971, al igual que el plantel Naucalpan y Vallejo; un años después lo harían los planteles Sur y Oriente. Dada su ubicación geográfica, el plantel Azcapotzalco puede captar la demanda de los alumnos de secundaria de un amplio conjunto de municipios del estado de México: Naucalpan, Tlalnepantla, Tultitlán, Coacalco, Ecatepec, Cuautitlán y Atizapán; además de la demanda de la misma delegación en el D.F.

En sus inicios el plantel se ubicaba enfrente de la calle Parque Vía, que distaba mucho de ser lo que hoy conocemos como la Avenida Aquiles Serdán. La estación del metro más cercana era la de Tacuba, de la cual se hacían 30 minutos aproximadamente para el Plantel. Fue hasta los ochentas cuando se hizo la línea del metro Rosario a Martín Carrera, cuando el acceso se hizo directo por ésta vía, y más aún cuando a fines de los ochentas se hizo otra línea del metro Rosario a Barranca de Muerto.

Las características antes descritas, ubican al plantel como una de las opciones más atractivas para los jóvenes del área metropolitana del estado de México, aunque actualmente no sabemos con actitud que porcentaje de su población pertenece a esta área. A parte de ésta carencia, no se tienen datos demográficos más profundos sobre la comunidad estudiantil. Lo que sí podemos aspirar es que de acuerdo a datos del INEGI, los municipios del Edo. de México, así como la Delegación Azcapotzalco no pertenecen a las zonas más favorecidas de la zona metropolitana. Por el contrario de acuerdo al instituto, los pobladores

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de estas zonas se encuentran con el nivel más alto de Bienestar de acuerdo a los índices nacionales.

Por otro lado, al plantel Azcapotzalco han ingresado aproximadamente en las últimas generaciones 3,600 alumnos al primer año, se reinscriben en el siguiente periodo más de 3,200 y al último año cerca de 2,800. Estas cifras son producto de la observación que se hizo durante el Programa de Atención Diferenciada de 1996 al 2000, y actualmente no se tiene un reporte actualizado al respecto ni seguimiento alguno. Estos déficits en la población que se reinscriben no es atendido actualmente ni por el Directivo del plantel, ni por la Dirección del Colegio como veremos en el capítulo 6 de ésta investigación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO

Tabla 3.14. Generación 1995 por plantel⁹.

Sem.	AC					NA					NP				
	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur
1 ^a	66.35	67.95	70.49	74.09	66.34	20.2	21.23	18.87	17.2	21.19	13.46	10.82	10.64	8.71	12.47
2 ^a	64.33	65.83	66.57	68.84	62.72	16.19	17.66	16.77	16.61	17.11	19.48	16.52	16.65	14.54	20.17
3 ^a	68.43	63.58	62.58	69.8	63.52	16.62	19.28	18.8	18.14	17.85	14.95	17.13	18.62	12.07	18.63
4 ^a	64.82	58.80	60.82	65.6	59.37	12.45	18.58	14.29	17.14	15.43	22.73	22.63	24.89	17.26	25.2
5 ^a	63.17	63.63	64.44	64.12	69.71	13.52	19.10	15.84	16.68	14.44	23.31	17.27	19.72	19.69	15.85
6 ^a	63.42	61.11	62.01	59.97	65.74	11.35	14.27	12.3	12.52	11.43	25.23	24.62	25.7	27.51	22.83

Tabla 3.15. Generación 1996 por plantel.

Sem.	AC					NA					NP				
	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur
1 ^a	66.69	67.82	66.52	70.36	64.49	17.86	19.98	19.98	17.48	19.82	15.45	12.20	13.5	12.16	15.69
2 ^a	62.28	60.53	62.69	62.85	62.23	16.11	20.11	16.61	17.53	17.66	21.61	19.36	20.7	19.62	20.11
3 ^a	65.87	62.81	61.53	64.79	60.85	17.02	19.88	18.28	18.72	18.18	17.1	17.30	20.17	16.49	20.97
4 ^a	63.5	61.31	58.5	60.63	58.9	12.57	15.94	14.45	17.51	15.66	23.93	22.75	27.05	21.86	25.43
5 ^a	62.51	62.20	64.28	60.24	65.47	15.12	16.15	14.05	16.12	12.3	22.37	21.65	21.46	23.36	22.23
6 ^a	59.22	58.87	61.17	56.75	61.16	10.38	11.11	10.05	11.19	8.87	30.4	30.02	28.47	32.12	29.97

Tabla 3.16. Generación 1997 por plantel.

Sem.	AC					NA					NP				
	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur
1 ^a	70.98	66.34	65.31	72.7	68.19	17.9	23.02	25.12	19.04	19.09	11.12	9.15	9.57	8.26	12.72
2 ^a	66.06	64.16	61.04	66.69	62.61	15.62	18.30	19.66	17.21	15.23	18.31	17.53	19.3	16.1	22.16
3 ^a	65.42	65.78	57.5	62.78	62.41	15.69	16.20	16.55	15.94	15.47	18.9	18.02	25.49	21.28	22.11
4 ^a	63.75	63.34	54.89	60.43	60.49	10.86	12.61	13.51	12.29	10.92	25.39	24.05	31.61	27.28	28.59
5 ^a	69.86	69.77	64.55	67.43	69.43	13.34	14.50	14.93	13.15	11.39	16.8	15.73	20.52	19.42	19.17
6 ^a	63.92	62.02	60.48	62.69	64.31	9.66	12.72	10.49	7.22	8.77	26.42	25.26	29.03	30.09	26.92

Tabla 3.17. Generación 1998 por plantel.

Sem.	AC					NA					NP				
	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur
1 ^a	72.05	70.80	66.05	75.22	71.95	17.84	19.91	21.89	18.2	16.64	10.12	9.29	12.06	6.58	11.4
2 ^a	68.44	64.22	60.91	67.28	62.94	14.97	19.25	18.25	18.12	14.86	16.59	16.53	20.83	14.61	22.2
3 ^a	67.83	62.84	61.89	62.44	62.27	14.59	19.94	17.5	16.51	15.53	17.58	17.22	20.61	21.05	22.2
4 ^a	61.85	57.63	59.93	59.76	62.78	11.28	12.30	13.25	11.32	10.48	26.87	30.07	26.83	28.92	26.74

Tabla 3.18. Generación 1999 por plantel.

Sem.	AC					NA					NP				
	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur	Azco	Nauc.	Vall.	Ote	Sur
1 ^a	76.06	71.65	77.66	77.83	75.7	14.42	20.02	15.56	14.3	12.4	9.52	8.33	6.77	7.87	11.91
2 ^a	70.22	65.57	71.03	71.77	69.98	12.38	14.13	14.88	11.29	11.99	17.4	20.30	14.09	13.95	18.03

⁹ La información correspondiente a todas estas tablas es una sistematización de la información a partir de datos proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, DG CCH.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4. Planeación y evaluación educativas, y la Atención Diferenciada.

Actualmente el papel de la planeación y la evaluación, están siendo discutidos a la luz de los procesos de certificación que imperan en nuestro país. Si bien es cierto que los exámenes de calidad, y otro tipo de tecnologías educativas deben revisarse con ojo crítico, hay que reconocer que los niveles de formación académica atraviesan una crisis estructural que supera el contexto de la UNAM. Ello nos lleva a redimensionar el análisis del rendimiento escolar de los alumnos, pues más allá de estándares de eficiencia y calidad que pueden entenderse como mecanismos alejados incluso de los procesos socializadores de los alumnos, deben existir procedimientos que permitan la evaluación de los conocimientos y habilidades que un alumno ha adquirido a lo largo de su estancia en un nivel educativo.

En los capítulos 2 y 3 exploramos algunas características sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades, en torno a su estructura, su dinámica interna, su historia, y sobre sus actores: los profesores, alumnos y autoridades. Se ha visto en el desarrollo de estos capítulos, la carencia de instrumentos fiables y de herramientas de análisis sobre el cumplimiento de los objetivos educativos del Colegio, y el efecto de su campo ideológico, tanto que promueven las autoridades como los profesores activistas. También, aunque de manera agregada, se revisaron algunos aspectos sobre el rendimiento académico de los alumnos del Colegio. En este capítulo, analizaremos a profundidad la experiencia de planeación y evaluación del Programa de Atención Diferenciada (PAD), mismo que se consolidó a partir de un modelo de análisis del rendimiento académico, y que propone una tipología de la población estudiantil en Grupos de Rendimiento Académico. Este capítulo se organizó de la siguiente forma:

- En la primera parte se revisan fundamentos en torno a la planeación y evaluación educativas, se desarrolla un breve recorrido histórico de estas tareas en nuestro país, y se concluye con una lectura sociopolítica de las mismas.
- En la segunda parte se exploran el rendimiento académico, el éxito y fracaso escolar; los aspectos de la sociología educativa concernientes al rendimiento académico, el papel del capital cultural, y la calidad educativa. Esta parte finaliza con la planeación y evaluación existente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.
- La tercera parte aborda ampliamente el modelo de análisis de la población estudiantil, sus antecedentes, los llamados Grupos de Rendimiento

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Académico (GRA), y el análisis longitudinal y transversal de los mismos en el CCH Azcapotzalco en el periodo de 1996 al 2000.

- La cuarta parte de este capítulo comprende de un análisis de otras variables que intervienen en el rendimiento académico como los conocimientos previos, la autoestima, y la automotivación entre otros.

4.1. La planeación y la evaluación educativas.

Antes de desarrollar cada uno de los apartados, es importante indicar que, en torno a la planeación y la evaluación, hemos decidido analizarlos a partir de los siguientes ejes:

- El primero aborda aspectos en torno a la teoría de la planeación , y se presentan una serie de conceptos y definiciones. Metodológicamente se aprecia a la evaluación como parte consistente del proceso de evaluación.
- El segundo eje, tiene por objetivo hacer un breve recorrido histórico sobre la planeación y la evaluación en nuestro país.
- El tercer eje, analiza la dimensión sociopolítica de la planeación y la evaluación.

4.1.1 Fundamentos teóricos de la planeación educativa.

Tanto la planeación como la evaluación educativa han sido desdeñadas ciertamente por un sector de la sociología que las relaciona directamente con las teorías del capital humano. Al respecto, esta teoría, se distingue por ser la heredera de las posiciones tradicionales liberales que respetaba sus aspectos centrales pero que

“colocaba el vínculo entre educación y sociedad en el marco de la contribución educativa al desarrollo económico. La metáfora de la formación del ciudadano fue reemplazada por la metáfora de la formación de los recursos humanos y la actividad educativa fue objeto de planificación con los mismos criterios de asignación de recursos utilizados en las actividades económicas y productivas” (Fedesco, 1989: 4).

Asimismo al interior del paradigma del capital humano, un elemento básico es que el nivel de escolaridad, productividad e ingreso estaban fuertemente vinculados, de tal suerte que a mayor escolaridad correspondería un mayor ingreso. Este planteamiento logro ser disfuncional en la práctica como veremos con mayor detalle en los apartados siguientes.

Por otro lado al interior de las investigaciones educativas, la teoría del capital humano concebía los procesos pedagógicos como una suerte de “caja

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

negra” de la que poco se podía investigar, y a su vez enfatizó la adopción de modelos planificadores cuyo eje fuera lograr la mayor productividad a partir del uso racional de los recursos; sin embargo dada la dinámica política y social que alteraba la teoría del capital humano, las tareas de planificación mostraron ser poco eficaces para orientar las políticas educativas (Ledesco, 1989: 5), y muy discordantes con los países cuyas economías eran relativamente inestables como la de nuestro país.

Independientemente del carácter que asumió la teoría del capital humano, es innegable que es una discusión necesaria en el ámbito de la sociología educativa abordar los temas de la planeación y evaluación. Por ello en este apartado revisaremos algunas de las características más importantes de la planeación educativa, en la primera parte se hablará de la definición, metodología y enfoques de la planeación en su conjunto. Posteriormente hablaremos de los enfoques clásicos de planeación educativa. Para la realización de este apartado se tomo como base el trabajo de Juan Prawda (1984).

Se entiende por planeación “un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de fines determinados. Planear es decidir en el presente las acciones que se ejecutarán en el futuro para realizar propósitos preestablecidos (Prawda, 1984:23). Los objetivos de ejecutar esta tarea es por un lado aminorar los efectos negativos derivado de algo indeseable que se es probable que ocurra , y por el otro aprovechar futuras coyunturas favorables.

La metodología general esta constituida por los siguientes pasos:

- a) Elaboración de un diagnóstico del presente.
- b) Elaboración de un escenario para prever el futuro, que puede extrapolar el fenómeno de un escenario tendencial a un escenario deseable, en esta elaboración para no caer en utopías se recomienda observar la viabilidad de los contextos tecnológicos, políticos, jurídicos y económicos.
- c) Definición de fines asociados a cada uno de los escenarios, donde los objetivos sean teóricamente alcanzables y las metas como objetivos cuantificables, en un corto, mediano o largo plazo.
- d) Definición de medios, es decir las políticas, estrategias, programas y tácticas que conducirán al escenario elegido.
- e) **Elaboración de mecanismos de evaluación** y control para medir de forma permanente los logros alcanzados con los logros deseados.

La planeación a su vez, por ser una tarea que atañe a la sociedad en su conjunto debe ser dirigida para lograr algún tipo de beneficio social; que no contravenga la individualidad de nadie, y que además contemple a los diferentes actores que se relacionan en este proceso: planificador, los afectados o beneficiados directa e indirectamente, de estas consideraciones se desprende el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

aspecto ético de la planeación (Prawda, 1984:26-27). Por otro lado la efectividad de la planeación depende de tres condiciones:

- *Saber hacer*, que implica conocer y dominar la metodología de la planeación.
- *Querer hacer*, que involucra la voluntad política para asumir los riesgos asociados a un cambio y apoyar su proceso.
- *Poder hacer*, el cual depende del espacio de negociación entre los protagonistas afectados en el cambio y quienes planean.

Las tres características anteriores señaladas por Prawda, tienen sin lugar a dudas bondades para un análisis sociológico, pues podemos considerar que involucra la voluntad política y los efectos de la negociación entre los diferentes actores para lograr transformar una institución social, cuestiones que hablan de la compleja red de mediaciones sociales que deben ser sorteadas para poder alcanzar ciertos escenarios deseables¹.

Con respecto a los enfoques clásicos de planeación educativa, Prawda (1984) menciona los siguientes:

Estimación de demanda social. Se encarga fundamentalmente de proporcionar a nivel nacional algún tipo de educación básica (preescolar, primaria y secundaria, es decir 10 años de escolarización) a la población de determinado grupo de edad (niños de 6 hasta los 14 años de edad). Los pronósticos se efectúan mediante operaciones matemáticas de los siguientes parámetros: la población en un año base, índices de fertilidad, mortalidad, migración y emigración. Aunque este enfoque satisface las expectativas de la educación básica, resulta insuficiente para planear la educación postsecundaria; ya que en la educación media superior las condiciones culturales, económicas, el costo y modalidad de este tipo de educación, así como la oferta de trabajo son variables que hacen más compleja la planeación, pues no se puede reducir como en el caso de la educación básica a contar personas.

Planeación de recursos humanos. Este enfoque se basa en modelos que estiman los recursos humanos requeridos por los diversos sectores económicos de un país. Para este tipo de planeación se requiere primero estimar el crecimiento del sector productivo, este crecimiento se traduce en una distribución de ocupaciones. Sin embargo este enfoque es limitante en la medida en que considera estructuras rígidas de ocupación, sobre todo en países cuyas economías son cambiantes.

Análisis de tasas internas de retorno. Este enfoque considera que la educación genera beneficios al incrementar la productividad de los trabajadores, por lo que

¹ En este capítulo, en la parte correspondiente a la metodología elaborada para el Programa de Atención Diferenciada (PAD), veremos que la pertinencia de actuar y negociar políticamente permitió –con sus limitantes– poder desarrollar un tipo de planeación que atendiera la necesidad de la equidad en educación.

la educación lejos de concebirse como un gasto es una inversión. Este enfoque tiene sus orígenes en la teoría del capital humano. Una de sus limitantes es que al promediar los ingresos y costos de grandes grupos poblacionales, se diluyen las diferencias de ingreso derivadas del sexo, la región geográfica, el sector de la compañía y el tipo de trabajo que desempeña un empleado.

Análisis de costo-beneficio o costo efectividad. A diferencia de los tres enfoques anteriores, este es un enfoque que se utiliza a nivel micro, en el cual se calcula el beneficio de la actividad educativa, el cual no se mide en términos monetarios sino que pueden utilizarse medidas de habilidades, destrezas, capacidad, conocimiento, aptitudes, etc. Este tipo de enfoque ha dado origen a la llamada "función de productividad educativa", que examina la relación entre insumos de la educación (servicios docentes, el currículo, materiales y apoyos didácticos, instalaciones, mobiliario escolar, etc.) y sus productos (el aprendizaje por ejemplo). La limitante de este enfoque estriba en los criterios que se apliquen en la medida de beneficio o efectividad del sistema educativo en su conjunto.

4.1.2. La evaluación educativa.

Dentro del marco teórico de la planeación observamos como uno de los pasos el de la evaluación de todo el proceso, de ahí que planeación y evaluación sean en términos teóricos, tareas vinculadas muy estrechamente, pues si planear es decidir sobre escenarios posibles, evaluar es el recorrido de las acciones que llevaron a definir dicho escenario. A continuación expondremos de manera breve un replanteamiento de la evaluación cualitativa como una forma de orientar y transformar el quehacer educativo. Recordemos que la mayoría de los enfoques teóricos de planeación que presentamos anteriormente ponen énfasis en aspectos cuantificables y medibles.

En el terreno de la evaluación de la educación, Fernández (1986) señala dentro del análisis del *fracaso escolar* los diferentes escenarios que interactúan para producir en el alumno un rendimiento óptimo o bajo en la escuela. Asimismo nos indica que existe una mayoría de evaluaciones de carácter cuantitativo cuya función es la de reforzar aquellos aspectos que conocemos en torno al logro escolar de los alumnos, de ahí que su propuesta de evaluación se centre en un análisis del *fracaso escolar* de carácter cualitativo. El manejo de los exámenes, las pruebas psicológicas, los índices de reprobación si bien son un indicador del rendimiento académico, poco señalan sobre los caminos que siguen algunos alumnos para alcanzar un logro escolar óptimo, y poco nos indica en torno a los factores que influyeron en el fracaso escolar. La evaluación cualitativa traería como consecuencia dos aspectos importantes en el ámbito educativo: el primero

una transformación en el objeto mismo de la investigación educativa, y el segundo la nueva evaluación como instrumento de la investigación educativa.

Otras de las ventajas que de acuerdo a Fernández (1986) traería esta vertiente de evaluación educativa, son las siguientes:

- Mejorar el sistema de evaluación de los procesos internos de la escuela, incide directamente en los alumnos, los padres de familia, los profesores (en su rol de evaluadores y evaluados), la administración educativa, y a la sociedad en general.
- Un programa innovador de evaluación desde las bases, ayudaría a intervenir de manera más eficiente en la propia institución educativa, pues al observar las fallas o limitaciones del sistema educativo, llevaría a una toma de conciencia de la necesidad de una transformación. A su vez, incidiría de manera positiva con diversas instancias que desarrollarían proyectos conjuntos para esta tarea como las facultades encargadas de analizar los problemas educativos, los profesores y la administración educativa, entre otros.
- Sin lugar a dudas para el autor la evaluación es de capital importancia por su potencia técnica para el cambio educativo, porque destacaría: la pertinencia de la modificación de los objetivos educativos; la eficacia de la metodología didáctica; como producto de la evaluación una intervención individualizada para evitar el fracaso²; la creación de nuevos objetivos; la aportación de nuevos temas para la investigación educativa; y finalmente un sistema de perfeccionamiento del profesorado en activo y las innovaciones pertinentes en los programas de formación docente.

Por otra parte, no hay que olvidar que los planteamientos hechos por el autor, tienen como escenario una reforma gradual implementada en España desde los ochentas, que contempla desde la educación preescolar hasta el bachillerato.

4.1.3. Breve recorrido histórico sobre la planeación y evaluación en la educación superior.

Existen diferentes criterios para periodizar la historia de la planeación y la evaluación, por ejemplo Martínez Rizo (1998), distingue dos etapas: *de fines de siglo XIX hasta 1958*, y *de 1959 a 1992*. La primera etapa de acuerdo a este autor, inicia desde el proceso de federalización de la educación, el surgimiento de la SEP, hasta la necesidad de atender y proporcionar educación primaria a amplios

² Al respecto, en el capítulo 5 se analizan las estrategias realizadas con los alumnos del CCH Azcapotzalco, por medio del PAD.

sectores de la población a fines de los cincuentas. Esta primera etapa, no puede considerarse de planeación en sentido moderno, y sobresale la planeación en la educación primaria por la cantidad de matriculados, la cual era proporcionalmente mucho menor en el nivel medio superior y superior.

Por otro lado Carlos Payan Figueroa (2001), nos habla de cuatro etapas:

- a) *De 1950 a 1970*: la planeación institucional es inexistente, y toma como inicio el año de 1950 por ser este en el que se crea la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). En este periodo destaca la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación en 1965, con poca influencia en el trabajo de las universidades. En 1969 se organizó el Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior; y sobresale la creación de la Comisión Técnica de Planeación Universitaria de la UNAM, en el rectorado de Javier Barrios Sierra.
- b) *De 1970 a 1979*: en 1971 se integró la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, la cual promovía una reforma en la educación superior. Se crea el Centro Nacional de Planeación de la Educación en 1971, que subsiste hasta 1973. Se promueven los autoestudios de las instituciones universitarias.
- c) *De 1979 a 1989*: a partir del sexenio 1977-1982 la SEP contó con una subsecretaría encargada de la educación superior (SESI). En este mismo periodo en noviembre de 1978, la XVIII asamblea ordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), se aprobó el documento "La planeación de la Educación Superior en México", trabajo que contempla la creación de un Sistema de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes), con Unidades Institucionales de Planeación (UIP), Consejos estatales de Planeación (Coepes), en las regiones de la ANUIES (Consejos Regionales Corpes), y una Coordinación Nacional (Conpes). Estas instancias fueron instaladas entre 1979 y 1980, sin embargo pese a la nula productividad o poca relevancia de alguna de ellas, sobresale la actividad de la Conpes. En julio de 1981 la XX Reunión Ordinaria de la ANUIES, aprobó el "Plan Nacional de Educación Superior: Lineamientos Generales para el Periodo 1981-1991", el cual destaca la estimación de la demanda de profesionales para la década de 1980-1990, que utilizó una variante metodológica del Proyecto Regional Mediterráneo de la OCDE, realizó proyecciones fallidas, pues si bien dicho proyecto tuvo éxito en Europa, en el caso de países de América Latina no consideró la poca estabilidad del mercado laboral y de la economía en su conjunto. En febrero de 1984, la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea de la ANUIES, aprobó el documento titulado "La evaluación de la Educación Superior en México", y el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes), el cual fue sustituido en 1986 en la XXII Reunión Ordinaria de la Asamblea de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANUIES por el Programa Integral Para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides).

- d) *De 1990 a 1998*: desde 1990, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC) de la ANUIES, comenzó a operar el Fondo para Modernizar la Educación Superior (Fomes); para tener acceso a dicho fondo las instituciones de Educación Superior tuvieron que realizar procesos de autoevaluación y planeación anuales. Por otro lado, en el nivel de la planeación institucional desde la década de los ochenta “las universidades públicas realizaron diversos ejercicios de planeación, como los Planes Institucionales de Desarrollo de la Educación Superior (PIDES), promovidos por la SESIC. Durante los noventa, los trabajos institucionales continuaron, a veces en forma superficial y rutinaria, únicamente para satisfacer formalmente los requisitos para tener acceso a los recursos de la Fomes...” (Martínez Rizo, 1998:311). Esta cuarta etapa, que es la que actualmente estamos viviendo, se han desarrollado actividades de autoevaluación y evaluación externa, se enmarca dentro del Programa de Modernización Educativa, con una clara tendencia a las políticas de evaluación.

Dentro de las experiencias concretas de evaluación de la educación superior, se encuentran por ejemplo desde 1984 el sistema de evaluación trianual de la productividad del Sistema Nacional de Investigadores, y un sistema análogo impulsado por la SEP para estimular la carrera docente de los profesores universitarios. En la perspectiva de Martínez Rizo, a partir de 1990 se han instalado cuatro mecanismos que forman un sistema de evaluación ambiciosa:

- La Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) que impulsó evaluaciones para acceder a los recursos del Fomes, que dejó de funcionar efectivamente desde 1993.
- Los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que realizaron varios centenares de evaluaciones de 1991 a 1995.
- El Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) cuyos objetivos son evaluar conocimientos y aptitudes de los alumnos en diferentes momentos, instancia encargada de aplicar el examen único para acceso a instituciones públicas de educación media superior desde 1996 en el área metropolitana, y a partir de 2000 como producto de la huelga de 1999, dejó de asignar aspirantes al bachillerato de la UNAM.
- La concertación de organismos formados por profesionistas, empleadores y autoridades educativas, con capacidad para acreditar carreras o escuelas.

Sobresale también la evaluación que realizaron agentes internacionales en la educación superior: el primero en 1990 por el International Council for

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Educational Development (ICED), encabezado por Philip H. Coombs; el segundo elaborado por un equipo de la OCDE de 1994 a 1996.

En el caso de la UNAM, que desde los sesentas tiene una presencia significativa en el desarrollo de planes y programas, hemos decidido describir con mayor detalle algunos elementos, y en particular el *Plan de Desarrollo 1997-2000*¹, en el capítulo 5, pues en éste se contextualiza el Programa de Atención Diferenciada, y las estrategias aplicadas y los logros obtenidos en el CCH Azcapotzalco de 1996 al 2000.

4.1.4. Una lectura sociopolítica de la planeación y la evaluación en la educación superior.

Los elementos hasta aquí esbozados, han tenido por objetivo presentar brevemente las etapas históricas por las que han pasado la planeación y evaluación, en este apartado queremos presentar una lectura política y social de la planeación y la evaluación, la cual de acuerdo a Guillermo Villaseñor (2001), puede dividirse de la siguiente manera:

Cuadro 4.1. Planeación, evaluación y acreditación.

	1978-1986	1988-1994	1995-1998
Función social	Palanca de desarrollo	Insumo e instrumento para las bases de la modernización competitiva	Instrumento para la consolidación de una política neoliberal
Estrategia	Planeación	Evaluación	Acreditación
Método	Negociación	Conducción orientadora Coactiva indirecta Coactiva directa	Control y regulación
Instrumento	Financiamiento negociado	Financiamiento condicionado	Financiamiento controlado
Gobierno	Negociador	Evaluador	Controlador
ANUHEs	Impulso planificador	Resistencia de apoyo	

Fuente: Villaseñor (2001), cuadro 11.1, p. 312.

La importancia del análisis de este autor, es que nos esquematiza estrategias aplicadas, el papel del gobierno y la función social que desempeñan las universidades, y aunque el cuadro llega hasta 1998, podemos decir que la acreditación se encuentra vigente en las políticas actuales. El paso de la creación

¹ El análisis de este documento es de suma importancia, pues amén de las críticas que puedan hacerse al respecto, lo que es un avance significativo, es que dentro de sus programas estratégicos contempla el impulso a la planeación y evaluación institucional.

de planes y programas de trabajo, a la evaluación de los resultados, nos sugiere que a pesar de la existencia de una cantidad considerable de programas (y de producción teórica al respecto) en las instituciones universitarias, el cumplimiento y desarrollo de los mismos, quedó en un segundo plano. Por esta razón, la segunda etapa se encarga de evaluar, y confrontar las metas institucionales y los logros realmente obtenidos. En este sentido, vale la pena distinguir de acuerdo a Ornelas (2001), que la creación de planes y programas de trabajo puede dividirse en dos: *los formalistas*, de los cuales se puede presumir una amplia producción; y *los realistas* en los cuales se muestran los efectos e impactos en la comunidad educativa. Sin lugar a dudas el Programa de Atención Diferenciada (PAD), que se desarrolló en el CCH Azcapotzalco, constituyó un plan de trabajo realista, como veremos en el capítulo 5 donde se valoran los logros del mismo.

La tercera etapa que señala Villaseñor, tiene que ver con los mecanismos de certificación donde las instancias evaluadoras son regularmente externas, y se desarrolla en un contexto en el cual la sociedad se empieza a preguntar sobre la función y beneficio social que brindan las universidades. Si es debatible el proceso de acreditación, entre otras cosas, por las implicaciones directas e indirectas que pueda tener en la autonomía de las universidades y su utilización para el control del financiamiento, lo que también es una necesidad es que la sociedad requiera información sobre el tipo de educación y servicios que ofrecen estas instituciones educativas. Este derecho a la información que en otros países, como es el caso de Estados Unidos han sido elevados al rango de ley como “La ley Federal de 1991 sobre el Derecho del Estudiante al Conocimiento y Seguridad del Campus” (Astin, 1999), resulta de capital importancia en la lectura sociopolítica de la planeación y evaluación en la educación media superior.

Siguiendo con este orden de ideas, debemos decir que la planeación y la evaluación tienen que concebirse como una práctica gestada no por agentes externos, sino por instancias internas cuyo objetivo sea que la educación media superior constituya un medio óptimo que atenúe la desigualdad social y permita un tránsito óptimo al nivel profesional. Ello implica por un lado, construir una cultura de la planeación y evaluación por parte de las autoridades, los docentes y los alumnos; por el otro tener un sistema de información autocrítico que diagnostique una realidad educativa y acople sus prácticas a los fines propuestos, y no como mecanismos de control que coaccionen a sus protagonistas y reduzcan su práctica al cumplimiento formal de documentos o informes que poco inciden en los cambios necesarios. Debemos apuntar también, que se necesita articular planeación y evaluación, como elementos de un solo proceso, y no como entidades desarticuladas, tal como puede sintetizarse en el recorrido histórico que hicimos.

Asimismo, la evaluación del trabajo docente, debe guiarse no por la movilidad social que proporcione al profesor, sino en la medida en que la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

formación y su trabajo académico incide en su trabajo docente¹. Sería ilusorio pensar que una cultura de la planeación y la evaluación procede de manera lineal y vertical sobre sus agentes, de ahí que la consolidación de esta propuesta tenga que ver con los siguientes niveles:

- Un nivel político, donde no se superpongan el derecho de los profesores al derecho de los alumnos que acceden a la educación, y cuyas aspiraciones están en un horizonte cultural más amplio y de mayores opciones a las que se le destinan. En este nivel debe procurarse la creación de sistemas de evaluación del ejercicio docente que de manera consistente beneficie a los alumnos, y no únicamente la movilidad social de los profesores.
- Un nivel institucional, también político donde exista voluntad por parte de las autoridades para reconocer las limitaciones y fallas de la institución, y no sólo los aparentes logros de éstas.
- Un proceso de consenso donde se involucre a los actores del proceso, que tienda a modificar las pautas que repercuten en la reproducción social de la desigualdad y la inequitativa distribución de oportunidades educativas.

Considerando estos niveles, debe atribuirse a la cultura de planeación y evaluación, nuevos criterios y orientaciones en torno a conceptos que de manera tradicional se han manejado en el ámbito educativo. En los siguientes apartados expondremos aspectos claves para entender la necesidad de la evaluación y planeación de la educación.

4.2. Rendimiento académico, éxito y fracaso escolar.

La importancia que ha adquirido la escuela en la sociedades contemporánea, se relaciona no únicamente con aspectos de carácter formativo curricular, es decir con los contenidos, competencias y habilidades que se espera domine al término de cada ciclo escolar un alumno. La importancia que se le ha dado a la institución escolar, se enmarca en el contexto de desarrollo personal de los sujetos, tener o no tener éxito en la escuela también repercute en el éxito en la vida. Por ello, y debido a las transformaciones sociales que han operado en fechas recientes como el progreso industrial y el avance de la ciencia y tecnología, no es gratuito que uno de los indicadores de bienestar social sea el nivel de educación alcanzado por un país.

Nuestro país presenta una pirámide educativa, cuyas proporciones son complejas y marcan una desigualdad social. Frente a una amplia base de alfabetos con un par de años de primaria, se encuentra un número reducido de alumnos de

¹ Recordemos para el caso de la educación básica, que a pesar de la generación de instancias de formación y capacitación del magisterio, incluyendo la creación de la licenciatura, ello no incide en la calidad de los contenidos aprendidos en el nivel básico, aunque sí permita la movilidad social del docente.

nivel medio superior y superior. Pero también hay que reconocer que este número reducido de estudiantes del nivel medio superior, reciben desigualmente los beneficios de la educación, siendo los alumnos con mejores condiciones los que obtienen mejores resultados académicos, o *éxito escolar*. El éxito escolar implica:

- Que el alumno haya cubierto los objetivos de la institución educativa, objetivos tanto de formación de conocimientos como de habilidades.
- Que el alumno haya además de acreditado, aprendido los conocimientos mínimos señalados en los programas de estudio.
- Que haya concluido su formación en el tiempo correspondiente al estipulado por el plan de estudios.
- Que no haya reprobado o desertado.

Tener un rendimiento alto implica superar la media de calificaciones obtenidas en un grupo de alumnos (además de acreditar todas las materias en el tiempo establecido, cubrir los objetivos de la institución, etc.), tener un rendimiento bajo es estar por debajo de la media (y evidentemente incumplir en alguno de los elementos de éxito escolar). Esto -que se traslada de la escuela al contexto personal del sujeto- nos lleva a definir que se es más exitoso en la medida en que se tiene un alto rendimiento, se es más fracasado en la medida en que el rendimiento es bajo, y con ello se refuerzan las connotaciones negativas sobre el *fracaso escolar*. Además en el contexto personalista en el cual se desarrolla la sociedad contemporánea, éxito y fracaso se leen más como atributo o defecto del sujeto, que como mezcla de factores estructurales e individuales, y el efecto es negativo en la idea que se forma de sí mismo el alumno y en las expectativas que de él se forma el maestro, la institución y la familia. Es decir, que un alumno tenga éxito o no en la escuela atañe no únicamente a las virtudes o defectos que posea, sino también a los factores institucionales y sociales que inciden directa e indirectamente en dicho proceso. De ahí que en el terreno de los estudios sobre el rendimiento, sea preferible manejar el concepto de logro escolar, pues como señalan Barroso y Cruz (2000), citando a Matticoli se refiere a

“...el grado o medida con que un alumno o grupo de alumnos logran los fines propios de un nivel determinado del sistema educativo sobre la base de que esa medida general resulta de una medición, o de la combinación de dos o más medidas parciales propias de cada materia o actividad que integran dicho nivel educativo...”

Y siguiendo con la exposición de Barroso y Cruz

“Esta definición (...) donde el alumno no es visto como inadaptado o con falta de capacidad, hace referencia a una serie de medidas que implican todo un proceso de

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

evaluación que permite conocer el logro escolar de un individuo y posibilita hablar de éste como un continuo en el que se puede ubicar el desempeño de un alumno...” (Barroso y Cruz, 2000:4).

Esta percepción sobre el concepto de rendimiento escolar tiene sus antecedentes en la crítica misma que se elabora sobre la teoría del capital humano, misma que dominaba el escenario teórico de la planeación educativa, por ello no es gratuito encontrar a mediados de los ochentas las siguientes críticas (Camarena, Chávez y Gómez, 1985)⁵ en torno a este concepto:

“... es un criterio de racionalidad referido a la productividad y ‘rentabilidad’ de las inversiones, de los procesos, y del uso de recursos entre otros temas. Tradicionalmente su evaluación ha tenido como principal objetivo la ‘optimización’ y/o el incremento de la ‘eficiencia’ del proceso de producción y de sus resultados. El traslado del rendimiento al ámbito educativo ha preservado su significación económica.” (Camarena, et.al. 1985:35).

Asimismo, en la base de dichas críticas se observa que la mayoría de estudios analizados cuentan con una base empírica, y sistematizan el rendimiento a partir de las representaciones de calificaciones de los alumnos, acreditación, reprobación, y egreso entre otras. Este carácter empírico y descriptivo, pone especial énfasis en la medición, lo cual produce el inconveniente de reducir el problema del rendimiento a una cuantificación empírica, y a dejar de lado los aspectos cualitativos que intervienen en dicho fenómeno⁶. Tanto la connotación negativa que conlleva el *fracaso escolar*, como el vínculo eficientista que toma en esta segunda crítica, poco favorecen un estudio sobre el rendimiento académico de los alumnos, por ello en los siguientes párrafos definimos lo que por rendimiento académico entendemos en esta investigación.

4.2.1. Rendimiento escolar y rendimiento académico.

Aunque pudieran manejarse como sinónimos, e incluso en diferentes estudios se maneje sin distinción, nosotros preferimos referirnos al *rendimiento académico*, en sustitución del *rendimiento escolar*, en función de las siguientes precisiones:

⁵ Asimismo, diferencian el concepto de *rendimiento escolar* con el de *aprovechamiento escolar* de acuerdo a los enfoques teórico metodológico, pues este último se refiere más bien a los procesos de aprendizaje en el aula, el cual finalmente viene a ser parte del rendimiento escolar.

⁶ De acuerdo a Camarena (etal, 1985:41), forman parte del rendimiento escolar los siguientes aspectos: Aprovechamiento escolar; Calificaciones; Aprobación; Reprobación; Deserción; Egreso; Eficiencia terminal; y Titulación.

TEFIS CON
FALLA DE ORIGEN

- *Escolar* define desde nuestra óptica, los aspectos tanto curriculares como administrativos, que pueden significarse a partir de las distribución de las calificaciones de la población estudiantil, (tal como precisamos en el capítulo 3) poniendo principal énfasis en la acreditación y la reprobación.
- *Académico*, además de contemplar las dimensiones anteriores, también incluye los aspectos formativos en cuanto al nivel de aprendizajes de los alumnos (y no sus meras representaciones), y el ritmo de acreditación y las rutas establecidas para evitar el rezago (como analizaremos en el capítulo 5).

Con el concepto de *rendimiento académico*, pretendemos desarrollar un análisis cuyo eje fundamental no es la optimización de recursos dentro de una lógica netamente económica; más bien se perfila como una propuesta de análisis que incorpora los tres momentos metodológicos del rendimiento que proponen Camarena, Chávez y Gómez (1985):

1. Considerar al rendimiento académico como parte integrante del proceso escolar, y su relación con las políticas, estrategias y orientaciones dentro de un sistema educativo.
2. El rendimiento académico como producto de la articulación de las diferentes variables que lo conforman.
3. Considerar al rendimiento académico como parte de la estructura de la dinámica escolar en su conjunto.

Por otro lado una de las dificultades a las que se enfrentan los estudios sobre el rendimiento, con una base fuertemente empírica, es que la información es muy general (información agregada), y se requieren más bien particularidades y precisiones en torno a la población (información desagregada). Al respecto debe recordarse que en este trabajo se muestran dos ejemplos en cuanto a la información agregada, y la información desagregada:

- a) El primer ejemplo corresponde al capítulo 3, apartado "3.2. Una aproximación al conocimiento de la población estudiantil", en el cual se intentó hacer un análisis del rendimiento académico general, lo cual no permitió un análisis más profundo debido a lo agregado de los datos, y además produjo un análisis muy limitado sobre las calificaciones en tres indicadores: Acreditación (6-10), Reprobación (NA ó 5), y Deserción (NP).
- b) El segundo ejemplo, que corresponde al presente capítulo, en el que se describe una metodología de análisis del rendimiento académico más consistente a partir de los Grupos de Rendimiento Académico (GRA)⁷ en alumnos del Plantel Azcapotzalco de 1996-2000, y además de retomar los tres momentos metodológicos descritos, presenta un análisis que si bien tiene

⁷ Con relación a los Grupos de Rendimiento Académico, se definen como *una metodología de análisis de la población estudiantil, que contempla tanto su trayectoria académica en dos dimensiones: de regularidad como de resultados académicos.*

como materia prima las calificaciones, no se reduce a un empirismo descriptivo y permite establecer un análisis de la población estudiantil en su ingreso, tránsito y egreso, amén de que se complementa con una lectura cualitativa a partir de la aplicación de otros instrumentos⁸.

4.2.2. Aspectos de la sociología educativa sobre el rendimiento académico.

La primera limitación que tuvimos a lo largo de esta investigación, es que existe una gran cantidad de trabajos sobre rendimiento académico o logro escolar ubicados en una perspectiva psicológica o pedagógica, mientras que el ámbito social ha sido poco trabajado o incluso bastante acotado para ciertos niveles educativos como la educación básica. Esto no es gratuito sobre todo si consideramos que el lugar privilegiado para la sociología educativa es el ámbito macrosocial, por ello para tratar de extraer de ésta una interpretación sobre el rendimiento académico, únicamente revisaremos los planteamientos teóricos de Parsons y la teoría de la reproducción de Bourdieu.

Parsons al analizar el salón de clases como sistema social describe algunas cuestiones que nos permiten reconstruir su posible interpretación sobre el éxito o *fracaso escolar*. El salón de clases como agencia socializadora, es en la que “se entrenan las personalidades individuales para que se adecuen motivacional y técnicamente al desempeño de sus roles adultos”(Parsons, 1965:42). Dicho entrenamiento implica la competencia o capacidad para desempeñar el rol social y la responsabilidad de adecuarse al rol. Profundizando más sobre la escuela menciona que

“...institucionaliza la diferenciación de status sobre bases no biológicas. Más aún ese status no es adscrito, sino que adquirido: es el status que se “gana” por medio del desempeño diferencial que el maestro impone, en su papel de agente del sistema escolar de la comunidad” (Parsons, 1965:44).

Y de manera puntual sobre el buen desempeño escolar señala

“ Quizá pueda resumirse diciendo que comprende los tipos de comportamiento que le son apropiados a la situación de la escuela, por un lado, y por otro, los que los adultos creen que son importantes por sí mismos. Estas características del buen desempeño algo vaga y redundante contiene dos componentes principales. Uno de ellos es cognoscitivo puro: aprendizaje, información, habilidades, marcos de referencia, etc., que se asocian al conocimiento empírico y la habilidad tecnológica (...) El segundo componente de importancia es el que de un modo muy amplio puede llamarse ‘moral’

⁸ Entre estos instrumentos destacan: un diagnóstico de conocimientos a los alumnos de primer ingreso, un instrumento de evaluación de la autoestima, un cuestionario de actividades de estudio, la aplicación de una evaluación integral, mismos que serán revisados con mayor detenimiento en el apartado 4.4. “El análisis de otras variables”

(...) los que tienen el 'mejor desempeño' en la primaria son los alumnos 'brillantes' que asimilan más fácilmente las tareas más estrictamente intelectuales, y los alumnos más responsables, que 'se portan bien', y en quienes puede confiar el maestro cuando tiene problemas para conducir la clase". (Parsons, 1965:46).

Asimismo Parsons da por hecho que la escuela primaria en Norteamérica encarna la igualdad de oportunidades, pero además en ésta subyace un proceso de "premiación selectiva" del comportamiento valorado. Al igual que el modelo social de este autor su lectura sobre el desempeño escolar debe ser leído a partir de una posición crítica, sobre todo si partimos de la base de que lejos de ser una realidad uniforme, la realidad social es contradictoria y señala paradojas abismales en el ámbito educativo. No hay que olvidar que Parsons escribe estas líneas en un contexto nacional e internacional favorable para los Estados Unidos de Norteamérica. El "triumfo" en la segunda guerra mundial, y el Plan Marshall permitió que se viera a este país como modelo de desarrollo para Europa y América Latina, de ahí que el estructural funcionalismo ocupara un lugar dominante en la teoría social de la época. Sin embargo los teóricos de la reproducción han señalado las siguientes críticas a las posiciones parsonianas y las llamadas teorías liberales de la educación: a) la selección educativa no es un proceso neutral b) Las oportunidades educativas no son iguales para todos, y c) Lo que se enseña en la escuela, no son conocimientos "universales", o "neutrales" por el contrario tienen relación con la sociedad y la economía.

Los referentes de Parsons en torno al "buen desempeño" de un alumno alude a condiciones que olvidan que el origen social de éste influye de manera decisiva en dicho desempeño, y que existe una estratificación social que permite que unos cumplan con las expectativas de la escuela y que otros queden excluidos de dicho proceso. Debido a las limitaciones que tiene la teoría parsoniana, hemos considerado que el concepto de capital cultural, eje de la teoría de la reproducción, es importante en el análisis del rendimiento académico, como veremos en el siguiente apartado.

4.2.2.1. El capital cultural.

En este apartado abordaremos el concepto de capital cultural en dos dimensiones, la primera referente al aspecto descriptivo del concepto y a los atributos que el alumno posee con respecto a éste. La otra dimensión es de carácter político e ideológico. Con respecto a la primera dimensión Henry Giroux (1983), señala que el capital cultural lo constituyen

"... los diferentes conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos debido a la clase social de sus familias." (Giroux, 1983:120).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Juan Carlos Tedesco (1980), señala que Bourdieu en un trabajo posterior al de *La reproducción*, alude a tres estados del capital cultural:

incorporado al individuo (hábitos y disposiciones durables del organismo), en un estado *objetivado* en bienes culturales (libros, cuadernos, máquinas, etc.) y en un estado *institucionalizado* (que se expresa fundamentalmente en los títulos escolares).

Podemos sintetizar que el capital cultural, es una combinación de bienes materiales y conocimientos adquiridos por los individuos en su tránsito por la escuela como principal institución formadora de conocimientos, pero que contempla además otras áreas de formación extraescolar. La adquisición del capital cultural depende de manera preponderante de la posición social del sujeto, sin que esto quiera ser una tesis que reduzca las capacidades de los individuos a partir de sus condiciones económicas. La posición social desde este concepto no se limita al ámbito económico, contempla la posición socioprofesional de los padres, pues como sabemos no sólo depende de los recursos económicos, sino también de los recursos culturales que posee el individuo, así como la inserción, o acoplamiento favorable a la cultura escolar. Que un alumno posea en mayor o menor medida hábitos, bienes culturales, una competencia comunicativa, en síntesis capital cultural, lo ubica en un terreno más o menos privilegiado en la escuela, y de este modo el capital cultural influiría decisivamente en el rendimiento escolar del alumno.

Dentro del continuo de evaluaciones que conforman el logro escolar, el concepto de capital cultural tiene cabida. El tipo de evaluación requerida para elaborar un perfil del capital cultural atendería estudios sobre: a) los conocimientos previos de los alumnos; b) los hábitos y estrategias de estudio; c) la motivación y disposición del alumno frente a su aprendizaje; y d) el perfil socioprofesional de los padres, y con este el perfil familiar.

Hasta aquí hemos señalado aspectos de carácter operativo, de descripción de lo que se entiende por capital cultural en un ámbito práctico. Sin embargo, falta abordar el carácter político e ideológico que implica este concepto. Habíamos mencionado con respecto a Parsons y las teorías liberales de la educación en su conjunto, que la escuela lejos de conseguir una igualdad de oportunidades, reproduce la desigualdad social, o parafraseando a Baudelot y Establier favorece a los ya favorecidos. Es decir los alumnos cuyos padres tienen un alto nivel educativo, presentan mayores probabilidades de desempeñarse en la escuela y de obtener logros más satisfactorios en la misma; en cambio aquellos alumnos cuyos padres tienen baja o nula formación escolar, serán muy probablemente reprobadores o desertores de la escuela. Asimismo el problema se hace más complejo si hablamos de la escuela como promotora de un horizonte cultural que permite no sólo la adquisición de conocimientos, sino también la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

obtención de valores, y actitudes que puedan proveer de una mejor calidad de vida. En este sentido los alumnos cuyo rendimiento académico no es tan satisfactorio, no sólo se encuentran desprovistos de recursos económicos, o de otro tipo de privaciones, sino que también carecen de recursos culturales, que los hacen beneficiarse poco del sistema educativo.

A pesar de las aportaciones de la teoría de la reproducción, si bien nos permite esgrimir un juicio crítico con respecto al sistema de enseñanza, como señala Tedesco (1989) tiene las siguientes limitantes:

“... pierde de vista que lo novedoso de los últimos años ha sido precisamente la modificación del sistema educativo (...) no logra explicar adecuadamente el conflicto y la pugna social existente alrededor de la distribución educativa (...) tienden a subsumir la práctica pedagógica en el marco de los modelos de relaciones sociales dominantes..”

Así, la teoría de la reproducción poco contribuye con aspectos como la operatividad del aula, y las prácticas cotidianas para transformar esos procesos reproductivos del sistema educativo. La dinámica escolar en conjunto, el ingreso, permanencia y egreso son puntos clave al interior de la igualdad de oportunidades educativas. No olvidemos que finalmente se deposita en la escuela una función esencial para disminuir de manera efectiva las desigualdades sociales y económicas. En este sentido cuando hablamos del problema del rendimiento académico, y con ello de los efectos generados por el rezago académico y la deserción, será más allá de las prácticas cuantitativas donde se reduce al alumno a un porcentaje. En fenómenos como el rezago y la deserción se reproduce aún de manera más aguda la desigualdad social, pues como mencionamos en el capítulo I, el sistema educativo de nuestro país no distribuye equitativamente sus beneficios no sólo en el acceso a los ciclos educativos, sino también por la calidad de sus servicios. Que un alumno se rezague o deserte no es únicamente una cuestión de estadística de eficiencia cuantitativa, pues con la deserción y el rezago se excluye a los alumnos prácticamente de gozar de los beneficios de la educación, de construir un horizonte cultural más amplio, de poder insertarse con más ventajas en el mercado laboral, y de participar con un mayor criterio en los asuntos de orden público.

Atender el rezago, la deserción el rendimiento académico, como parte de una política educativa, tendría que poner en el eje de sus objetivos alcanzar una educación verdaderamente tendiente a la equidad, y pondría mayor énfasis en tratar de neutralizar las desigualdades de los alumnos matriculados, y por lo menos:

- a) Procurar que los alumnos al ingresar a la institución cuenten con un nivel medio de conocimientos que le permita competir con otros cuya formación académica es más sólida.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- b) Dotar de una expectativa mayor al alumno sobre la importancia del ciclo escolar al que pertenece.
- c) Crear un ambiente en el cual los factores extraescolares sean tomados en cuenta para conseguir una mejor adaptación a la institución educativa.

Reconocer las desigualdades sociales, económicas, culturales y escolares con la que acceden los alumnos a un ciclo escolar, es un primer paso para romper el círculo de la reproducción. Sin embargo para poder detectar las diferencias y poder actuar sobre ellas es menester se consideren a la evaluación educativa como una fase de diagnóstico inicial, y a la planeación de acciones que deben desarrollarse para contrarrestar los efectos del rezago escolar, la deserción y reprobación y demás manifestaciones de un bajo rendimiento académico, y a los cuales son más vulnerables los grupos menos favorecidos económica, social y culturalmente.

4.2.3. La calidad educativa.

Como se ha señalado en el capítulo 1 la desigualdad educativa tiene que ver con el rendimiento académico o logro escolar de los alumnos, donde al parecer se ha mantenido una estructura de reproducción social y cultural en la cual quienes consiguen mejores resultados pertenecen a estratos sociales de por sí beneficiados. En este contexto ¿qué posibilidades tiene la escuela para poder modificar esta inequitativa situación? Al respecto pueden señalarse dos posturas:

- La primera que al otorgar un lugar preponderante a la situación socioeconómica del alumno, argumenta que es poco lo que puede hacer la escuela si no se transforman las condiciones socioeconómicas, la cual al parecer es una posición generalizada que ha sido utilizada en diferentes contextos y que ha servido para justificar algunos proyectos fallidos que tienden a aminorar los efectos de la desigualdad educativa. Esta posición si bien señala la importancia de la estructura socioeconómica en la educación, reduce a los agentes educativos (maestros, alumnos y autoridades), y neutraliza las acciones que al respecto puede desarrollar potencialmente la escuela.
- La segunda postura plantea que independientemente de la situación socioeconómica del alumno, es una responsabilidad de la escuela proveer de una atención especial a aquellos grupos que lo requieran, que paulatinamente permitan su tránsito satisfactorio por la institución, posición que se relaciona con la construcción de la igualdad en logros escolares de los alumnos, y es la que compartimos y desarrollamos a lo largo de este trabajo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Sin embargo, la pregunta continúa en el aire ¿qué es calidad educativa? Así como rendimiento académico no puede quedarse como la connotación negativa del fracaso escolar, ni con su valoración eficientista, es necesario que revisemos el concepto de calidad educativa sin que caiga en estas posiciones. Por ello, nos ha parecido importante el planteamiento que al respecto han desarrollado de manera integral Marchesi y Martín (1998:33):

“Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye en su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas”

En este sentido, la calidad educativa no se conforma únicamente de indicadores sobre el rendimiento académico, también contempla la profesionalización de la docencia, y sobre todo el diseño y aplicación de estrategias que logre atenuar las diferencias entre los alumnos. Estos tres elementos, son contemplados en el Programa de Atención Diferenciada (PAID), el cual describimos extensamente en los siguientes apartados, no sin antes describir brevemente el contexto en el cual se ha desarrollado la planeación y la evaluación educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades.

4.2.4. Planeación y evaluación educativas en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En apartados anteriores hemos referidos las actividades que sobre planeación y evaluación se han desarrollado en nuestra universidad. Asimismo en el capítulo 2, apartado “2.4. El cambio del plan de estudios en 1996: un breve análisis”, se expusieron algunas tareas que en la materia se han desarrollado en esta dependencia. Este apartado tiene la intención de enunciar algunos de los mecanismo que se aplican al respecto en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Aunque existe una Secretaría de Planeación que desarrolla diferentes funciones de evaluación como la aplicación de un examen diagnóstico académico, el cuestionario de actividad docente, y se ha señalado tiene un conjunto de proyectos que analizan a la dependencia, esta información poco se ha socializado en la planta docente, y ello obedece más a cuestiones de índole política que de carácter académico. Esta posición poco ayuda en la nueva ola de “certificación” que invade a las instituciones de educación superior y media

superior, pues la carencia de estudios fiables y de indicadores objetivos redonda más en una idea errónea sobre lo que es la dependencia y tiende a reproducir sus deficiencias. En últimas fechas se entregó un plan de desarrollo de la Dirección General del CCH 2002-2004, del cual hablaremos más extensamente en el capítulo 6, y del que se tienen más críticas, en parte porque las directrices a seguir mismas que se elaboraron de ésta, tiene una política de planeación y evaluación poco claras y ambiguas, lo cual constituye un retroceso en las políticas educativas de la propia UNAM.

Por otro lado, es curioso que aunque no se tiene claridad en la planeación y evaluación que sobre la dependencia se hace, si se manejan parámetros sobre calidad en la docencia. Por ejemplo en el Colegio existen definiciones en torno a la *Docencia de Alta Calidad*, mismas que no fueron construidas a partir de estudios empíricos que demuestren que este tipo de docencia promueve una educación de calidad. En el Glosario de Términos, documento en el que se reúnen las definiciones del trabajo docente, en torno a la *Docencia de Alta Calidad* se ha dicho que es aquella donde el profesor asiste a clases, planifica sus actividades, utiliza creativamente el material didáctico, cumple con el programa de estudios, y optimiza las dos horas de clase, ideas del orden común que no apuntan a una evaluación objetiva (qué significa utilizar creativamente material didáctico, y cómo evaluamos que alguien es más o menos creativo), y con respecto a las obligaciones del docente como la asistencia y el cumplimiento de los objetivos éstas se encuentran claramente expresadas en el Estatuto del Personal Académico⁹. Con base en estas observaciones, la *Docencia de Alta Calidad* en el CCH, es una mezcla de ideas comunes y obligaciones básicas normadas por el EPA, y no contribuye de manera significativa a hacer de la dependencia una escuela con calidad educativa.

4.3. El modelo de análisis de la población estudiantil.

Si partimos del supuesto de que los alumnos más propensos a rezagarse académicamente, a reprobar y desertar, son también alumnos cuyos recursos culturales y económicos no son los más óptimos, ¿puede el rendimiento académico ser analizado comprendiendo a una población homogénea sin distinciones y suponiendo que las necesidades de los alumnos son iguales? ¿es una institución educativa comprometida con la formación de sus alumnos la que no atiende a las diferencias de sus estudiantes? Por el contrario, si el compromiso de una institución es la formación para la vida universitaria, y si ésta se presenta como un espacio que amplía los horizontes culturales -lo cual implica sin lugar a dudas una calidad educativa más allá de la meritocracia y el eficientismo-, mayor

⁹ Con mayor precisión, consúltese del citado Estatuto el Título Cuarto, capítulo VII y VIII.

énfasis debe prestarse a los apoyos institucionales para aquellos alumnos que así lo requieran, con la finalidad de garantizar que las oportunidades educativas sean lo más equitativo posible. Un compromiso de la institución educativa, es sin lugar a dudas una acción política, si consideramos de acuerdo a Giroux que un compromiso democrático en la educación, tiene que ver con atender los requerimientos específicos de los educandos, acción que incorpora a las minorías que tienden al rezago escolar.

Para nosotros es indispensable que dentro de los procedimientos para estudiar el rendimiento académico, deben observarse aquellos indicadores que establezcan las diferencias en la población estudiantil en cuanto a sus calificaciones, sus recursos culturales, y su entorno familiar, y a partir de los resultados y análisis, diseñar y poner en práctica estrategias y acciones para generar una atención que atienda las diferencias y procure apoyos específicas a los diversos grupos de su población estudiantil.

En el estudio de las poblaciones estudiantiles, se ha observado como mencionamos en el capítulo 1, que sus características heterogéneas, no nos permiten un estudio monolítico, y por tanto requieren de un análisis que permita su conocimiento. En este sentido, conocer significa, no sólo el manejo de datos estadísticos, y el tratamiento de algunas evidencias de orden empírico, que han sido utilizados de manera privilegiada por los estudios en torno al rendimiento académico. Sin renunciar a algunos de los indicadores utilizados tradicionalmente en estos estudios, el modelo de análisis del rendimiento académico que proponemos cuenta con algunas características que permiten una interpretación de la trayectoria escolar, de manera cualitativa, y representa el resultado de estrategias diseñadas y puestas en práctica en el CCH Azcapotzalco de 1996-2000, y fueron gestadas anteriormente en la Secretaría de Planeación del Colegio de 1990-1995.

Los siguientes apartados describirán de manera más clara cómo, estas estrategias fueron creando un conocimiento de la población estudiantil, caracterizada a partir de Grupos de Rendimiento Académico (GRA), con otros instrumentos que fueron aplicados de manera sucesiva como veremos posteriormente. Cabe mencionar que este modelo de análisis, así como los resultados observados en los GRA, son fundamentales en el Programa de Atención Diferenciada, mismo que se analizará extensamente en el capítulo 5.

4.3.1. Antecedentes del modelo de análisis: el trabajo de la Secretaría de Planeación (SEPLAN) de 1990 a 1995.

Antes de iniciar con las características del modelo de análisis del rendimiento académico, debemos aclarar que puede hablarse de dos etapas diferentes del mismo, la primera que tiene sus orígenes en la Secretaría de Planeación del Colegio (1990-1995) y la segunda que continua en el plantel

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Azcapotzalco en 1996 a 2000¹⁰. El modelo de análisis tiene sus orígenes, en la Secretaría de Planeación del Colegio (SEPLAN), a partir de 1990, donde se empezaron a realizar los primeros seguimientos longitudinales, exámenes diagnósticos de conocimientos previos, así como la aplicación del Cuestionario de Actividad Docente. Estas actividades, han sido mencionadas en algunos documentos oficiales de la DUACB como el plan de Estudios de 1996, y por la actual Dirección General del CCH en los informes 1999-2000, y 2000-2001, sin el reconocimiento del trabajo desarrollado previamente en la SEPLAN, e incluso renombrando algunas actividades, lo que nos deja una idea bastante ambigua y poco clara sobre la información generada por la propia institución.

La continuidad de las etapas del modelo de análisis, se debió gracias a que el Secretario de Planeación, el Mtro. Andrés Hernández López y un grupo de colaboradores, formaron parte del cuerpo directivo del plantel Azcapotzalco durante el periodo de 1996-2000, siendo el Mtro. Hernández López el Titular de la dependencia. Dentro del trabajo desarrollado por la SEPLAN de 1990 a 1995, puede observarse, un crítico análisis de las condiciones académicas por las que atravesaba la institución. A diferencia de las autoridades que se esmeraban por presentar una realidad educativa que distaba de lo que se experimentaba en los salones y en el quehacer docente, la SEPLAN, emprendió una serie de estudios exploratorios, con el objetivo de analizar a profundidad una serie de fenómenos en torno a la población estudiantil, y a la dinámica interna de la propia dependencia.

Por ello, no resulta gratuito que sea precisamente en este periodo, en el cual se desarrollan evaluaciones consistentes sobre la docencia, tal como pudimos apreciar en el capítulo 2, cuando nos referimos a los trabajos *Descripción de la Docencia*¹¹, y *Seguimiento de programas, temarios y guías (1971-1989)*¹². En este periodo también se aplica el primer instrumento para que los alumnos puedan evaluar a sus profesores: el Cuestionario de Actividad Docente (CAD)¹³. Al principio de la aplicación del CAD, se presentaron resistencias por parte de los profesores, pero también de las autoridades. Si bien es cierto que este instrumento cuenta con algunas deficiencias, y no permite una evaluación objetiva de los docentes (pues

¹⁰ Pudiera hablarse de una tercera etapa que corresponde a las acciones que emprendió la Dirección General del Colegio en 2000 y 2001, y como parte del Plan de Desarrollo 2002-2006. Cabe resaltar que en esta última etapa, la metodología de análisis aplicada por la actual SEPLAN y la misma Dirección General, en torno a algunas actividades ligadas a lo que fue el PAD, han sido desarrolladas de manera fallida, con lagunas y algunas interpretaciones poco certeras, como veremos en el capítulo 6.

¹¹ SEPLAN, Secretaría Académica de la UACB, *Descripción de la Docencia*, UNAM, 1991.

¹² SEPLAN, Secretaría Académica de la UACB, *Seguimiento de Programas, Temarios y Guías (1971-1989)*, UNAM, 1991.

¹³ Cabe resaltar que el CAD fue elaborado por el Dr. Sánchez Sosa, y el Mtro. Martínez Guerrero, ambos académicos de la Facultad de Psicología; existieron dos versiones del CAD, la primera de 51 reactivos, y la segunda cuya aplicación tardó aproximadamente un año, y el cuestionario redujo el número de reactivos. Este instrumento se aplica actualmente, y tiene las siguientes calificaciones para el docente: sobresaliente, satisfactorio alto, satisfactorio, satisfactorio bajo.

es la misma para todos, y evidentemente no es igual la opinión generada por los alumnos sobre sus profesores de historia con relación a los de matemáticas), sí fue el primer instrumento por medio del cual los alumnos pudieron expresar la percepción que tenían sobre sus profesores.

De manera paralela, fue necesario generar información sobre las actividades sustantivas del Colegio, en torno a su estructura en conjunto. De esta preocupación surgió el Sistema de Información y Evaluación Institucional (SIEI), cuyo antecedente se encuentra en el trabajo desarrollado por Hernández López en la CONAEMS como presidente de la Comisión de Planeación, y posteriormente de la comisión de Evaluación. Si bien como vimos en el apartado sobre la lectura sociopolítica de la planeación y la evaluación en la educación superior, las actividades aquí reseñadas tuvieron como marco las políticas de evaluación, ello no quiere decir que esta tendencia fuera una constante en la vida universitaria, y hasta cierto punto eran tareas poco consideradas y marginadas.

De ahí que el SIEI, como propuesta surgió inevitablemente en un contexto de resistencias, de las propias autoridades, lo cual evidentemente limitó su aplicación y desarrollo. El SIEI se estructuró con la finalidad de sistematizar y actualizar constantemente la información, que permita a las instancias de planeación y las autoridades, diseñar y desarrollar programas particulares. Se estructura a partir de las siguientes categorías fundamentales: docencia, difusión y extensión, financiamiento, vinculación, y planeación y evaluación institucional. Estas categorías se dividen en subcategorías de análisis que se complementa de criterios de evaluación articulados a partir de indicadores. El cuadro 4.2. presenta las características más importantes del SIEI en la categoría de docencia.

Cuadro 4. 2. SIEI Categoría Docencia

SUBCATEGORÍA :	CRITERIOS:
Oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura
Planes y programas de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura y actualización
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad del alumno que ingresa • Eficiencia interna • Calidad del alumno que egresa • Demanda y cobertura • Suficiencia • Extensión
Personal académico	<ul style="list-style-type: none"> • Impulso y cobertura a la formación y actualización • Ingreso permanencia y promoción • Profesionalización • Equilibrio y composición del profesorado
Apoyo a la docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Impulso
Enseñanza aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento y cobertura • Calidad del aprendizaje • Evaluación de la actividad docente
Producción académica	<ul style="list-style-type: none"> • Fomento • Calidad • Impacto

Fuente: Hernández López (1994), para una amplia lectura, véase en particular el "Anexo 1. Cuadro de Categorías de Análisis", p. 5.

De acuerdo al SIEI, era necesario contar con un sistema que pudiera aportar información sobre el personal académico, los planes y programas de estudio, y la población estudiantil. En este último caso, y debido al interés de conocer la trayectoria académica de los alumnos, se hizo necesario un seguimiento longitudinal, que comprendiera las características del rendimiento académico de los estudiantes durante su ingreso, tránsito y egreso a lo largo de su estancia en el Colegio. Como sabemos, los estudios longitudinales de poblaciones estudiantiles, se caracterizan por analizar la trayectoria académica de los alumnos pertenecientes a una o varias generaciones, de manera sistemática y a partir de varios cortes, que en el estudio que desarrollamos fue semestral, y comprendió los siguientes periodos lectivos¹¹ (mismos que duro la administración analizada): 1996-2, 1997-1998, 1998-1999, 1999-2000, y 2000-1. Y por tanto a las siguientes generaciones: 1997 (los tres años correspondientes al ciclo de estudios del

¹¹ El periodo que comprende nuestra investigación es de marzo de 1996 a abril de 2000, razón por la cual el principio y conclusión de la administración analizada corresponde un semestre, y no los dos del periodo lectivo.

bachillerato), 1998 (hasta cuarto semestre), 1999 (hasta segundo semestre) y 2000 (de acuerdo a los resultados de los exámenes de diagnóstico de conocimientos, y los cursos de nivelación).

Esta dimensión temporal del seguimiento longitudinal, se complementó con una tipología de análisis de la población, en torno a su rendimiento académico. Debido a que las poblaciones no son homogéneas, sino presentan variaciones, este ritmo en torno al rendimiento, llevaron a configurar un mecanismo que distinguiera a la población estudiantil de acuerdo a Grupos de Rendimiento Académico (GRA)¹⁵, cuyas características se describen a continuación.

4.3.2. Los Grupos de Rendimiento Académico (GRA)

Los Grupos de Rendimiento Académico (GRA), bien pueden definirse como una tipología del comportamiento académico de la población estudiantil, en la medida en que agrupa a los alumnos de acuerdo a su rendimiento académico en su tránsito por el Colegio, donde sobresale los ritmos de avance escolar que se manifiesta en dos dimensiones: a) de temporalidad, que implica los semestres invertidos para la conclusión del ciclo; y b) de desempeño académico, es decir las calificaciones obtenidas. El ritmo de avance escolar se valoró en dos indicadores analizados en cada grupo: el porcentaje de acreditación y el promedio de calificaciones. Por otro lado, esta metodología de análisis al deshomogeneizar a la población estudiantil, puede reconocer un conjunto de alumnos que terminarán satisfactoriamente sus estudios, y otros que tenderán a rezagarse y/o desertar.

A diferencia del capítulo 3, donde se expuso la distribución de calificaciones de manera global y particular de los alumnos del Colegio, los GRA formados con la población estudiantil de Azcapotzalco de 1996-2000, representan un avance significativo, en los estudios de trayectorias escolares, de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) El análisis desarrollado en el capítulo 3, contó únicamente con tres tipos de calificaciones proporcionadas por la Secretaría Estudiantil de la Dirección General del CCH: NA, NP, y AC; mientras que los GRA contemplan y analizan todas las calificaciones de la escala, y las diferencias de acuerdo a las asignaturas cursadas por los alumnos en cada semestre, para cada cohorte.

¹⁵ Curiosamente aunque los Grupos de Rendimiento Académico surgen desde 1996 en el CCH Azcapotzalco, actualmente la DG del CCH ha presentado Grupos de Aprovechamiento Escolar o Grupos de Aprovechamiento Académico, organizados con una propuesta metodológica desconocida.

- b) A consecuencia de lo anterior, los GRA trabajan con datos desagregados – cosa que no permitieron los datos manejados en el capítulo 3- y por ello, se refina el análisis de la población estudiantil.
- c) Al incluir el porcentaje de avance de créditos, los GRA profundizan en la trayectoria escolar y el ritmo experimentado por los alumnos en su estancia en el Colegio.
- d) La ubicación de los alumnos en los GRA, contribuyó no únicamente a la construcción de una tipología del rendimiento académico de la población estudiantil, sino que constituyó además, el eje articulador que permitió el desarrollo de estrategias de atención diferenciada.
- e) El análisis de la distribución de calificaciones del capítulo 3 permite el conocimiento global de los estudiantes, los GRA proporcionan un análisis fino de los diferentes ritmos escolares en cuanto a calificaciones y tiempo empleado por los alumnos.

En síntesis, los GRA dan respuesta a la necesidad imperante de atender las particularidades de los estudiantes, lo cual significa un avance en la construcción de una educación de calidad, que por un lado potencie las capacidades de los alumnos, y por el otro pueda atenuar las diferencias que se traducen en desigualdades que el sistema educativo tiende a reproducir. Por supuesto, los GRA no pueden constituir la base de un planteamiento esquemático de cómo atender a la población estudiantil, nada más erróneo resultaría pretender que esta sea una solución a los problemas de una institución educativa. Sin embargo, la igualdad en las oportunidades educativas (tal como fue descrita en el capítulo 1), y su tratamiento a partir de un trato social diferenciado, requiere forzosamente del conocimiento del desigual rendimiento experimentado por los alumnos en su estancia en la escuela. Pretender atender diferencialmente a los alumnos sin un análisis mínimo de su trayectoria escolar, no constituye sino una pretensión, carente de argumentos y de estrategias viables para atenuar el rezago, y la deserción de los alumnos.

Los GRA, como parte de una metodología de análisis del rendimiento académico, contrasta los diferentes resultados de los alumnos de una generación al corte de cada semestre, lo cual permitió observar las consistencias e inconsistencias del rendimiento académico de los alumnos, básicamente desde su ingreso y tránsito, y con algunas proyecciones sobre su egreso. Para el agrupamiento de los alumnos era indispensable el manejo de una base de datos, que tuviera toda la información que los alumnos podían proporcionar desde su ingreso. Dada la importancia del manejo de dicha base, el Departamento de Redes y Sistemas del plantel, jugó un papel importante, pues fue el principal encargado de administrar la base, así como procesar la información necesaria que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

debía conocer la Dirección para el diseño y aplicación de estrategias desarrolladas en el Programa de Atención Diferenciada¹⁶.

Los datos registrados en la base de datos, puede clasificarse en dos:

- a) Datos generales. Eran los campos correspondientes a los datos personales de los alumnos, como número de cuenta, nombre, grupo, dirección, teléfono, nombre de los padres o tutor.
- b) Datos académicos, en los cuales se registraba el conjunto de calificaciones obtenidas en cada semestre, y el porcentaje de avance de créditos.

La materia prima para el agrupamiento de los alumnos, fueron los datos académicos. El documento base que sirvió para desarrollar este apartado, fue el de Hernández López (2000B) *Programa de Atención Diferenciada para Alumnos. Estrategias para elevar el Rendimiento Académico, impulsadas durante el periodo 1996-2000*. En un primer momento, los alumnos fueron clasificados de acuerdo a sus calificaciones en 4 grupos de rendimiento, incluso los instrumentos que analizaremos en los siguientes apartados como el Cuestionario de Actividades de Estudio y el Instrumento de Evaluación de la Autoestima, reportan los resultados de su aplicación en los 4 grupos mencionados. Sin embargo, conforme se desarrolló el estudio longitudinal, se observó que esta clasificación no diferenciaba claramente los alumnos entre la categoría 2 y 3. Por este motivo, se decidió pasar de 4 a 5 GRA. El cuadro 4.3. nos permite apreciar grosso modo las características generales de los GRA, en cuanto a sus tendencias generales¹⁷.

¹⁶ Sobre las aportaciones que proporcionó la tipología de los GRA, véase el capítulo 5, dedicado ampliamente a desarrollar este punto.

¹⁷ Para mayor información, consúltese Hernández López (2000), en particular pp. 7-13

Cuadro 4.3. Características generales de los Grupos de Rendimiento Académico

GRA		CARACTERÍSTICAS GENERALES:
Primera clasificación:	Segunda clasificación:	
GRA 1	GRA 1	Estudiantes que obtienen menor número de aciertos que en el examen diagnóstico, más bajos promedios en la secundaria, y menor puntaje en resultados de examen único. Tienden a reprobar desde primer semestre, y sobre todo a desertar pues la mayoría de sus calificaciones son de NP.
GRA 2	GRA 2	Estudiantes que obtienen poco más aciertos en el examen diagnóstico a comparación del GRA 1 al igual que sus promedios en la secundaria, el resultados de examen único también son un poco más altos. Tienden a acreditar asignaturas con bajas calificaciones, y reprobaban la mayoría con 5.
Grupo frontera entre GRA 2 Y GRA 3	GRA 3	Estudiantes que en el examen único, el diagnóstico de ingreso y promedio de secundaria, se ubican en la media con relación al total de alumnos. Sus calificaciones oscilan entre 7 y 8, y reprobaban asignaturas de alto grado de dificultad (como matemáticas, química y física).
GRA 3	GRA 4	Estudiantes que tienen promedios altos en el examen único, diagnóstico de ingreso, y promedio de secundaria, y obtienen calificaciones entre 8 y 9, y en su generalidad no tienden a reprobar materias.
GRA 4	GRA 5	Estudiantes que registran los promedios más altos en el examen único, diagnóstico de ingreso, y promedio de secundaria. Sus calificaciones oscilan entre 9 y 10, y son alumnos que acreditan todas sus materias.

Fuente: Hernández López (2000).

Los siguientes apartados, tienen por objetivo, ir desarrollando los puntos expuestos en la anterior tabla, hacer un análisis comparativo con las generaciones, y enumerar otros instrumentos aplicados en la población para determinar otras variables relacionadas con el rendimiento académico. El análisis de los Grupos de Rendimiento Académico se harán a partir de dos tipos de análisis: el primero de carácter longitudinal, cuyo objetivo es observar las tendencias que siguen los grupos de rendimiento de una misma cohorte; el segundo será de carácter transversal, con el objetivo de hacer las comparaciones pertinentes en cada una de las generaciones analizadas.

4.3.3. Características de los Grupos de Rendimiento Académico de acuerdo a los resultados del estudio longitudinal y transversal de 1996-2000.

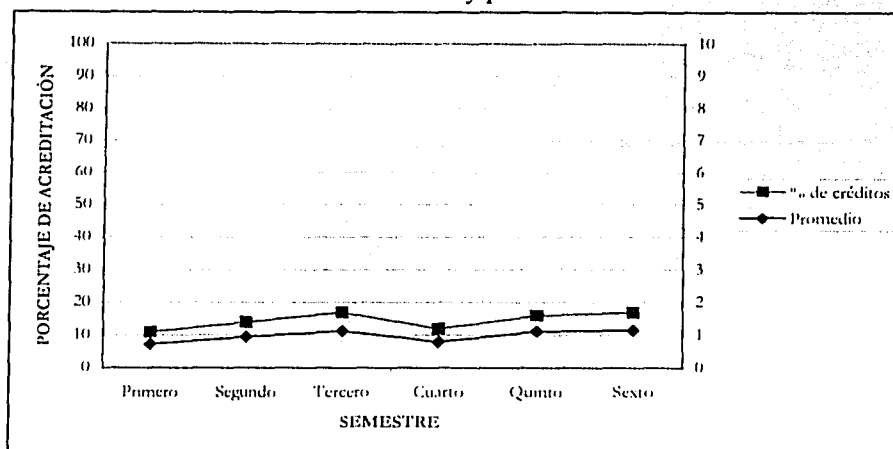
El siguiente conjunto de gráficas y tablas, tiene por objeto analizar las tendencias, y ritmos con los cuales los alumnos divididos de acuerdo a su rendimiento académico en cinco grupos, transitaron en el CCH Azcapotzalco, para ello debemos señalar que debido a la duración de la administración analizada de 1996 al 2000, sólo se puede apreciar una sola cohorte completa que es la 1997 que concluyo su estancia en el Colegio, y que fue atendida de acuerdo a las estrategias desarrolladas en el Programa de Atención Diferenciada (PAD), esta generación constituirá nuestro análisis longitudinal. Por otra parte con el objeto de analizar las semejanzas y diferencias entre una y otra generación, y el impacto en el rendimiento académico de los alumnos a partir del PAD, se procedió al análisis transversal que contempla la observación del primer y segundo semestre para las generaciones 1997, 1998 y 1999; el tercer y cuarto semestre para las generaciones 1997 y 1998.

4.3.3.1. Análisis longitudinal de la Generación 1997.

A continuación describiremos brevemente, las características de los cinco grupos de rendimiento que se analizaron en la población del CCH Azcapotzalco de la generación 1997. Las dos variables que serán analizadas serán el promedio de calificaciones, es decir la suma de las calificaciones obtenidas en cada una de las asignaturas cursadas en cada semestre, y el porcentaje de avance de créditos con relación al número de créditos a cubrir con relación al semestre cursado.

Grupo de Rendimiento Académico 1.

Gráfica 4.1. Grupo de Rendimiento Académico 1 generación 1997: porcentaje de acreditación y promedio.



Fuente: Hernández López (2000), *Síntesis de Gestión 1996-2000*, CCH Azcapotzalco.

Como vimos en el cuadro 4.3, el grupo de rendimiento académico 1, constituye el grupo de alumnos con los índices de reprobación más altos, y con el menor porcentaje en el avance de créditos, sus calificaciones, son en promedio reprobatorias. A lo largo de los semestres, los alumnos ubicados en este grupo tienen en promedio calificaciones entre 0.73 y 1.16, y su avance de créditos oscila entre el 11 y el 17%, asimismo son alumnos que tienden a acreditar sus calificaciones de la siguiente manera:

Tabla 4.1. Características del GRA 1 de la generación 1997.

SEM.	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1°	394	10.93	2	2	0	0	0	0	0	0.73	11
2°	495	13.73	6	3	1	0	0	0	0	0.95	14
3°	528	14.64	7	3	1	0	0	0	0	1.13	17
4°	567	15.72	10	10	2	0	1	0	0	0.8	12
5°	538	14.92	11	4	2	0	1	0	0	1.12	16
6°	567	15.72	12	4	2	0	1	0	0	1.16	17

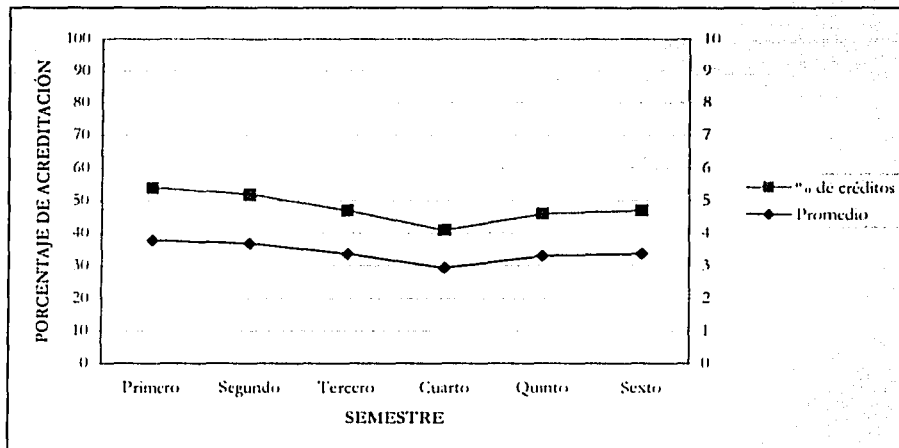
Fuente: datos proporcionados por el Departamento de Redes y Sistemas del CCH Azcapotzalco, durante el periodo de 1996 al 2000.

Como puede apreciarse en la tabla 4.1. la mayoría de las calificaciones son reprobatorias, y se ubican en la columna de NP, lo cual nos sugiere la idea que

este grupo de alumnos reprueba más por deserción. Nunca obtuvieron calificaciones de 9 y 10, y las pocas aprobadas se ubican entre 6 y 8.

Grupo de Rendimiento Académico 2.

Gráfica 4.2. Grupo de Rendimiento Académico 2 generación 1997: porcentaje de acreditación y promedio



Fuente: Hernández López (2000), *Síntesis de Gestión 1996-2000*, CCH Azcapotzalco.

El grupo de rendimiento académico 2, también muestra un rezago académico, aunque con un promedio de calificaciones un poco menos bajo que el grupo anterior que se ubica entre 2.94 y 3.79. Con respecto al porcentaje de avance de créditos, se puede apreciar que este conjunto de alumnos tiende más a acreditar, entre el 41.4% y el 54%. En cuanto a la distribución de sus calificaciones, la tabla siguiente nos ilustra al respecto:

Tabla 4.2. Características del GRA 2 de la generación 1997.

SEM.	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1º	875	24.27	1	2	2	0	1	0	0	3.79	54
2º	758	21.02	2	3	3	0	2	0	1	3.7	52
3º	694	19.25	4	4	4	0	2	0	1	3.38	47
4º	720	19.97	7	7	5	1	3	0	1	2.94	41
5º	803	22.27	9	5	6	1	3	0	1	3.31	46
6º	862	23.9	11	5	6	2	4	1	2	3.38	47

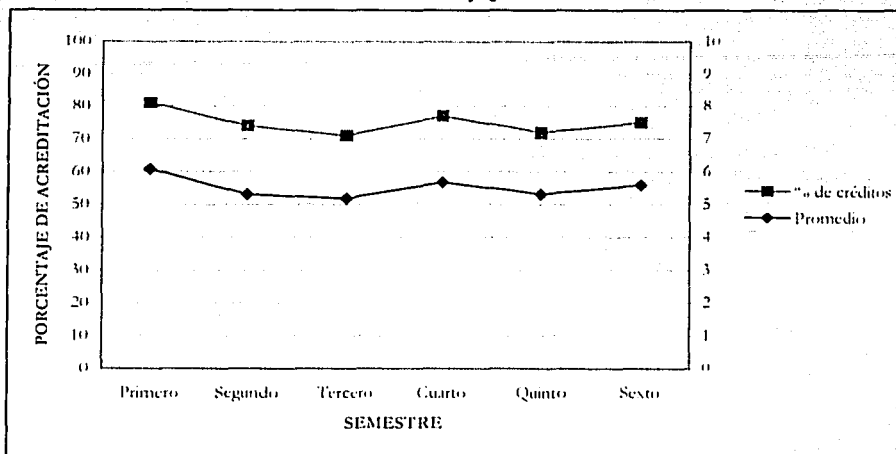
Fuente: datos proporcionados por el Departamento de Redes y Sistemas del CCH Azcapotzalco, durante el periodo de 1996 al 2000.

A diferencia de los alumnos ubicados en el grupo anterior, los alumnos ubicados en esta categoría obtienen calificaciones reprobatorias en NA/5, y

obtiene de manera minoritaria calificaciones de 10 y 8, aunque la mayoría las aprueba con 6.

Grupo de Rendimiento Académico 3

Gráfica 4.3. Grupo de Rendimiento Académico 3 generación 1997: porcentaje de acreditación y promedio



Fuente: Hernández López (2000), *Síntesis de Gestión 1996-2000*, CCH Azcapotzalco.

Este grupo de alumnos a diferencia de los dos anteriores tienden menos al rezago, aunque el promedio de sus calificaciones se ubica entre la no acreditación y la acreditación de 5.31 a 6.08, a su vez tiene un porcentaje de acreditación más satisfactorio que los GRA 1 y 2, entre el 71.3 y el 81.10%. En cuanto a la distribución de sus calificaciones, la tabla 4.3 nos ilustra:

Tabla 4.3. Características del GRA 3 de la generación 1997.

SEM.	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1º	863	23.93	0	1	2	0	2	0	1	6.08	81
2º	386	10.70	1	2	5	0	2	0	1	5.31	74
3º	516	14.31	2	3	5	1	4	0	2	5.19	71
4º	452	12.53	2	2	7	2	5	1	2	5.68	77
5º	378	10.48	4	1	8	3	6	1	3	5.32	72
6º	453	12.62	3	3	9	4	7	2	3	5.6	75

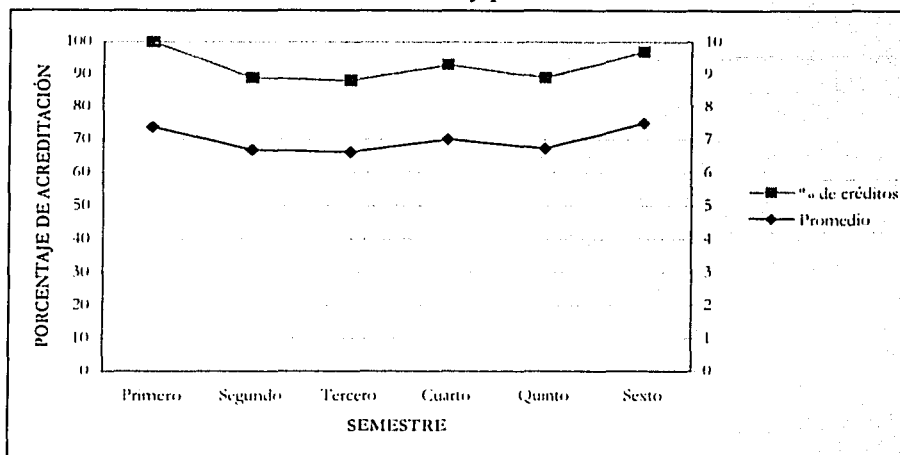
Fuente: datos proporcionados por el Departamento de Redes y Sistemas del CCH Azcapotzalco, durante el periodo de 1996 al 2000.

Este conjunto de alumnos, presenta un menor número de calificaciones reprobatorias con relación a los GRA 1 y 2, aunque mayoritariamente aprueban

sus asignaturas con 6, y un porcentaje de acreditación importante entre el 71 y 81%.

Grupo de Rendimiento Académico 4.

Gráfica 4.4. Grupo de Rendimiento Académico 4 generación 1997: porcentaje de acreditación y promedio.



Fuente: Hernández López (2000), *Síntesis de Gestión 1996-2000*, CCH Azcapotzalco.

Tanto este grupo de rendimiento como 5, son los alumnos que muestran calificaciones y un avance de créditos más satisfactorios. En el GRA 4, el promedio va de 6.62 a 7.5, y el porcentaje de avance de créditos oscila entre el 88 y el 100%. En cuanto a las calificaciones que obtienen a lo largo de los semestres, tenemos la tabla 4.4.

Tabla 4.4. Características del GRA 4 de la generación 1997.

SEM.	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1°	882	24.46	0	0	3	0	2	0	1	7.38	100
2°	950	26.34	0	1	4	0	4	0	2	6.69	89
3°	805	22.32	1	1	6	1	5	1	2	6.62	88
4°	785	21.77	1	1	7	3	6	1	3	7.01	93
5°	733	20.33	1	2	8	4	8	2	3	6.73	89
6°	963	26.71	1	0	9	6	11	4	5	7.5	97

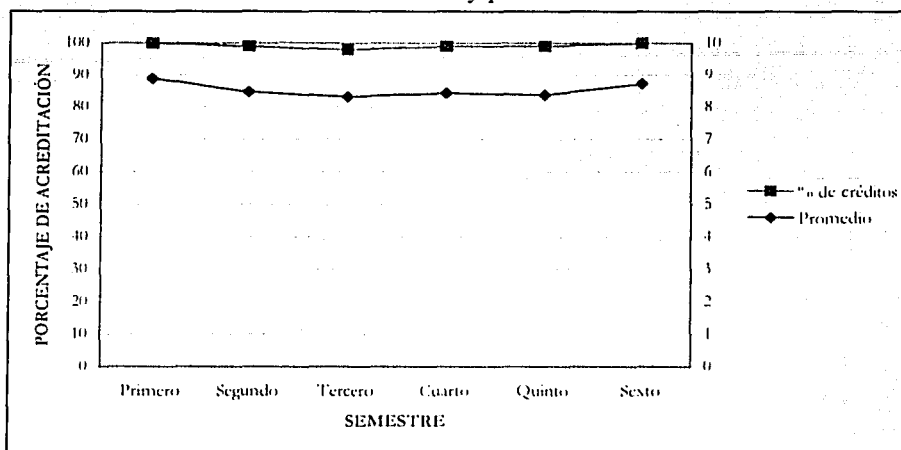
Fuente: datos proporcionados por el Departamento de Redes y Sistemas del CCH Azcapotzalco, durante el periodo de 1996 al 2000.

Este grupo de alumnos casi no reprueba, y aunque también tiene un número considerable de asignaturas aprobadas con 6, en las calificaciones de 7 y

8 hay una distribución positiva, y más en la calificación de 10, con respecto a los alumnos del GRA 3.

Grupo de Rendimiento Académico 5.

Gráfica 4.5. Grupo de Rendimiento Académico 5 generación 1997: porcentaje de acreditación y promedio.



Fuente: Hernández López (2000), *Síntesis de Gestión 1996-2000*, CCH Azcapotzalco.

Con relación al grupo anterior, este grupo presenta un promedio de calificaciones y un avance de créditos mayor, de hecho puede decirse que es el que obtiene mayor rendimiento escolar. En cuanto a sus calificaciones estas oscilan entre 8.32 y 8.89, y su porcentaje de avance de créditos es casi del 100%, siendo el valor mínimo el 98%. En cuanto a la distribución de sus calificaciones, podemos apreciarla en la tabla 4.5.

Tabla 4.5. Características del GRA 5 de la generación 1997.

SEM.	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1 ^o	592	16.42	0	0	1	0	2	0	3	8.89	100
2 ^o	1017	28.20	0	0	2	0	1	0	5	8.48	99
3 ^o	1063	29.48	0	0	3	1	5	1	7	8.32	98
4 ^o	1082	30.01	0	0	3	2	7	3	8	8.44	99
5 ^o	1154	32	0	0	4	3	8	4	10	8.38	99
6 ^o	759	21.05	0	0	3	3	9	7	15	8.74	100

Fuente: datos proporcionados por el Departamento de Redes y Sistemas del CCH Azcapotzalco, durante el periodo de 1996 al 2000.

El grupo de alumnos ubicados en esta categoría, además de obtener sus calificaciones aprobatorias éstas se encuentran significativamente entre 8, 9 y 10.

4.3.3.2. Análisis transversal.

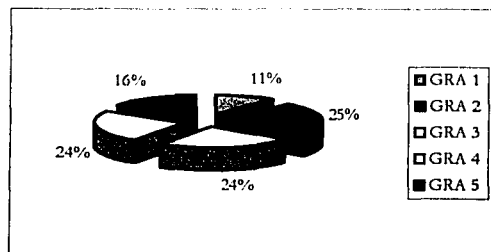
Para el análisis trasversal se utilizaron las tablas contenidas en el anexo de este capítulo, y se dividió en dos partes. La primera tiene por objetivo observar si existen diferencias entre cada una de las generaciones con respecto a los promedios y el porcentaje de avance de créditos. La segunda parte, y tal vez la más importante señala las diferencias en cuanto al número de alumnos ubicado en cada grupo de rendimiento. En este sentido, el tránsito de los alumnos de un GRA a otro, puede sugerir el efecto de una estrategia determinada del PAD, este aspecto de la movilidad será analizado más ampliamente en el capítulo 5.

Primer y segundo semestres, generaciones 1997, 1998 y 1999.

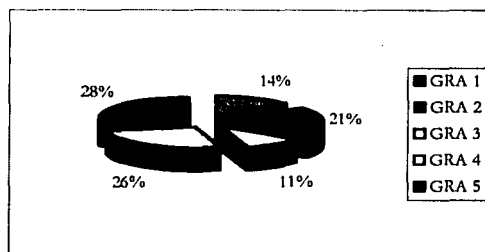
Con relación al promedio, se puede decir que es ligeramente superior en el primer semestre, con respecto al segundo en las tres generaciones analizadas, al igual que el porcentaje de avance de créditos. En primer semestre la generación 1998 obtuvo los mejores resultados. En ambos semestres no se tienen diferencias significativas con relación entre las generaciones. En cuanto a la distribución de la población, se puede apreciar lo siguiente en el primer semestre la mayoría de los alumnos de la generación 1997 están en los GRA 2, 3 y 4; la 1998 en GRA 2, 3 y 5; y la 1999 en GRA 3, 4 y 5. En el segundo semestre, los alumnos de las generaciones 1997 y 1998 se concentraron en los GRA 2, 4 y 5, y la 1999 en el GRA 4 y 5.

En síntesis podemos decir que si bien el promedio y el avance de créditos no muestra diferencias significativas de una generación a otra, si puede afirmarse que en el segundo semestre la distribución de alumnos por GRA es más óptima, ubicándose un conjunto de alumnos en grupos con mejor rendimiento, sobre todo en el caso de la generación 1999 que experimenta en segundo semestre una concentración del 46% de alumnos en el GRA 5 —el de mejor rendimiento—.

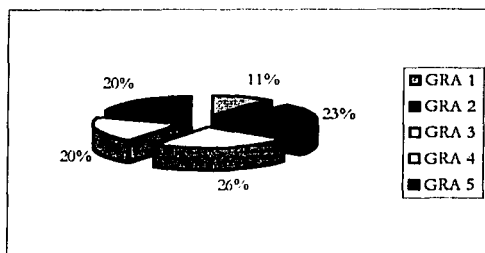
Gráfica 4.6. Generación 1997 primer semestre



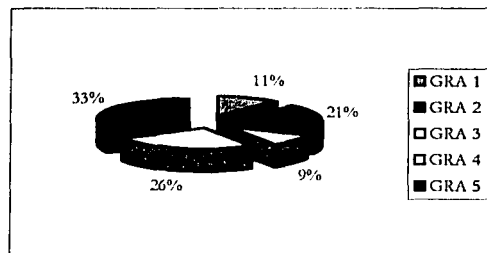
Gráfica 4.7. Generación 1997 segundo semestre



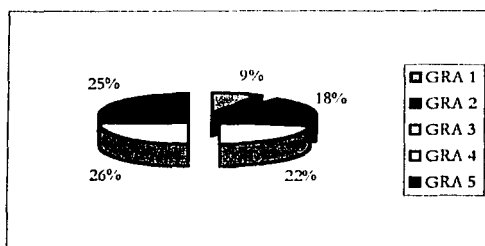
Gráfica 4.8. Generación 1998 primer semestre



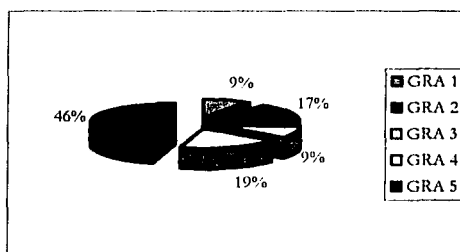
Gráfica 4.9. Generación 1998 segundo semestre



Gráfica 4.10. Generación 1999 primer semestre



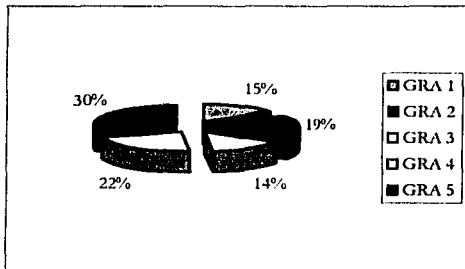
Gráfica 4.11. Generación 1999 segundo semestre



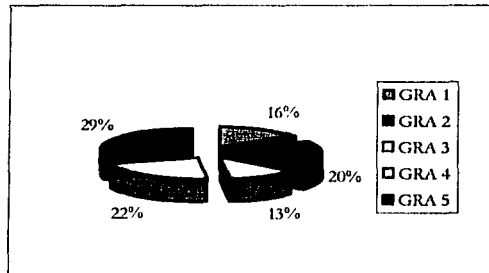
Tercer y cuarto semestre generaciones 1997 y 1998.

A diferencia de primer y segundo semestres, en tercer y cuarto semestres para ambas generaciones puede apreciarse que tanto el promedio de calificaciones como el porcentaje de avance de créditos, aumenta ligeramente en el cuarto con relación al semestre anterior, teniendo mejores indicadores –sin diferencias significativas– la generación 1998 que la 1997. En cuanto a la distribución de alumnos puede decirse que se concentraron en ambas generaciones en los GRA 2, 4 y 5. Resalta el hecho de que en tercer semestre el GRA 5 se concentra casi el 30% de los alumnos de ambas generaciones; mientras que en cuarto semestre esta tendencia se mantiene para la generación 1997, y para la 1998 el GRA 5 disminuye y aumenta considerablemente el GRA 4. En estos semestres analizados puede decirse que poco más del 50% de los alumnos se concentra en los GRA 4 y 5.

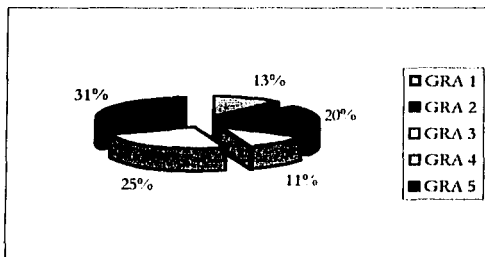
Gráfica 4.12. Generación 1997 tercer semestre



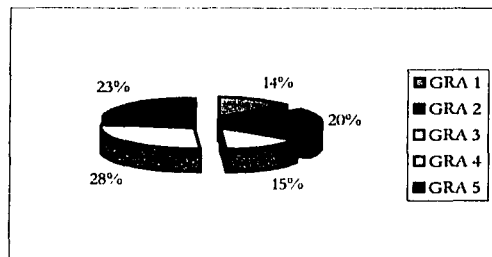
Gráfica 4.13. Generación 1997 cuarto semestre



Gráfica 4.14. Generación 1998 tercer semestre



Gráfica 4.15. Generación 1998 cuarto semestre



4.4. El análisis de otras variables

Para poder analizar a profundidad las características de los alumnos, y conformar así una metodología de análisis de la población estudiantil más consistente, amén del análisis del rendimiento académico que se ha descrito ampliamente en las páginas anteriores, se introdujeron otro tipo de variables. por esta razón en el periodo de la administración estudiada del CCH Azcapotzalco de 1996-2000, se aplicaron varios instrumentos, de los cuales presentaremos en los siguientes apartados los aspectos más representativos. Cabe aclarar que debido a la instrumentación de ciertas estrategias, la aplicación de instrumentos no fue la misma para todas las generaciones mencionadas, y que en los casos de las generaciones 1997, 1998, y 1999, los resultados se presentan de acuerdo a 4 Grupos de Rendimiento Académico, tal como se había clasificado a la población estudiantil en un primer momento.

La aplicación de los instrumentos que describiremos a continuación, fue en la mayoría de los casos a casi el total de la población de cada cohorte analizada, siendo los Diagnósticos de Conocimiento los que mayor población abarcan, por ser precisamente el instrumento que primero se aplica a los alumnos de nuevo ingreso. En el caso del Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE), el Instrumento de Evaluación de la Autoestima en el adolescente (IEAA), y el Sistema Integral de Evaluación, la cantidad de instrumentos es de más de 2500, lo cual hace bastante sólida la aplicación y obtención de resultados, pues a diferencia de estudios similares, donde se analiza una muestra, los resultados presentados representan casi a la totalidad de la población.

4.4.1. Conocimientos previos al ingreso.

Vinculado al rendimiento académico se encuentran los conocimientos previos de los alumnos, los cuales fueron evaluados a partir de los diagnósticos de conocimiento a los alumnos de primer ingreso. Este instrumento fue aplicado de manera constante para todos los alumnos de las generaciones comprendidas en el periodo 1996-2000, y su objetivo central era diagnosticar el nivel de conocimiento de los alumnos de primer ingreso con relación a las áreas de conocimiento que se pueden ver en la tabla 4.6.

Tabla 4.6. Resultados de los Diagnósticos de Ingreso por área de conocimiento¹⁸

Generación 1997						
GRA	Historia	Geografía	Química	Lectura	Habilidades matemáticas	Conocimientos de matemáticas
1	19	19	20	27	31	29
2	39	26	28	29	38	35
3	56	30	26	30	39	39
4	60	35	45	37	46	56
Generación 1998						
GRA	Historia	Geografía	Química	Lectura	Habilidades matemáticas	Conocimientos de matemáticas
1	19	19	20	27	31	29
2	39	26	28	29	38	35
3	56	30	26	30	39	39
4	60	35	45	37	46	56
Generación 1999						
GRA	Historia	Geografía	Química	Lectura	Habilidades matemáticas	Conocimientos de matemáticas
1	46.24	47.38	37.49	32.33	15.70	29.10
2	47.70	49.51	40.31	33.01	24.41	37.80
3	50.37	53.30	43.67	34.78	33.07	46.67
4	52.29	59.74	50.53	38.60	45.00	59.04

Fuente: para la generación 1997, Hernández López (1997), "Sistema de información, evaluación y mejoramiento del aprovechamiento escolar"; para la 1998 Hernández López (1998), "Diagnóstico de ingreso, generaciones 1997 y 1998"; para la 1999 Hernández López (1999), "Informe del diagnóstico de ingreso de la generación 1999".

De acuerdo a la tabla anterior, podemos decir que el nivel de conocimiento de los alumnos en las áreas evaluadas no son aprobatorias. A su vez, de manera general podemos decir considerando los resultados de las tres generaciones, que existen áreas de conocimiento que discriminan más a los Grupos de Rendimiento Académico, como lo son el área de matemáticas –tanto conocimientos como habilidades–, la historia y la geografía, y en menor proporción el área de lectura. Lo que resulta también trascendente es observar la muy notoria diferencia entre los alumnos ubicados en el GRA 1 y los del GRA 4, lo cual concuerda con la descripción hecha en el análisis longitudinal y transversal de los apartados anteriores.

¹⁸ Debemos recordar que la aplicación de diagnósticos de ingreso, se realizó con anterioridad por la SEIPLAN desde 1992, sin embargo, los datos anteriormente expuestos aluden a las características propias de cada generación dividida en cuatro Grupos de Rendimiento Académico en la administración 1996-2000 del CCH Azcapotzalco.

4.4.2. El Cuestionario de Actividades de Estudio.

El caso particular de la generación 1999, resulta muy importante, debido a que es en ésta en la que se aplican más instrumentos. Ello por un lado gracias a que en el momento de su ingreso, se contaba con una experiencia previa en el manejo de información de la población estudiantil de dos generaciones, y por el otro lado a una serie de vínculos e intercambios institucionales favorables para el desarrollo del Programa de Atención Diferenciada (PAD) en su conjunto. Desafortunadamente la huelga de 1999, no permitió que se aplicaran de manera consistente los mismos instrumentos para la generación 2000.

Con el objetivo de comprender las variables que operan al interior del rendimiento académico, se aplicó a 2785 alumnos, el Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE), cuestionario elaborado por la entonces Coordinación de Programas Académicos de la UNAM, consta de 55 preguntas y 6 opciones de respuesta en continuos de regularidad. Los factores que evalúa el CAE, así como los resultados obtenidos para cada Grupo de Rendimiento Académico, se reportan en la tabla 4.7:

Tabla 4.7. Resultados del Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE)

FACTOR	GRA 1	GRA 2	GRA 3	GRA 4
Factor 1. Estrategias básicas del aprendizaje.	57.28	57.35	58.18	58.43
Factor 2. Concentración y retención.	47.73	48.22	49.19	49.35
Factor 3. Motivación para el estudio.	37.51	37.52	36.51	35.93
Factor 4. Habilidades lógico matemáticas y de solución de problemas.	51.60	53.83	57.55	59.96
Factor 5. Estrategias de alta exigencia.	46.90	46.30	47.74	47.65
Factor 6. Organización de las actividades de estudio.	41.30	41.24	42.33	44.02
Factor 7. Preparación de exámenes.	45.21	45.27	45.78	45.00
Factor 8. Participación grupal y estudio en equipo.	34.48	35.38	34.22	33.45
Factor 9. Problemas emocionales que interfieren en el estudio.	28.22	28.32	28.04	29.01

Fuente: Hernández López (et.al) (1998) *Reporte de Investigación Aplicación del Cuestionario de Actividades de Estudio en Alumnos de la Generación 1999*

Aunque los datos de la tabla anterior no muestran diferencias significativas entre los GRA, nos sugiere las siguientes ideas:

- Los resultados de la aplicación no discriminaron las actividades que de manera integral utilizan los alumnos de alto y bajo rendimiento académico.
- Sólo el factor 4 discriminó a los alumnos. Cabe mencionar que en el Diagnóstico de ingreso, es también el área de matemáticas la que más discrimina a los alumnos de acuerdo a su rendimiento académico.
- Sin embargo, aunque los resultados de esta aplicación son exploratorios, resulta conveniente y necesario conocer con mayor claridad cuales son los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

factores que tienen mayor influencia en el rendimiento de los alumnos, pues resulta evidente que los alumnos ubicados en los diferentes GRA tienen diferentes estrategias de estudio que fortalecen o disminuyen su rendimiento.

4.4.3. La motivación en el logro escolar y la autoestima y de los alumnos.

No resulta ninguna novedad el plantear como variables del rendimiento académico la motivación al logro y la autoestima, sin embargo, los estudios que describiremos a continuación confirman empíricamente para el caso de los estudiantes a nivel medio superior algunos supuestos. En cuanto a la motivación al logro, el estudio en la población de la generación 1999 de Azcapotzalco, constituyó la investigación de tesis de licenciatura de Ana Barroso, y Ubalda Cruz (2000), *Un enfoque cognitivo de la motivación y su relación con el logro escolar*, en la cual debido a la huelga, no pudieron clasificarse los resultados a partir de los Grupos de Rendimiento Académico. El Instrumento de Evaluación de las Expectativas (IEE) fue aplicado a 1079 alumnos, entre los resultados más significativos de la investigación, se encuentran los siguientes:

- Se construyeron cuatro rangos de acuerdo al puntaje en una escala de 1 a 100:
 - 0 a 56.14 expectativas de éxito muy bajas.
 - 56.15 a 68.15 expectativas de éxito bajas.
 - 68.16 a 92.20 expectativas de éxito típicas.
 - 92.21 a 100 expectativas de éxito altas.
- El instrumento discriminó con mayor facilidad a los individuos con bajas expectativas de logro.
- La media obtenida en la aplicación fue de 80.18 puntos, no se observan diferencias entre géneros, pero sí por turno, pues mientras el matutino reportó una media de 82.02, en el vespertino obtuvo 78.51.

Con relación a la autoestima en los alumnos, se aplicó a 3031 alumnos de la generación 1999, el Instrumento de Evaluación de la Autoestima en el Adolescente (IEAA), la siguiente tabla señala los resultados para cada grupo de rendimiento de los alumnos:

Tabla 4.8. Resultados del IEAA por GRA

GRA 1	GRA 2	GRA 3	GRA 4
74.94	75.89	76.03	76.69

Aunque los datos anteriores no muestran diferencias significativas entre los grupos de rendimiento, resultan interesantes las siguientes apreciaciones derivadas de su aplicación, en tres aspectos:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- La aplicación del IEAA, clasificó a la autoestima de acuerdo a los valores obtenidos en una escala de 1 a 100, en:
 - Autoestima muy baja = 0-58.5;
 - Autoestima baja = 58.51-67.13;
 - Autoestima normal = 67.14-84.37;
 - Autoestima alta = 84.38-93; y
 - Autoestima muy alta = 93.1-100.
- En cuanto a las diferencias por género, las mujeres obtuvieron en promedio 76.43, muy ligeramente por encima de los hombres con 74.98.
- Otra aportación importante del estudio son las diferencias por turno, mientras en el matutino se obtuvo 76.76, en el vespertino fue de 74.74.

4.4.4. Evaluación integral de la Facultad de Psicología¹⁹.

En plena huelga, y a pesar de las dificultades por las que atravesaba la UNAM en conjunto, se aplicó a los alumnos de la generación 2000, del CCH Azcapotzalco, varios instrumentos, como el Instrumento de Evaluación de la Autoestima en el Adolescente (IEAA), el Diagnóstico de Conocimientos, y un Sistema Integral de Evaluación, el cual será descrito a continuación²⁰.

El Sistema Integral de Evaluación para alumnos de primer ingreso, se aplicó a 2941 alumnos, y está conformado por 18 escalas agrupadas en 5 inventarios, 1 cuestionario de datos generales y una prueba de inteligencia. Esta última prueba no se pudo calificar debido a la huelga. Cabe mencionar que es uno de los instrumentos que se aplicaron dentro de la Administración del CCH Azcapotzalco de 1996-2000, como parte del Proyecto PAPIME DO303-498 de manera conjunta con la Facultad de Psicología, y permitió una confrontación empírica sobre los supuestos entre variables como la autoestima, síntomas como ansiedad, depresión, el rendimiento académico antecedente, conductas de riesgo, y la importancia del papel de los padres en el estudio de sus hijos. Para presentar de manera sintetizada los resultados de la evaluación integral se organizó la información de acuerdo a tres apartados: el primero comprende a los alumnos con más bajo rendimiento, que como vimos en el análisis longitudinal y transversal de esta investigación corresponden a los Grupos de Rendimiento Académico 1 y 2; el siguiente apartado, analizará las características de los Grupos

¹⁹ Para mayor información sobre la metodología de análisis, y los resultados pormenorizados del instrumento, se recomienda la lectura de Hernández López (et al) *Aplicación del Sistema Integral de Evaluación para alumnos de primer ingreso generación 2000*, UNAM CCH Azcapotzalco, 2000, mecanuscrito, en particular el informe anexo que elaboró la Facultad de Psicología de la UNAM.

²⁰ Con relación a los otros dos instrumentos, ya se han abordado algunas especificidades de los mismos, y en el caso particular de la generación 2000 se aplicó el Diagnóstico de Conocimientos de manera pre test post test, es decir antes y después de los cursos de nivelación que tomaron los alumnos de esta generación. Los cambios experimentados, así como el Programa Emergente de Apoyo Académico, será analizado en el capítulo 5.

de Rendimiento Académico 3 y 4, y finalmente se señalarán los resultados obtenidos por los alumnos con mejor rendimiento que es el Grupo de Rendimiento Académico 5.

Alumnos de los Grupos de Rendimiento Académico 1 y 2.

Los alumnos ubicados en el GRA 1, reportaron una mayor frecuencia con respecto a los otros grupos, en síntomas como *ansiedad, tristeza, insomnio, miedos incontrolables, irritación constante y somnolencia*. En el ámbito académico, en *las variables de rendimiento antecedente* obtuvieron el GRA 1 y 2 los puntajes más altos en conductas de precaución (6.87% y 3.88% respectivamente), así como en *antecedentes de reprobación y deserción* (5.98% y 4.56%). Asimismo, los alumnos de estos dos grupos, reportan los porcentajes más altos en *conductas de precaución* en los siguientes ámbitos: *disciplina académica* (4.11% y 3.54%); y *autoevaluación de habilidades básicas* (13.74% y 11.32%). Con respecto a las habilidades sociales, en el rubro de *solución de problemas* son los que se consideran porcentualmente menos hábiles que los otros grupos de rendimiento: 15.14% en el GRA 1 y 14.12% en el GRA 2. En cuanto al entorno familiar existen diferencias muy interesantes entre el GRA 1 y 2, de acuerdo a las siguientes cifras: en *apoyo emocional y supervisión de los padres*, el GRA 1 concentró el mayor porcentaje en conductas de riesgo 7.52%, mientras el GRA 2 el 4.51%; en la variable *conflicto con los padres, en conductas de precaución* obtuvo el GRA 1 el 16.81% y el GRA 2 el 12.79%. Finalmente, también este grupo de alumnos obtuvo los porcentajes más altos en cuanto a la percepción de la escuela como poco estimulante: el 7.53% en el GRA 1 y el 6.98% en el GRA 2.

Alumnos de los Grupos de Rendimiento Académico 3 y 4.

En cuanto a *manejo del tiempo* son índices poco relevantes las conductas en riesgo para los alumnos que tienden a ubicarse en estos GRA: 1.44% en el GRA 3 y 1.31% en el GRA 4. En cuanto a los *antecedentes de reprobación y deserción*, los alumnos obtuvieron el siguiente puntaje en *conductas sin riesgo*: el GRA 3 el 9.49%, mientras el GRA 4 se acerca al GRA 5 con 15.61%. En el *entorno familiar* el GRA 3 y 4 lo evaluaron como medianamente favorable en un 16.83% y 13.89% respectivamente; en cuanto al *apoyo y supervisión* de los padres fue el GRA 3 el que obtuvo el más alto porcentaje en conducta de riesgo con respecto a los otros GRA; en *conflictos con los padres en conductas con precaución* reportó el GRA 3 el 15.38% y el GRA 4 el 13.56%. Finalmente la percepción que tienen de la escuela como estimulante fue de un 39.61% para el GRA 3 y 40.66% del GRA 4.

Alumnos del Grupo de Rendimiento Académico 5.

Los alumnos del GRA 5 obtuvieron los más altos porcentajes en conductas sin riesgo en la variable *manejo del tiempo* (68.36%). A su vez, los

alumnos de este grupo reportaron haber tenido un rendimiento antecedente más óptimo que los alumnos ubicados en los otros cuatro grupos, lo cual explica parcialmente, porque este grupo es el que tiende a un mejor desempeño académico y son quienes realizan más frecuentemente actividades que fomentan la disciplina académica. Con relación al *entorno familiar* tienen condiciones más óptimas frente a los otros GRA, sobre todo si observamos que en las siguientes variables obtuvieron los porcentajes más altos en *conductas sin riesgo: apoyo y supervisión de los padres* 71.74%, *conflicto con los padres* 74.28%, *modelos positivos* 62.27%. Y finalmente el 42.37% de los alumnos percibieron como estimulante a la escuela.

Después de haber señalado las características más importantes obtenidas en el Sistema Integral de Evaluación, podemos hacer las siguientes conclusiones:

- a) Los resultados anteriores apuntan a que los alumnos que se ubican con menos posibilidades de éxito escolar en los GRA 1 y 2, son también los que tienen antecedentes académicos poco satisfactorios, pueden tener mayores problemas de orden psicológico; el papel que juegan sus padres es débil, y la escuela les resulta poco estimulante.
- b) Si bien los resultados obtenidos por el GRA 3 y 4, evidencian de algún modo la relación entre las variables señaladas anteriormente, y el rendimiento académico, donde los antecedentes académicos y la percepción de la escuela son más favorables a comparación de los dos grupos anteriores, resalta el hecho de que sea en el GRA 3, un grupo de rendimiento académico medio, donde se encuentra el porcentaje más alto de conducta de riesgo en la variable apoyo emocional y supervisión de los padres.
- c) Los alumnos ubicados en el GRA 5, además de presentar los porcentajes más bajos en conductas sin riesgo en manejo del tiempo libre, antecedentes académicos, y en supervisión de los padres, también obtuvieron el porcentaje más alto en la percepción de la escuela como estimulante.

Los datos anteriores vienen a corroborar que los alumnos que tienden a un mejor rendimiento académico, de por sí se encuentran en un entorno social, familiar y cultural favorable; en contraparte los alumnos que tienden al rezago y la deserción se encuentran mediana o escasamente provistos de un entorno favorable. A pesar de que estas observaciones no son ningún descubrimiento, cabe preguntarse si la escuela puede modificar estas tendencias, y de qué manera contribuye a atenuar estas desigualdades. El capítulo 5 desarrolla extensamente las contribuciones que al respecto hizo el Programa de Atención Diferenciada en el CCH Azcapotzalco en el periodo 1996 al 2000.

Anexo

Tablas generales para el análisis transversal por semestre y generación

Primer semestre²¹

Tabla 4.9. Generación 1997.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	394	10.93	2	2	0	0	0	0	0	0.73	11
2	875	24.27	1	2	2	0	1	0	0	3.79	54
3	863	23.93	0	1	2	0	2	0	1	6.08	81
4	882	24.16	0	0	3	0	2	0	1	7.38	100
5	592	16.42	0	0	1	0	2	0	3	8.89	100
TOTAL	3606	100								5.374	69.2

Tabla 4.10. Generación 1998.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	407	11.26	2	2	0	0	0	0	0	0.68	10
2	840	23.25	1	2	1	1	1	0	0	4.09	56
3	925	25.60	0	1	1	1	1	1	0	6.19	82
4	717	19.85	0	0	1	1	2	1	0	7.47	100
5	729	20.04	0	0	0	1	1	1	2	8.76	100
TOTAL	3618	100								5.438	69.6

Tabla 4.11. Generación 1999

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	333	9.39	2	2	0	0	0	0	0	1.00	15
2	615	18.18	2	2	1	1	1	0	0	3.57	49
3	796	22.44	1	1	1	1	1	1	0	5.60	73
4	880	24.81	0	0	1	1	2	1	0	7.50	100
5	893	25.18	0	0	0	1	1	2	2	8.71	100
TOTAL	3517	100								5.28	67.4

²¹ Fuente: Departamento de Redes y Sistemas del CCH Azcapotzalco de 1996 al 2000.

Segundo semestre²²

Tabla 4.12. Generación 1997.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	495	13.73	6	3	1	0	0	0	0	0.95	14
2	758	21.02	2	3	3	0	2	0	1	3.7	52
3	386	10.70	1	2	5	0	2	0	1	5.31	74
4	950	26.34	0	1	4	0	4	0	2	6.69	89
5	1017	28.20	0	0	2	0	4	0	5	8.48	99
TOTAL	3606	100.00								5.026	65.6

Tabla 4.13. Generación 1998.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	409	11.32	5	3	1	0	0	0	0	0.77	11
2	754	20.87	2	3	2	2	1	0	0	3.65	51
3	323	8.94	1	2	2	2	2	1	1	5.37	73
4	933	25.82	0	1	3	3	3	1	1	6.6	89
5	1194	33.05	0	0	1	2	3	2	3	8.37	100
TOTAL	3613	100.00								4.952	64.8

Tabla 4.14. Generación 1999.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	333	9.39	5	2	1	0	0	0	0	0.94	13
2	589	16.61	3	2	2	1	1	0	0	3.6	50
3	333	9.39	1	1	2	2	2	1	1	5.34	72
4	678	19.11	1	1	2	2	3	1	1	6.77	89
5	1611	45.50	0	0	1	2	3	3	2	8.29	100
TOTAL	3547	100.00								4.988	64.8

²² Fuente: Departamento de Redes y Sistemas del CCH Azeapoztalco de 1996 al 2000.

Tercer semestre²³

Tabla 4.15. Generación 1997.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	528	14.64	7	3	1	0	0	0	0	1.13	17
2	694	19.25	4	4	4	0	2	0	1	3.38	47
3	516	14.31	2	3	5	1	4	0	2	5.19	71
4	805	22.32	1	1	6	1	5	1	2	6.62	88
5	1063	29.48	0	0	3	1	5	1	7	8.32	98
TOTAL	3606	100								4.928	64.2

Tabla 4.16. Generación 1998.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	456	12.62	7	3	1	1	0	0	0	1.16	17
2	740	20.48	4	4	3	2	2	1	1	3.67	51
3	414	11.46	1	3	4	4	3	1	1	5.47	74
4	903	24.99	0	1	3	4	4	1	1	6.81	90
5	1100	30.45	0	0	1	3	4	5	5	8.42	99
TOTAL	3613	100								5.106	66.2

Cuarto semestre²⁴

Tabla 4.17. Generación 1997.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	567	15.72	10	10	2	0	1	0	0	0.8	12
2	720	19.97	7	7	5	1	3	0	1	2.94	41
3	452	12.53	2	2	7	2	5	1	2	5.68	77
4	785	21.77	1	1	7	3	6	1	3	7.01	93
5	1082	30.01	0	0	3	2	7	3	8	8.44	99
TOTAL	3606	100								4.974	64.4

²³ Fuente: Departamento de Redes y Sistemas del CCH Azeapozalco de 1996 al 2000.²⁴ Ibid.

Cuarto semestre (continuación)

Tabla 4.18. Generación 1998.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	502	13.89	10	4	1	1	0	0	0	1.21	17
2	721	19.96	7	4	3	3	2	1	1	3.63	50
3	544	15.06	3	2	5	5	4	2	1	5.71	77
4	1017	28.15	0	0	4	6	6	3	2	7.36	96
5	829	22.94	0	0	1	3	5	6	8	8.71	100
TOTAL	3613	100								5.324	68

Quinto semestre²⁵

Tabla 4.19. Generación 1997.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	538	14.92	11	4	2	0	1	0	0	1.12	16
2	803	22.27	9	5	6	1	3	0	1	3.31	46
3	378	10.48	4	4	8	3	6	1	3	5.32	72
4	733	20.33	1	2	8	4	8	2	3	6.73	89
5	1154	32	0	0	4	3	8	4	10	8.38	99
TOTAL	3606	100								4.972	64.4

Sexto semestre²⁶

Tabla 4.20. Generación 1997.

GRA	ALUMNOS	%	PROMEDIO DE ASIGNATURAS REPROBADAS		PROMEDIO DE ASIGNATURAS APROBADAS POR CALIFICACIÓN					PROMEDIO	% DE CRÉDITOS
			NP	NA/5	6	7	8	9	10		
1	567	15.72	12	4	2	0	1	0	0	1.16	17
2	862	23.9	11	5	6	2	4	1	2	3.38	47
3	455	12.62	5	3	9	4	7	2	3	5.6	75
4	963	26.71	1	0	9	6	11	4	5	7.5	97
5	759	21.05	0	0	3	3	9	7	15	8.74	100
TOTAL	3606	100								5.276	67.2

²⁵ Fuente: Departamento de Redes y Sistemas del CCH Azcapotzalco de 1996 al 2000.²⁶ Ibid.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5. Los resultados del Programa de Atención Diferenciada.

En el capítulo anterior nos dedicamos gran parte, a describir de manera detallada las características más importantes de los Grupos de Rendimiento Académico, en cuanto a los resultados académicos, y la aplicación de otros instrumentos que pudieran ampliar la lectura que teníamos de los alumnos matriculados en el CCH Azcapotzalco de 1996 al 2000, todo esto, con la intención de poder construir una metodología de análisis de la población estudiantil.

Este fue el primer paso para consolidar el Programa de Atención Diferenciada (PAD), el cual fue eje central de las actividades de la Dirección del plantel Azcapotzalco de 1996 al 2000, y contempló la necesidad de contar con sistemas de información y análisis para poder atender a la población estudiantil de manera diferenciada. En los siguientes apartados nos dedicaremos a precisar más ampliamente el sentido práctico y teórico que tomo el Programa de Atención Diferenciada, así como los resultados obtenidos. Para ello, revisaremos el rezago escolar y la eficiencia terminal, a la luz de la experiencia obtenida por la administración del CCH Azcapotzalco.

5.1. El Programa de Atención Diferenciada y el contexto institucional.

Suponer que el Programa de Atención Diferenciada se llevo a cabo a partir únicamente de la voluntad política de la Dirección del plantel Azcapotzalco de 1996 al 2000, y de la integración de estrategias de planeación y evaluación, no da cuenta del contexto institucional y de las características que tenía nuestra UNAM en aquellos años. Más que elaborar una cronología de los sucesos que acontecieron, en el periodo estudiado, pretendemos destacar los aspectos más relevantes que tuvo la UNAM, y que explican porque fue plausible la ejecución del Programa de Atención Diferenciada, así como de muchos programas y proyectos que tuvieron lugar en esta administración.

El primer rasgo interesante, es que en la UNAM en aquel entonces experimentó un esfuerzo sumamente importante de planeación y evaluación de la Institución en el Rectorado de Francisco Barnés de Castro. Aunque la UNAM tiene una amplia trayectoria en aspectos de planeación. El *Plan de Desarrollo 1997-2000*¹, expresa la aspiración de una reforma universitaria donde entre otras cosas, se replanteó el rumbo de la UNAM, y las nuevas directrices a seguir para mantener el liderazgo académico de la institución. El tipo de metas institucionales que se presenta en el documento, tiene un carácter cuantitativo y cualitativo, que

¹ Para la elaboración de este apartado se consultaron los siguientes documentos: *Plan de Desarrollo 1997-2000, Metas Institucionales y Programa de Trabajo 1998*, mismos que fueron suplementos adicionales de la Gaceta UNAM, del 11 de mayo de 1998

comprendió la consulta de los Consejos Académicos de Área de nuestra Universidad, así como de los demás cuerpos colegiados. Más allá del sesgo ideológico que comprende este documento, que en muchos ámbitos, sobre todo en el Colegio se llamo despectivamente el “Plan Barnés”, lo importante es que resultó un plan propositivo que contemplo una serie de metas que pudieron fortalecer a la institución en el ámbito académico; además que, contrario a la práctica habitual de muchas instituciones de educación pública, divulga los objetivos y metas institucionales que se espera alcanzar. En los siguientes párrafos revisaremos algunos aspectos de la propuesta del rectorado de Barnés de Castro para la UNAM en dos partes, la primera atendiendo principalmente al bachillerato y a los programas estratégicos que tienen una fuerte relación con el Programa de Atención Diferenciada del CCH Azcapotzalco de 1996 al 2000; y la segunda parte revisará aspectos sobre la planeación y la evaluación en la UNAM.

5.1.1 El Programa de Atención Diferenciada y el Plan de Desarrollo 1997-2000 de la UNAM.

En el Plan de Desarrollo, en el apartado “Las respuestas de la UNAM a los retos del mañana”, señala con respecto al bachillerato, que la universidad que la sociedad demanda debe responder

“cabalmente a los requerimientos y exigencias de las facultades y escuelas con estudios de licenciatura, con una eficiencia terminal superior a la actual, de tal forma que al menos el 75% de los alumnos termine sus estudios en un plazo máximo de cuatro años y que lo haga mejorando las calificaciones obtenidas en los ciclos anteriores. Un bachillerato donde los nuevos planes de estudio se consoliden y se mejoren permanentemente, con profesores capacitados y responsables, instalaciones dignas y seguras y con un sistema de apoyo a los alumnos y a sus condiciones de estudio.”

Y dentro de las acciones estratégicas del referido documento, sobresale: la revisión de los programas de apoyo a la actualización y superación del personal académico, y la transformación progresiva del personal de asignatura en personal de carrera. En cuanto a la formación integral del alumno, como parte del programa estratégico de “Atención a la Comunidad Universitaria”, se estableció como propósito *proporcionar una atención equitativa y más individualizada a través de programas de apoyo tanto económicos como tutorales, de remediación y de alto desempeño*. Para ello las acciones que seguiría la Universidad, serían entre otras:

- Diseñar procesos para atender y recibir a los alumnos de primer ingreso y a sus padres –particularmente en el caso de los alumnos del bachillerato- con el objeto de transmitirles los principios de la Universidad y fomentar su compromiso hacia ella.

- Fortalecer los programas de Alta Exigencia Académica y de Iniciación a la investigación.
- Estimular el establecimiento de mecanismos tutorales en los distintos niveles educativos de la Universidad.
- Generalizar los exámenes de diagnóstico académico.

En el Programa 2. *Renovación de los procesos educativos*, para el bachillerato, se encuentran como acciones: mejorar la calidad y orientación de los estudios; reducir las tasas de deserción y no aprobación, a través del establecimiento de indicadores de calidad y eficiencia, así como programas preventivos, la promoción de programas para mejorar los hábitos de estudio, y reforzar los sistemas de apoyo dedicados a los alumnos “con el fin de que un mayor número de ellos logren un nivel satisfactorio de rendimiento y exista mayor equidad”. En cuanto a la licenciatura, que no es el área de nuestro interés, se menciona la Atención Diferenciada, que aunque no tiene una definición precisa, comprendía las siguientes medidas:

- Consolidar y ampliar los programas de apoyo tutorial como una ayuda efectiva para mejorar el desempeño escolar y disminuir el índice de deserción, especialmente en los primeros semestres de la licenciatura.
- Reforzar los apoyos para los alumnos destacados.
- Establecer la superación continua del proceso educativo y la utilización de indicadores internos.

5.1.2 La planeación y evaluación en el Plan de Desarrollo 1997-2000 de la UNAM.

Como uno de los programas prioritarios del Plan de Desarrollo 1997-2000, se encuentra en el numeral 10 *La promoción de la Planeación y la Evaluación institucionales*. En dicho numeral se contemplan las tareas de planeación y de evaluación, que permita a las escuelas, facultades, centros e institutos de la UNAM, mejorar sus funciones. En este sentido, se confiere importancia a la participación de los cuerpos colegiados, lo cual es diferente de los directivos, y puede potenciar los procesos de autogestión de las dependencias. De manera paralela, el Plan de Desarrollo propone revisar los esquemas y programas de evaluación, apoyado en un sistema de información. El ejercicio de la evaluación tendrá como actividad fundamental la pertinencia y eficiencia de la aplicación de los recursos. El documento señala el reforzamiento de los sistemas de información estadística, en especial como fuente de indicadores, y la utilización de los mismos en la toma de decisiones de los distintos niveles de la UNAM.

Cabe resaltar que la propuesta hecha en el Plan de Desarrollo, constituye de acuerdo a Payan Figueroa (2001:366), una planeación estratégica, renovada y actualizada, que contempla metas de carácter cuantitativo y cualitativo, donde sobresale el diagnóstico de la institución, y constituye un programa explícito, público y debidamente formalizado. Más allá de las diferencias ideológicas que pueda provocar dicho documento, hay que reconocer que su formulación fue a partir de la consulta de los diversos órganos colegiados de la UNAM, y se le dio una amplia difusión que incluyó una versión sintetizada para los alumnos.

Desafortunadamente, el *Plan de Desarrollo*, y sus programas estratégicos, fueron paulatinamente desmantelados por la rectoría siguiente, y en cuanto a los proyectos fueron olvidados. Ejemplo de ello, lo constituyó la desarticulación de la Coordinación de Programas Académicos, dependiente de la Secretaría General de la UNAM. Dicha coordinación fue creada cuando el propio Barnés de Castro fue Secretario General de la UNAM, y su importancia radicó en que aglutinó, los proyectos académicos que contribuyeran de manera consistente a la docencia, investigación y difusión de la cultura. La Coordinación de Programas Académicos, era la encargada de seleccionar, administrar los recursos, y evaluar los proyectos específicos de trascendencia académica, como los siguientes: Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA), destinados a alumnos de nivel licenciatura, y que el plantel Azcapotzalco fue el primero en incorporar a nivel bachillerato; Programa para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), por medio del cual se financio el estudio de seguimiento longitudinal que se describió en el capítulo 4; Programa para la Enseñanza de las Ciencias Experimentales (PAECE); Programa para la Enseñanza de las Ciencias Sociales las Humanidades y las Artes (PAECSHA); entre otros. Aunque estos programas no han desaparecido, con el rector De la Fuente se consideró que su administración, pasara a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), y aunque no tenemos mayores referentes, al parecer los mecanismos de selección de los proyectos así como la evaluación de los mismos, no se han generado dentro de los procedimientos académicos que se dieron en el rectorado de Barnés de Castro.

Por otra parte y distante al *Plan de Desarrollo*, el rector De la Fuente promovió una serie de cambios que nos dejan más preguntas que respuestas en materia de planeación y evaluación. Entre ellas, la ausencia de un proyecto académico sobre la UNAM, que haya llegado masivamente a la comunidad universitaria. Pese a que algunos analistas señalan que estamos en la fase de la acreditación, donde las actividades de planeación y evaluación son sustantivas, desaparece la Secretaría de Planeación, y se sustituye con un Consejo de Planeación, el cual por el carácter de Consejo se encuentra en términos jerárquicos por debajo de una Secretaría. Y finalmente la Dirección General de Evaluación no ha tenido en este rectorado un papel relevante, si acaso porque

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

anunció en la Gaceta UNAM conjuntamente con el Secretario General, la realización de un programa para abatir el rezago y mejorar el egreso de los alumnos a nivel licenciatura, muy semejante a lo que se desarrolló en el Programa de Atención Diferenciada en el CCH Azcapotzalco de 1996 al 2000.

5. 2. Construyendo un marco teórico: la escuela eficaz y el Programa de Atención Diferenciada.

Como hemos señalado extensamente en el capítulo 4 de este trabajo, el Programa de Atención Diferenciada (PAD), se nutre de un Sistema de Información y Evaluación Institucional, y de un modelo de análisis del rendimiento académico de los alumnos, que permite construir una tipología del alumnado. Ambos procesos se gestaron sobre la marcha, en una constante sistematización que fue iniciada desde la Secretaría de Planeación del CCH, y que se concreta en muchas propuestas en la Administración del plantel Azcapotzalco en el periodo de 1996 al 2000. En este sentido, el PAD, más que plantearse como una teoría surgió y se desarrolló como una práctica que iba solucionando paulatinamente una serie de anomalías observadas en el Colegio, sin que por ello dejara de ser una aportación teórica y pragmática a los problemas que enfrenta el sistema educativo en su conjunto.

De manera paralela a la puesta en práctica del PAD, aparecen diferentes corrientes teóricas que tratan de analizar la funcionalidad de la escuela y la calidad de los centros educativos, a partir de los años setenta existe un importante movimiento de investigación educativa en torno a las llamadas «escuelas eficaces», las cuales se orientan principalmente a encontrar un apoyo empírico que permitiera conocer la influencia de una serie de variables en la obtención de resultados académicos. Este tipo de estudios, se aleja de las investigaciones que apuntaban a la escasa influencia que tenía la escuela para modificar la desigualdad educativa de los alumnos. A su vez, estas investigaciones en torno a las «escuelas eficaces», parten de una serie de principios que vale la pena resaltar:

- *Concibe la educabilidad de los aprendices*, es decir, plantea que todos los alumnos en condiciones adecuadas son capaces de aprender, y con ello se disminuye la brecha entre aquellos que tienen condiciones más favorables con los que tienen condiciones precarias fuera de la escuela.
- *Existe una orientación hacia los resultados*, donde se insiste no sólo en los resultados, sino en los procesos educativos por los cuales pasan los alumnos como parámetros de calidad de los centros educativos.
- *La necesidad de compartir responsabilidades con los estudiantes*, donde se cambia la perspectiva tradicional que atribuye el bajo rendimiento de un alumno a su

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

origen social, y se responsabiliza principalmente a la escuela los medios para aumentar su rendimiento.

- *Atención a la consistencia de la comunidad escolar*, donde se ha encontrado que las mejores escuelas son las que se encuentran más estrechamente relacionadas, estructural, simbólica y culturalmente.

Estos principios, se encuentran relativamente en el pensamiento universitario, pues conforman una serie de ideas comunes que se manifiestan en diferentes ámbitos. Sin embargo, el grado de relatividad no permite que se operativicen una serie de estrategias que permitan acercarnos a una realidad que tienda a atenuar la desigualdad educativa. En este sentido, vale la pena recalcar que en el Programa de Atención Diferenciada, en la práctica se manifestaron estos principios. En primer lugar, concibe que los alumnos en condiciones pertinentes pueden desarrollar su propio potencial, pero que ello sólo es posible a partir de un conocimiento real del rendimiento académico de la población estudiantil; no contar con un sistema de información sería una suerte de ejercicio redundante en el que no se pueda evaluar de manera consistente los logros obtenidos por los estudiantes. En segundo lugar, al dar seguimiento al rendimiento de los alumnos, se puede ensayar diversas experiencias por medio de las cuales, se prevenga la reprobación, se reduzca el rezago académico y se apoye el egreso de los alumnos; acciones todas que intervienen en la distribución equitativa de los logros académicos de todos los alumnos. En tercer lugar, en el PAD, aunque se consideraron algunas variables sobre el origen social de los alumnos, nunca fueron preponderantes ni se utilizaron para justificar la mala o deficiente planeación de una estrategia, por el contrario, siempre se asumió como cuerpo directivo que el logro escolar de los alumnos dependía principalmente de la dependencia en su conjunto. Y finalmente, se trataron de implementar una serie de actividades que permitieran cohesionar a la comunidad del Colegio, en gran medida, aunque no lo señalamos en esta investigación de manera puntual, se estableció una comunicación más estrecha con los profesores, y sobre todo con los padres de familia.

Volviendo a las investigaciones en torno a las «escuelas eficaces», Marchesi y Martín (1998), señalan que los resultados de las investigaciones realizadas apuntan a once factores presentes en las escuelas eficaces:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuadro 5.1. Características de las Escuelas Eficaces

1. Liderazgo profesional	Firme y propositivo Enfoque participativo Profesional destacado
2. Visión y metas compartidas	Unidad de propósito Consistencia de la práctica Colegialidad y colaboración
3. Un ambiente favorable de aprendizaje	Una atmósfera ordenada Un ambiente de trabajo atractivo
4. Concentración en la enseñanza y el aprendizaje	Buen uso del tiempo de aprendizaje Énfasis académico Orientación al rendimiento
5. Expectativas elevadas	Altas expectativas generalizadas Expectativas comunicadas Proporcionar retos intelectuales
6. Refuerzo positivo	Disciplina clara y justa Retroalimentación
7. Seguimiento del progreso	Seguimiento de la acción de los alumnos Evaluación de los resultados de la escuela
8. Derechos y responsabilidades de los alumnos	Alumnos con alta autoestima Posiciones de responsabilidad Control del trabajo
9. Enseñanza intencional	Organización eficiente Claridad de objetivos Lecciones estructuradas Práctica adaptada
10. Una organización para el aprendizaje	Desarrollo de los profesores basado en la escuela
11. Cooperación familia escuela	Implicación de los padres

Fuente: Marchesi y Martín (1998:105), tomado de Sammons y otros (1995).

Por otra parte, con respecto a las escuelas ineficaces, y de acuerdo a una serie de estudios desarrollados en la década de los noventa existen cuatro factores (Marchesi y Martín, 1998: 106):

1. *Falta de visión.*- Los profesores no participan en un proyecto común.
2. *Ausencia de liderazgo.*- Los directores tienen escasas expectativas y dedican pocas energías a conseguir que sus alumnos mejoren los resultados académicos.
3. *Relaciones disfuncionales entre los profesores.*- Los profesores son poco coherentes en sus decisiones y sus relaciones son reactivas, con escasa confianza y estabilidad.
4. *Práctica en clase ineficaz.*- Bajas expectativas hacia sus alumnos, escasas relaciones con ellos, poco orden en la clase y frecuentes críticas.

Estas características, tanto de las escuelas eficaces como las ineficaces, sin considerarse como una receta de cocina, nos permite analizar algunos aspectos presentes en la vida del Colegio de Ciencias y Humanidades, y también de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

UNAM. Es de suma importancia, el liderazgo del Directivo, el cual en el contexto en el que se desarrolla la vida universitaria tiene varias dimensiones, la académica que compete a los ejes vertebradores de la universidad; la política, donde se conjugan los diferentes intereses de grupos internos y externos sobre los propósitos de la universidad; y la pragmática que engloba las atribuciones de la administración de los recursos tanto humanos como económicos. En conjunto las tres son necesarias para el buen funcionamiento de la institución.

En los hechos, y en particular el caso del Colegio, el liderazgo ha sido en la mayoría de los casos de orden político, y ha sacrificado lo académico (como el caso de la actual administración de la Dirección General y del plantel Azcapotzalco, que analizaremos en el capítulo 6). Por otra parte la cohesión y la comunidad académica y escolar del Colegio atraviesa una profunda crisis, que no es exclusiva de esta dependencia universitaria. Después de una huelga tan prolongada y desgastante; del arribo de un nuevo rector, y de haber desechado un plan de desarrollo académico para la UNAM sin otra propuesta; de un congreso poco consistente y que cuenta con la apatía de profesores y alumnos; y del activismo de ciertos grupos que tratan de obtener capital político independientemente de su vínculo con la universidad, es comprensible que exista una crisis en la institución.

Hay que resaltar que esta crisis institucional va repercutiendo en los ambientes escolares y en la interacción docente alumno. Sin embargo nos encontramos desprovistos de indicadores que den cuenta del impacto de estos fenómenos en la comunidad universitaria, y la ausencia de estadísticas o sistemas de información —tal como se proponía en el *Plan de Desarrollo 1997-2000*— contribuyen a esta ignorancia. Por otra parte en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje, en términos generales en nuestra universidad, tienden más a ser concebidos de manera tradicional, y en el caso particular del CCH a producir prácticas “innovadoras” sin un diagnóstico profundo y crítico del modelo del Colegio.

5.2.1. Definición Operativa del PAD.

En contraparte, el Programa de Atención Diferenciada, se observan específicamente algunos rasgos de las «escuelas eficaces»:

- Existía un liderazgo profesional, que se concretó en acciones académicas, cuya experiencia más exitosa fue el Programa Emergente de Apoyo Académico, como señalamos puntualmente en el apartado 5.3.1.2. de este capítulo.
- También se tenían expectativas elevadas y una serie de metas que se obtuvieron de manera total o parcial, y para las cuales se obtuvieron recursos directamente de la Coordinación de Programas Académicos de la UNAM.

- El seguimiento longitudinal de las generaciones, es el mejor ejemplo de cómo se evaluaban tanto los resultados académicos de los alumnos, como el impacto de las estrategias en la disminución de la reprobación y el rezago.
- Eje fundamental del trabajo, fue apoyar la enseñanza de los alumnos, lo cual requirió de un ambiente propicio para el aprendizaje, que se logró en el periodo analizado, a partir de diversas acciones para mantener la disciplina interna y regular la conducta de los alumnos, lo cual resultó difícil en un ambiente tan sobreideologizado que tiende a confundir disciplina con autoritarismo.
- Y finalmente, dentro del PAD fue esencial el trabajo con padres de familia, como describimos en el apartado 5.3.3.1.

Estos elementos de la «escuela eficaz», no fueron discursivos, sino que se formalizaron en un conjunto de programas estratégicos, que al atender de manera diferenciada a la población estudiantil, permitieron a la postre una distribución más equitativa de los logros académicos de los alumnos, como veremos de manera detallada en los siguientes apartados.

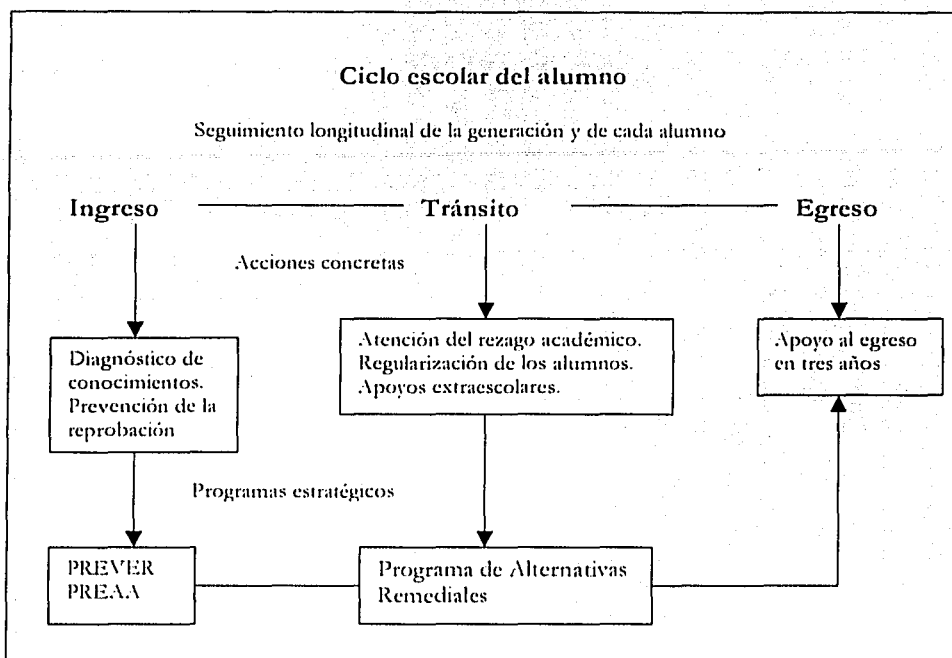
En los siguientes apartados se describen las acciones que se implementaron a partir del Programa de Atención Diferenciada, con el objetivo de disminuir las desigualdades académicas de los alumnos. En este sentido se consideró de, como mencionamos anteriormente, los tres momentos que marcan la estancia de los alumnos en el Colegio: el ingreso, el tránsito y el egreso. En estos tres momentos es menester decir, se crearon estrategias a partir de la información proporcionada por los GRA, y que correspondió a tres acciones básicas: la nivelación de conocimiento de los alumnos; los programas remediales para disminuir el rezago académico, y el apoyo al egreso en tres años, que se compone de las dos acciones anteriores, y de los apoyos extraescolares ofrecidos dentro del PAD.

5.3 Las estrategias del Programa de Atención Diferenciada: análisis de sus logros.

Con la intención de ofrecer al lector la estructura del Programa de Atención Diferenciada que se desarrolló en el Plantel Azcapotzalco de 1996 al 2000, desarrollamos el siguiente esquema:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Figura 5.1. Programa de Atención Diferenciada (PAD) en el CCH Azcapotzalco de 1996 al 2000.



Es importante reiterar que el Programa de Atención Diferenciada constituyó más una práctica que una teoría, por ello y para empezar a definir con detalle los logros obtenidos dentro de éste, se prefirió en esta parte, hacer un breve análisis con respecto al rezago académico. En opinión de Gómez Villanueva, las instituciones universitarias requieren de políticas específicas para la atención de los alumnos,

“Pero no con el objeto de mantenerlos indefinidamente en la institución en calidad de rezagados, sino para mejorar los niveles de calidad de la formación universitaria y para abarcar mayor número de estudiantes; en otras palabras, tener como aspiración la democratización de la enseñanza implica consolidar políticas claras de retención escolar” (Gómez Villanueva, 1990:23).

En cuanto al fenómeno de la repetición de estudios como parte del rezago académico, en América Latina algunas investigaciones, dieron los siguientes resultados:

- a) Ernesto Schifelban estimaba que “la repetición está dada en gran medida por factores internos de la escuela, por lo que es factible elevar su nivel de eficiencia si se introducen medidas internas de ajuste” (Gómez Villanueva, 1990:19).

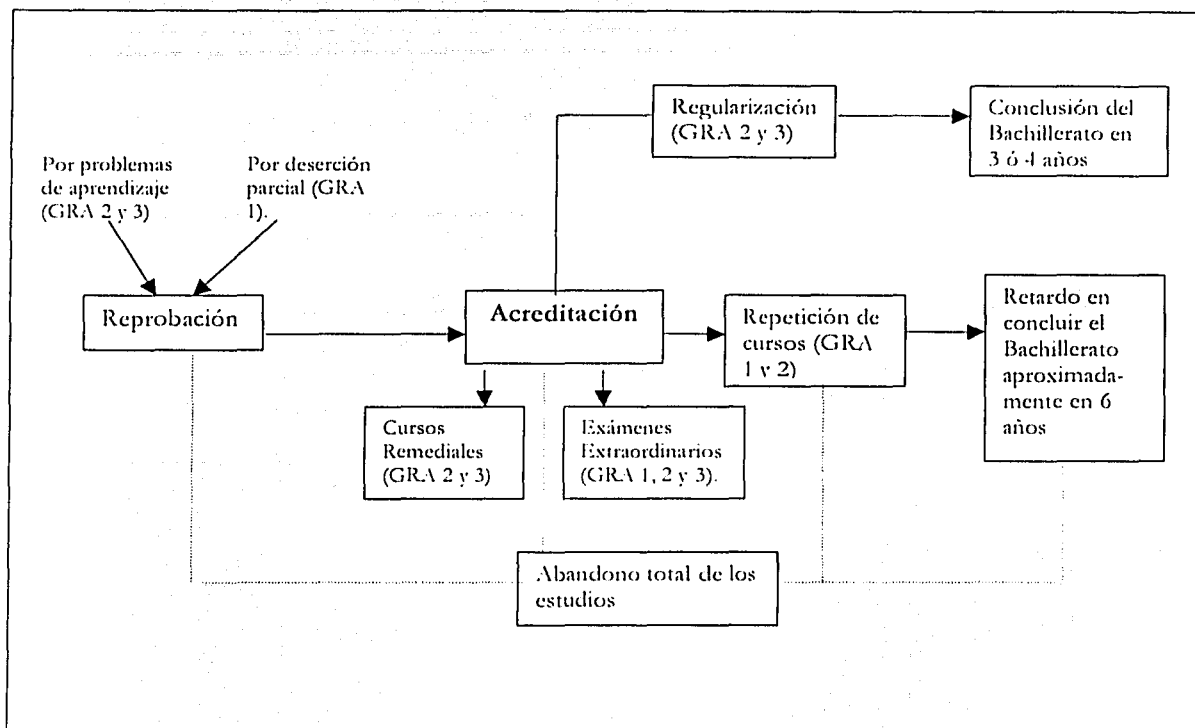
- b) Muñoz Izquierdo, señala para el caso de la educación primaria que en el rezago escolar, existe un proceso cíclico de reproducción, donde cobra importancia la dimensión socioeconómica. Asimismo señala que el rezago produce una visión negativa por parte de los profesores con los alumnos rezagados, y muestran menor interés con éstos. Este hecho ha sido ampliamente comprobado a partir del llamado «efecto pigmalión», donde a partir de las altas o bajas expectativas del docente, se genera en el alumno un alto o bajo rendimiento, a consecuencia del interés del profesor en su aprovechamiento escolar (Fedesco, 1984).

Estas aportaciones, que incluso se han señalado desde el capítulo 1 de este trabajo, donde se ha definido al rezago académico como un elemento inherente a la desigualdad educativa, parte de la reproducción cultural, en la cual pueden las instituciones educativas contribuir a mejorar el rendimiento académico de los alumnos con condiciones desfavorables. La necesidad de atender el rezago académico, es fundamental para lograr este objetivo. Gómez Villanueva identificó el siguiente circuito problemático del rezago:

“ausentismo → acreditaciones extemporáneas o con modalidades extraordinarias → reprobación → repetición → abandonos temporales → deserción → retardo en la titulación “ (Gómez Villanueva, 1990:20).

Este circuito elemental para el análisis y atención del rezago académico, requiere no sólo de la identificación de los factores del proceso escolar que influyen en este fenómeno, sino también de un análisis del rendimiento académico de la población y del diseño de estrategias particulares de atención a los alumnos. En la siguiente figura se observan las rutas que siguen los alumnos ubicados en los grupos de rendimiento académico (GRA) 1, 2, y 3, después de la reprobación:

Figura 5.2 Rutas académicas de los alumnos de acuerdo a su GRA.



Como producto del seguimiento longitudinal y del análisis del rendimiento académico de los GRA, se pudieron detectar dos causas de reprobación: la primera por cuestiones de ausentismo, caracterizada en el GRA 1, y la segunda por problemas relacionados con el aprendizaje, en los GRA 2 y 3. La acreditación por medio de exámenes extraordinarios, tenía dos modalidades: por el examen tradicional, o bien a partir de los cursos remediales, los cuales serán descritos en los siguientes apartados. Los alumnos ubicados en los GRA 2 y 3 eran los que mayoritariamente podían inscribirse a los cursos remediales, y en cuanto a la opción de los exámenes extraordinarios, eran inscritos alumnos de los tres grupos de rendimiento académico. En el caso de los alumnos de los GRA 1 y 2, eran los alumnos que recurrían más a la repetición de todo el ciclo escolar, lo cual los ponía en mayor desventaja con respecto a los demás alumnos, pues su rezago se aprecia en un número considerable de asignaturas (por lo menos ocho asignaturas reprobadas para repetir el año escolar), y no sólo en algunas, como lo fue el caso de los alumnos del GRA 3. Este rezago académico, de no ser atendido en los primeros semestres para regularizar su situación académica, tiene por consecuencia que las probabilidades de egreso del bachillerato se disparen hasta 6

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

años en el mejor de los casos, o bien al abandono total de los estudios. Por otro lado la pronta atención de los alumnos para la acreditación de las asignaturas reprobadas, llevaba a una conclusión del bachillerato en 3 ó 4 años, como observamos en el periodo de 1996 al 2000 en el CCH Azcapotzalco.

El rezago que comprende la deserción total o parcial, puede tener diferentes causas, por ejemplo, a nivel licenciatura Gómez Villanueva (1990: 16-17), observó que dentro de las causas de interrupción de estudios en 1983, 1984 y 1985 gran peso tuvieron las razones extraescolares², lo que aunado a que los abandonos temporales, aunque producen rezago, no pueden considerarse *fracaso escolar*. No menos importantes son las subculturas estudiantiles que permiten la incorporación de valores y prácticas que son acordes al *ethos*³ de la institución educativa, y por ende conllevan a un mejor acoplamiento entre el alumnado y la institución. En contraparte, existen subculturas donde hay una distancia con el ethos de la institución, lo que produce a la larga una desincorporación paulatina, de la misma. Estas subculturas se reproducen gracias a la dicotomía entre los términos «éxito» y «fracaso» escolar, que generan prácticas simbólicas en el ámbito escolar, familiar y social, de una cultura del «fracaso» o del «fracasado», o de una especie de «cultura de la reprobación»⁴, lo cual en el caso del Colegio, y como señala Gómez Villanueva, “han llevado a institucionalizar el fracaso como parte de su funcionamiento y quehacer cotidiano”.

Con la finalidad de atenuar el rezago, el PAD implementó una serie de acciones, que permitieran mejorar el rendimiento de los alumnos con resultados académicos menos óptimos, siendo en este como la principal actividad la prevención de la reprobación, como veremos en el siguiente apartado.

5.3.1. La prevención de la reprobación.

Uno de los problemas más constantes en los alumnos de primer ingreso, es que las calificaciones obtenidas en los Diagnósticos de Ingreso en el periodo analizado (y en otras generaciones, como veremos en el capítulo 6), son en promedio menores a 5. Este hecho es producto por un lado del sistema de evaluación efectuado en la secundaria, donde existe una valoración de las

² Con relación a los factores extra escolares, en el apartado 5.3.3., describimos las acciones correspondientes del PAD.

³ Dentro de la teoría de P. Bourdieu se define al *Ethos*, como la capacidad de los individuos de incorporar valores, creencias, conductas dentro del sistema escolar.

⁴ Concretamente en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, era común en las conversaciones que sosteníamos algunos egresados del Colegio en torno a la duración de nuestros estudios, si se habían realizado en el sistema intensivo de tres años, o el normal de cuatro años, dándole menor importancia al egreso establecido en tres años.

calificaciones con relación a los aprendizajes reales de los alumnos. Este fenómeno, que es actualmente discutido, nos obliga a pensar en el tipo de política de atención a los alumnos en un sistema ampliamente masificado, y cuyas heterogeneidades reproducen la desigualdad educativa de los alumnos, y abren una brecha más ancha entre los que tienen mejores resultados académicos y aquellos que tienen más altas probabilidades de rezago académico o deserción. En este sentido, una atención temprana a los alumnos en condiciones desfavorables, corresponde sin lugar a dudas a una política educativa que promueve una equidad; por este motivo, parte fundamental del Programa de Atención Diferenciada en el CCH Azcapotzalco, en el periodo 1996 al 2000, fue la prevención de la reprobación. Los programas que describiremos a continuación corresponden a dos momentos diferentes en el plantel Azcapotzalco: el primer programa denominado Programa de Prevención a la Reprobación (PREVER), incorporado en la generación 1998, y el segundo programa se instrumentó a partir de los cursos de nivelación del Programa Emergente de Apoyo Académico en plena huelga de 1999.

5.3.1.1. Programa de Prevención a la Reprobación: PREVER.

El PREVER, tiene sus orígenes –como muchos otros elementos del PAD– en la Secretaría de Planeación del CCH en el período 1990-1995. Destinado exclusivamente para prevenir la reprobación en el área de matemáticas, particularmente matemáticas I y II, se diseñó este curso de nivelación con una duración de 40 horas, para atender a los alumnos más propensos a reprobar en esta área. La primera experiencia se organizó por la SEPLAN y se desarrolló en el CCH Vallejo a fines de 1995 para los alumnos de primer ingreso de la generación 1996; sin embargo y debido al movimiento de excluidos, el curso no se impartió de manera satisfactoria, y sólo terminaron 17 alumnos. La segunda experiencia se impulsó en el plantel Azcapotzalco, como parte del PAD y en alumnos de primer ingreso de la generación 1998, los resultados del curso fueron los siguientes⁵:

- Se invitó a los alumnos del grupo de rendimiento académico 2 al curso de nivelación, de un total de 900, sólo se inscribió el 22%, es decir 200 alumnos. De los 200 alumnos inscritos únicamente 110 lo finalizaron.
- El índice de deserción fue del 45%, el cual se debió de acuerdo a la opinión de los profesores que impartieron los cursos, a que los contenidos revisados se habían visto en la secundaria; al no estar vinculados al programa de la asignatura de matemáticas I, los alumnos le restaron importancia; no se le

⁵ Los resultados fueron tomados de "Programa de Prevención a la Reprobación. PREVER. Generación 1998", UNAM CCH Azcapotzalco, en particular las páginas 4 y 5.

dedicó el tiempo ni esfuerzo suficiente, toda vez que no se otorgaba una calificación final.

- De los 110 alumnos que terminaron el curso, sólo el 18% es decir 20 alumnos, aprobó el examen final.

No obstante los resultados anteriores, se comparó al término del primer semestre las calificaciones obtenidas en la asignatura de matemáticas I, a los alumnos que cursaron y aprobaron el PREVER, con aquellos alumnos que no tomaron el curso de nivelación que pertenecen al GRA 2. Los resultados de esta comparación aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 5.1. Comparación entre alumnos de la generación 1998 que cursaron PREVER y los alumnos del GRA 2

CALIFICACIÓN OBTENIDA EN MATEMÁTICAS I	PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE CURSARON PREVER	PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE APROBARON PREVER	PORCENTAJE
10	8	17	0
9	7	0	2
8	16	22	7
7	18	22	9
6	20	28	16
5	31	11	52

Fuente: "Programa de Prevención a la Reprobación. PREVER. Generación 1998", UNAM CCH Azeapatzalco, en particular p. 6.

En síntesis la tabla anterior señala diferencias significativas en la frecuencia de calificaciones. En cuanto al índice de reprobación es menor en aquellos que cursaron y aprobaron el PREVER que en las otras dos columnas, aunque en términos generales se observa que existen mejores resultados en los alumnos que sólo tomaron el PREVER y aquellos que además lo aprobaron, que en los alumnos que no asistieron al curso. Si bien esta modalidad de curso de nivelación para el área de matemáticas no pudo aplicarse a una población mayor, demostró eficacia en la prevención de la reprobación en matemáticas. Además otra opción importante fue que el PREVER en los que cursaron el PREVER reprobó el 31%, y los que cursaron y aprobaron el PREVER fue del 11%. GRA 2 presentó una reprobación del 52%, sin considerar el 16% que obtuvo NP, pues mientras sirvió como antecedente de los cursos de nivelación impartidos dentro del Programa Emergente de Apoyo Académico, el cual se describe a continuación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.3.1.2. Programa Emergente de Apoyo Académico (PREAA).

Al interior del paro de labores que inició en abril de 1999, y que duró casi un año, la directiva del plantel Azcapotzalco, puso en marcha el Programa Emergente de Apoyo Académico (PREAA), el cual tenía como objetivo apoyar a los alumnos que no deseaban interrumpir sus actividades académicas, incluyendo tanto a los que se encontraban próximos a concluir su bachillerato, como a aquellos que estaban cursando el 2º y 4º semestres. Asimismo, se dio continuidad al Programa de Atención Diferenciada, por medio de sus programas preventivos y remediales. El PREAA constituyó una de las experiencias más sólidas de organización en la UNAM, ante la magnitud del conflicto de 1999, lo cual tuvo un significado en las políticas educativas de la institución, pues más allá de la polarización de este conflicto, se salvaguardó el derecho de los alumnos a continuar con su preparación académica, se impulsó el egreso, los cursos remediales, y en conjunto se procuró continuar con la vida de la universidad. Dicho proceso, se llevó a cabo de manera compleja, pues las circunstancias por las que atravesó van desde la dinámica política hasta la falta de espacios físicos para el actividades académicas.

El PREAA se desarrolló en una nave industrial en la colonia San José de la Escalera, de la Delegación Política Gustavo A. Madero, en un espacio de 3000m². Duro siete fases consecutivas, y tuvo una serie de actividades previas que consistieron en el acondicionamiento de espacios físicos en la sede:

- Se resguardaron bancas, mesas, equipo de cómputo, audiovisual, y bibliográfico del plantel, para poder implementar el programa.
- Se construyeron 37 aulas, 2 aulas de cómputo para alumnos, 5 de audiovisual, 3 para usos múltiples y 23 espacios administrativos.
- Se instaló una red de cómputo para la administración, y además se actualizó vía telefónica más de 15,500 registros de alumnos.

En los siguientes párrafos, se presenta una síntesis de las actividades más importantes de cada una de las siete fases, mismas que se documentaron básicamente a partir del número de registros del plantel Azcapotzalco de inscripción de diferentes trámites que llevó la Secretaría de Administración Escolar, la base de datos del Departamento de Redes y Sistemas, el seguimiento que hizo la Unidad de Planeación y que aparece en el informe de los cuatro años de la administración.

Fase 1.

En esta fase, se atendieron alumnos de las generaciones 1997, 1996 y anteriores, con el objetivo de que pudieran concluir su bachillerato y el trámite

correspondiente de pase a facultad. Se inscribieron 2400 alumnos, y se continuó trabajando con 651 grupos ordinarios del semestre 1999-2; a su vez participaron 170 profesores. Dentro de las actividades del PAD para disminuir el rezago, sobresalen las siguientes:

- Conclusión de la fase XVI de los cursos sabatinos, en los cuales se atendieron a 1766 alumnos y participaron 79 profesores.
- Inscripción e implementación de cursos intensivos, que comprendió a 1071 alumnos inscritos, se abrieron 101 grupos con la colaboración de 71 profesores.
- Se elaboraron 23 guías-temario para el periodo de exámenes extraordinarios EB 1999/2. Estos exámenes fueron aplicados a 4172 alumnos, por 114 profesores como sinodales.

Dentro del apoyo al egreso, se tramitaron 3296 formatos. Esta fase inicio el 10 de mayo y concluyó el 16 de junio de 1999.

Fase 2.

Se llevo a cabo del 31 de mayo al 9 de julio. Para dar continuidad a los cursos de 2º y 4º semestre, por tanto se atendieron a las generaciones 1998 y 1999 bajo la modalidad de asesorías. Se inscribieron 5613 alumnos, participaron 287 profesores, y se abrieron 1108 grupos. En cuanto a las actividades del PAD, se llevaron a cabo las siguientes:

- Se elaboraron 82 temarios-guía de todas las asignaturas para los exámenes extraordinarios del periodo EZ 1999/2. En la aplicación de estos exámenes participaron 91 profesores; a su vez fueron atendidos 1994 alumnos en asesorías para la presentación de los mismos.

Fase 3.

Aunque el objetivo de esta fase era apoyar el egreso de los alumnos de las generaciones 1997, 1996 y anteriores, que por diversas circunstancias aún no cubrían el número de créditos, también se atendió a los alumnos de las generaciones 1998, 1999 y 2000 en los trámites de inscripción y reinscripción. En el caso de los alumnos próximos a egresar, se apoyaron a 1754, se abrieron 83 grupos y participaron 47 profesores. Para el trámite de inscripción, fueron atendidos a 3420 alumnos de primer ingreso de la generación 2000, y se reinscribieron a 3º y 4º semestre 2906, y a 5º y 6º 2817 alumnos.

Como parte de las actividades del PAD, se aplicaron a los alumnos de la generación 2000, los diagnósticos de entrada, y el "Sistema de Evaluación Integral" de la Facultad de Psicología – del cual ya se habló en el capítulo 4-; se inició con esta generación su seguimiento longitudinal, y fueron ubicados 3296

alumnos en los 5 grupos de rendimiento académico. Esta fase duro del 2 de agosto al 3 de septiembre.

Fase 4.

Dio inicio el 23 de septiembre y concluyó el 22 de octubre, se atendió a los alumnos de la generación 2000 a partir de los cursos de nivelación, cuyos resultados analizamos más adelante. Se inscribieron 2991 alumnos, y se abrieron 288 grupos: 72 de matemáticas-física; 72 de química; 72 de historia-geografía y 72 de comprensión de lectura. Participaron 157 profesores.

Fase 5.

Con el objetivo de evitar el rezago, regularizar a la población estudiantil, y aumentar el egreso mediante los programas remediales, en esta quinta fase se implementaron otra serie de cursos extraordinarios. Se inscribieron 2226 alumnos, se abrieron 171 grupos y colaboraron 104 profesores. En cuanto a las actividades del PAD:

- Se aplicó el diagnóstico de salida concluidos los cursos de nivelación por primera ocasión en todas las cohortes analizadas por esta administración, a un total de 2249 alumnos de la generación 2000 cuyos resultados describimos más adelante.
- Se explicó de manera grupal los resultados del "Sistema de Evaluación Integral" a 3296 alumnos.

Esta fase inicio el 8 de noviembre y concluyo el 10 de diciembre de 1999.

Fase 6.

Del 10 de enero al 4 de febrero de 2000, se llevo a cabo la segunda fase de los cursos de nivelación de los alumnos de la generación 2000. En estos cursos se manejan los contenidos de las primeras unidades de las asignaturas del plan de estudios del primer semestre, para familiarizar a los alumnos con el plan curricular a cursar una vez terminado el conflicto. Se inscribieron 2860 alumnos, participaron 153 profesores y se abrieron 288 grupos: 72 de matemáticas; 72 de química; 72 de historia universal, y 72 de taller de lectura redacción e iniciación a la investigación documental.

Fase 7.

En esta última fase se decidió organizar a grupos de alumnos que empezaran a revisar los contenidos de la primera unidad del programa de matemáticas 3 (alumnos de 3º) y se abrieron 28 grupos; y de filosofía 1 (alumnos de 5º), con 22 grupos. Dentro de las acciones para disminuir el rezago, sobresale la inscripción a las materias con alto índice de reprobación, donde se apoyo al

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

siguiente número de alumnos: 597 de la generación 1999; 975 de la 1998; y 714 de la generación 1997 y anteriores. La séptima fase inicio el 14 de enero y concluyo el 17 de marzo de 2000, y se atendió prioritariamente a los alumnos de las generaciones 1998 y 1999.

5.3.1.3. Las aportaciones del Programa Emergente de Apoyo Académico (PREAA).

Es complejo hacer una síntesis de las aportaciones que brindo el PREAA al Colegio en conjunto, pues muchas de las actividades impulsadas por el plantel Azcapotzalco, fueron asumidas de manera paralela por la Dirección General y los demás planteles. Para reseñar minuciosamente los logros de este programa necesitaríamos tal vez desarrollar otra investigación, en donde esté presente el contexto político de la huelga de 1999. Sin embargo, no queremos dejar de lado que el PREAA y sobre todo el PAD, permitieron una experiencia de organización universitaria que logró sostener la vida académica del plantel Azcapotzalco. Acción nada sencilla, que requirió de actividades permanentes como la creación de una biblioteca con 150 títulos y 5000 volúmenes, un departamento para el préstamo de material audiovisual, y un número de impresiones de materiales de apoyo de 1,724,529 en las 7 fases, y reuniones constantes con padres de familia, sobre todo de alumnos de la generación 2000, quienes tenían de todo el conjunto de alumnos, expectativas poco claras sobre su estancia en el Colegio.

A diferencia de otros planteles del CCH, y de otras Escuelas y Facultades de la UNAM, el PREAA mantuvo una constante comunicación con los alumnos, profesores y padres de familia, lo cual se evidencia en el número de alumnos que se inscribieron y profesores que participaron en cada una de las siete fases reseñadas en los párrafos anteriores. En este sentido, el PREAA respondió de manera eficaz a las necesidades de los alumnos, pues si analizamos los momentos por los que atraviesan las fases, éstas se fueron implementando de acuerdo a las necesidades de éstos: el PREAA inició sus actividades con un apoyo al egreso, que estuvo presente de manera constante con la apertura de cursos extraordinarios; paso por un proceso de regularización, de los alumnos con rezago académico, y finalmente incorporó cursos de nivelación para los alumnos de primer ingreso.

Éstas actividades a lo largo de los 10 meses que duro el conflicto, se llevaron en condiciones de tensión, ante la presión política de los grupos de activistas que pretendían sabotear las actividades en la Sede Alternativa, toda vez que conforme se prolongaba el conflicto iban perdiendo fuerza dentro del plantel, y buscaban nuevos adeptos para sus actividades proselitistas en los alumnos que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

acudían al PREAA. La respuesta de alumnos y padres de familia, fue en el caso del plantel Azcapotzalco y en el transcurso de las fases del PREAA bastante favorable, demostró que pese a la complejidad del movimiento de 1999 la institución como tal tuvo un poder de convocatoria más consistente que el de los propios activistas. Sin embargo, y aunque la institución contó con los elementos financieros, normativos y legales, que permitieron capitalizarlos de manera política frente a la huelga, ello no se da de manera automática, pues aparte de la experiencia del PREAA son pocas sino es que nulas, las actividades extramuros desarrolladas en los demás planteles del Colegio. Para corroborar la información anterior, basta con analizar las demás sedes alternas y las dimensiones de las mismas: Naucalpan dos edificios de 2000m², que a pesar de su magnitud no reporta grandes actividades académicas, e incluso desocupó uno de los dos edificios a la mitad del conflicto; Vallejo se instaló en una bodega de 3000 m²; el plantel Oriente en dos casas de 360m², y el caso más interesante fue el del Sur que tuvo su sede en un terreno de 300 m² con una lona. En condiciones diferentes se encontraron algunas escuelas o facultades que lejos de albergarse en una nave industrial como fue nuestro caso, contaron con todas las comodidades propias de las instalaciones de escuelas incorporadas, y no desarrollaron ni cuantitativa ni cualitativamente hablando, actividades académicas como las efectuadas en el CCH Azcapotzalco.

Hay que enfatizar que el PREAA demostró la fortaleza institucional de la UNAM, no sólo por las actividades que se desarrollaron en el plantel Azcapotzalco, sino también por la serie de apoyos y recursos que se recibieron, principalmente de la Secretaría General por medio de la Coordinación de Programas Académicos. Por otra parte no hay que olvidar que la experiencia del PREAA fue posible gracias a que existió desde el principio de la administración del plantel Azcapotzalco 1996-2000, una propuesta de evaluación y planeación consistente, una metodología de análisis de la población y un Programa de Atención Diferenciada, que permitieron marcar las directrices del PREAA, precisamente en condiciones de emergencia para la vida universitaria.

5.3.1.4. Los cursos de nivelación del PREAA.

Gracias a la información proporcionada por el modelo de análisis de la población estudiantil, y la tipología de los Grupos de Rendimiento Académico, la atención del alumnado se desarrolló de manera diferenciada. En el caso de la generación 2000, las condiciones adversas de la huelga, llevaron a que la directiva del plantel asumiera una posición de mayor atención a estos alumnos. Esta necesidad, que caracteriza la Fase 4 del PREAA, tenía por objetivo proporcionar a alumnos y padres de familia una alternativa real de formación académica, que

permitiera la estancia de los alumnos en el Colegio a pesar del paro de labores. En este sentido, la posición política que asumió la dirección del plantel, permitió que los alumnos de primer ingreso iniciaran sus actividades académicas por medio de los cursos de nivelación que se impartieron en todas las áreas académicas⁶. Para la organización de los mismos y como parte del Programa de Atención Diferenciada (PAD), se procedió a la aplicación del diagnóstico de ingreso de la generación 2000. Esta actividad, que año con año se desarrolló durante la administración del CCH Azcapotzalco de 1996 al 2000, incorporó en esta ocasión la aplicación de un diagnóstico de salida, con el objetivo de analizar las diferencias observadas antes de los cursos de nivelación, y después de la impartición de los mismos. Otra novedad es que, en estos cursos de nivelación se procedió a extender la oferta a todas las áreas académicas, y no sólo para matemáticas como en el PREVEER. Los cursos de nivelación, en un total de 80 horas cubrieron 24 de matemáticas, 24 de química, 16 de historia geografía y 16 de comprensión de lectura. Estos cursos de nivelación se aplicaron en dos fases la primera en octubre de 1999, y la siguiente en enero y febrero de 2000. La aplicación de los diagnósticos de salida fue después de la primera fase. A continuación se presentan los resultados de la aplicación de ambos diagnósticos a partir de los grupos de rendimiento académico.

Tabla 5.2. Resultados de los diagnósticos de entrada y salida aplicados a la generación 2000 en el CCH Azcapotzalco.

Área:	Matemáticas		Química		Comprensión de Lectura		Historia		Geografía		Total diagnóstico	
	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida
GRA 1	3.2	3.7	3.8	4.1	3.8	4.1	3.7	4.2	4	4.6	3.7	4.1
GRA 2	3.8	4.2	4.2	4.4	4.5	4.7	4.6	5.3	5.6	6.2	4.5	5.0
GRA 3	4	4.5	4.5	4.8	4.7	5.2	5.3	5.8	6.7	6.8	5.0	5.4
GRA 4	4.7	5.5	5	5.5	5.6	5.8	5.6	6.1	6.9	7.2	5.6	6.0
GRA 5	6	6.8	6.2	6.6	6.5	7.1	6.5	6.9	7.9	8	6.6	7.1
	4.3	4.9	4.7	5.1	5.0	5.4	5.1	5.7	6.2	6.6	5.1	5.5

Fuente: Hernández López (2000B), para los resultados del diagnóstico de entrada el Anexo I "Resultados del diagnóstico de ingreso y seguimiento longitudinal de las generaciones 1997-2000" la tabla correspondiente a la generación 2000; para los resultados del diagnóstico de salida el Anexo IV "Resultado del programa de los cursos de nivelación aplicado a la generación 2000", columnas correspondientes a los *resultados por área de conocimiento*.

Antes de analizar las diferencias entre los diagnósticos de entrada y los de salida, es necesario hacer las siguientes aclaraciones. No se consideraron los

⁶ En cuanto a las características de los cursos de nivelación del PREAA, y los cursos de nivelación ofrecidos posteriormente por la Dirección General del Colegio, véase el análisis comparativo del apartado 6.5.3. del capítulo seis.

indicadores de promedio de secundaria y promedio en calificación de examen único, debido a que son variables que no se modifican con la aplicación de los instrumentos; los diagnósticos de entrada y de salida son los mismos, con dos versiones que revisan los mismos contenidos, de tal suerte que un alumno pudo haber resuelto una versión diferente o igual en la aplicación de ambos diagnósticos; y finalmente, el número de alumnos a los que se aplicó el diagnóstico de salida disminuyó, debido entre otras cosas al tiempo entre la primera aplicación, la duración de los cursos de nivelación y la aplicación del diagnóstico de salida, en este sentido influyó demasiado el desarrollo mismo del conflicto político.

En cuanto a los resultados que pueden observarse en el rendimiento académico de los alumnos, se constata que los cursos favorecieron la adquisición de ciertos conocimientos, para todos los grupos de rendimiento académico. En cuanto a las áreas, podemos observar que en promedio los alumnos mejoraron sus puntuaciones en 0.6 en matemáticas e historia, y en 0.4 en química, geografía y comprensión de lectura. En cuanto a los grupos de rendimiento académico en promedio, los GRA 2 y 5 mejoraron su puntuación 0.5, mientras que en los GRA 1, 3 y 4 fue de 0.4. En cuanto a los resultados que experimentaron de manera particular los GRA con relación al área de conocimiento, se obtuvieron los siguientes resultados:

- El GRA 1, mejoro su puntuación 0.6 en geografía, siendo la mejor diferencia; mientras que en química y comprensión de lectura se ubican sus menores diferencias con 0.3.
- El GRA 2, obtuvo la diferencia mayor en historia con 0.7, en tanto que en química y comprensión de lectura sólo mejoró 0.2 de puntuación.
- En el GRA 3, las diferencias se observan en historia, matemáticas y comprensión de lectura con 0.5, mientras que en geografía sólo mejoró en 0.1 su puntuación.
- Para el GRA 4 la diferencia más significativa fue en matemáticas, pues mejoró en 0.8 su puntuación, sin embargo en comprensión de lectura obtuvo su diferencia menos significativa con 0.2.
- Y finalmente para el GRA 5, mejoró significativamente su puntuación en matemáticas con 0.8, y su menor diferencia la obtuvo en geografía con 0.1.

En cuanto a la distribución de los alumnos por grupo de rendimiento académico, la siguiente tabla nos ilustra al respecto:

Tabla 5.3. Alumnos de la generación 2000 ubicados por GRA en diagnósticos de entrada y salida en el CCH Azcapotzalco.

GRA	NÚMERO DE ALUMNOS:		PORCENTAJE DE ALUMNOS:	
	Entrada	Salida	Entrada	Salida
GRA 1	810	555	25	24
GRA 2	631	401	20	18
GRA 3	501	316	15	14
GRA 4	682	580	21	25
GRA 5	610	428	19	19
	3234	2280	100	100

Fuente: Hernández López (2000B), para los resultados del diagnóstico de entrada el Anexo I "Resultados del diagnóstico de ingreso y seguimiento longitudinal de las generaciones 1997-2000" la tabla correspondiente a la generación 2000, columnas *número de alumnos y porcentaje de alumnos*; para los resultados del diagnóstico de salida el Anexo IV "Resultado del programa de los cursos de nivelación aplicado a la generación 2000", columnas *número de alumnos y porcentaje de alumnos*.

Si analizamos los resultados en cuanto a la reubicación de los alumnos por grupo de rendimiento, podemos generalizar que tanto en número totales, como en los porcentajes, no se encuentran diferencias significativas, salvo para el GRA 4 que aumento en un 4%. Esta situación tiene varias explicaciones. En primer lugar hay que analizar que entre el número de alumnos al que se le aplicaron los diagnósticos de entrada y los diagnósticos de salida que tomaron los cursos de nivelación, se tiene una diferencia de 954 alumnos, es decir un 29.4% menos de alumnos. Este hecho se debe sin lugar a dudas a la prolongación del conflicto, que trajo consecuentemente una migración de alumnos de primer ingreso, que se estima se matricularon en otras instituciones, principalmente particulares. En este proceso, hay que considerar que hayan desertado total o temporalmente un número considerable de alumnos de la generación 2000, principalmente de los GRA 4 y 5, pues debido a su desempeño académico es muy probable que hayan buscado otras opciones educativas, para dar continuidad a su preparación académica. En segundo lugar no hay que olvidar que los GRA se reconfiguraron toda vez que se observó una mejora generalizada en todas las áreas después de los cursos de nivelación. En este sentido si comparamos los resultados del diagnóstico de salida con los de diagnóstico de entrada, podemos ver que los GRA obtienen calificaciones cercanas en los resultados de salida, a las puntuaciones obtenidas por el grupo siguiente de mejor rendimiento en los diagnósticos de entrada, tal como se constata en la tabla 5.2, en la columna *Total diagnóstico*.

5.3.2. La atención al rezago académico: El Programa de Alternativas Remediales.

Como señalamos anteriormente, una de las concepciones básicas para el diseño de estrategias fue centrar las acciones en el aprendizaje de los alumnos, ello sin menospreciar las actividades docentes. Este matiz, llevo a que se planearan actividades de aprendizaje donde los alumnos pudieran de manera exitosa aprobar las asignaturas que habían reprobado. Después de observar que la aprobación en los exámenes extraordinarios era de aproximadamente un 20%, mientras que en los cursos extraordinarios era aproximadamente entre un 60 y un 80% (Hernández López, 2000B:22), se consideraron como una alternativa eficaz en la atención del rezago.

Estas características no son gratuitas y obedecen a circunstancias propias del modelo del CCH. Por una parte, recordemos en el capítulo 2 de esta investigación, cual fue la función del campo ideológico del Colegio en particular su concepción sobre el autoaprendizaje de los alumnos, el cual lejos de ser contrastado con las habilidades y conocimientos de los estudiantes, es sostenido a partir de criterios ambiguos y poco consistentes. No hay que pensar mucho para llegar a la conclusión de que los alumnos del Colegio, desprovistos de los conocimientos suficientes como para presentar un examen extraordinario, que depende del criterio muchas veces subjetivo del profesor que aplica, es más propenso a reprobado la asignatura por esta vía; mientras que los alumnos asistentes a cursos cuya dinámica les es más conocida y familiar, donde el docente es guía fundamental del proceso de aprendizaje, y se cuenta con criterios de evaluación más objetivos, estén en condiciones más favorables para acreditar la materia.

Dadas estas condiciones en el CCH Azcapotzalco se impulsó la creación de una serie de cursos extraordinarios, en los cuales los alumnos pudieran aprobar las asignaturas reprobadas en actas de examen extraordinario⁷. Cabe decir que estos cursos, fueron criticados fuertemente por algunos docentes del plantel, aludiendo a que carecían de la calidad de los cursos normales (paradójicamente sin definir nunca cuál era esa calidad), y que alentaba la deserción de los mismos. Sin comprobar ni una ni otra cosa, este grupo de maestros, veían con recelo la inscripción de los alumnos a los cursos extraordinarios, los cuales en términos de su duración contemplaban en la legislación universitaria, que de acuerdo al Estatuto General de la UNAM en su

⁷ En la UNAM, sólo existen dos vías para asignar calificaciones de las materias del plan de estudios: por medio de las actas de exámenes ordinarios, que son las de los cursos normales, o por medio de las actas de exámenes extraordinarios, que en el caso que describimos corresponde al examen tradicional o a la acreditación del curso

Título 6º *De las Responsabilidades y Sanciones*, Artículo 96^a, señala como responsabilidad del docente cumplir con el un mínimo de 85% de las clases.

Así bajo este criterio de la legislación universitaria, si un curso normal de 5 horas a la semana, a lo largo de 16 semanas, sumaba el total de 80 horas –sin descontar días festivos o paros de actividades–, el curso extraordinario duraba 60 horas. La duración de estos cursos a veces era mayor a las clases ordinarias, y dado que los profesores eran contratados con un pago adicional a sus horas frente a grupo, y se les exigía firmar la hora de entrada, la hora de salida, entregar calificaciones a tiempo, y seguir un programa, podemos decir sin generalizar, que en algunos casos la interacción docente alumno fue más satisfactoria que en los cursos normales, donde es poco probable que se conjuguen todos estos elementos en el total de la planta docente.

Para poder ofrecer este pago adicional a los docentes, los cursos tenían un costo para los alumnos, aspecto que en algunos casos intentó politizarse so pretexto, de que estas acciones incentivaban la privatización de la educación. En un ambiente tan propenso políticamente hablando, de utilizar cualquier argumento en contra de las actividades de las autoridades, no fructificó ninguna de estas críticas, en primer lugar, porque la opción de la acreditación no era única y exclusiva a partir de los cursos extraordinarios, finalmente existían el examen extraordinario y el recursamiento de asignaturas. En segunda, si al docente se le puede ofrecer por un trabajo adicional a su carga horaria un pago extra, es sumamente difícil y comprensible que se organicen cursos sin que medie un pago para los profesores. Además, hay que decir que los recursos económicos obtenidos de estos cursos, eran incorporados a una partida de ingresos extraordinarios, que permitió a la Dirección del CCH Azcapotzalco durante el periodo 1996-2000, subvencionar otras actividades, sin menoscabo del presupuesto asignado de manera corriente.

Para evitar el rezago académico de los alumnos, y con el objetivo de que pudieran acreditar en el menor tiempo posible, las asignaturas reprobadas, se amplió la oferta y modalidad de los cursos extraordinarios. La inscripción a éstos, se organizó con base en la información proporcionada por los Grupos de Rendimiento Académico (GRA). De este modo, se pretendía que los alumnos con menos materias reprobadas fueran los primeros en inscribirse a los cursos

* El artículo 96 del Estatuto General de la UNAM señala lo siguiente:

“Los profesores serán responsables, particularmente, por el incumplimiento de sus obligaciones en los términos siguientes:

- I. El profesor que falte sin causa justificada a más de cinco clases consecutivas y ocho durante el mes, será sancionado en la forma prevista en el artículo 98. Si en el siguiente año escolar persiste en su impuntualidad, será separado de su cargo.
- II. El profesor que al concluir el año escolar, no haya dado como mínimo de clases el 85%, estará obligado a completarlas, si no ha sido sustituido por un profesor interino. Si omite el cumplimiento de este deber, clausurando su curso sin dar las clases que le faltan, será separado de su cargo.”

extraordinarios, sobre todo los pertenecientes a los GRA 3 y 4 (este último grupo en el caso de que los alumnos hayan reprobado asignaturas). En cuanto a los alumnos que adeudaban más materias, se les atendía a partir de otros programas, como veremos en el apartado 5.3.3. de este capítulo.

El primer curso extraordinario fue el sabatino, el cual fue el más demandado, seguido por los cursos intensivos y los cursos semanales, las características más significativas de estos cursos se encuentran en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.4. Características más importantes de los cursos extraordinarios

CURSO:	CARACTERÍSTICAS:
Sabatinos	Se impartían los sábados, en sesiones de cuatro horas, y a lo largo del semestre. Los cursos comprendían prácticamente todas las asignaturas del programa de estudios tanto del Plan de Estudios Original de 1971 (PEO), así como del Plan de Estudios Actualizado de 1996 (PEA). La duración de los cursos depende de la asignatura, así los más largos eran los del área de talleres de lenguaje y comunicación de 16 sesiones (64 horas), y los más cortos los del área histórico-social de 13 sesiones (52 horas).
Intensivos	Se impartían en los periodos interanual e intersemestral, para las asignaturas del área de ciencias experimentales y de matemáticas. Con sesiones diarias de 3 horas a lo largo de cuatro semanas, o bien 4 horas a lo largo de 3 semanas.
Semanal	Se realizaba a lo largo del semestre, para las asignaturas del área de matemáticas y de ciencias experimentales, con una duración de 46 horas. Las sesiones eran semanales, y eran en una sesión de cuatro horas, o bien en dos sesiones de dos horas.

Fuente: Hernández López (2000B: 22-25).

En cuanto al número de alumnos atendidos en los cursos sabatinos, la tabla 5.5 señala los resultados correspondientes al periodo 1996-2000 en el CCH Azcapotzalco:

Tabla 5.5. Cursos Sabatinos

TÓPICO:	CICLO ESCOLAR			
	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Alumnos inscritos	5289	5359	2035	2431
Alumnos aprobados	4207	4078	1565	1852
% de aprobación	79.5	76	76.9	76.2

Fuente: Hernández López (2000A:8).

Sobresale en la tabla anterior que las cifras más altas en cuanto a la demanda se dan en los ciclos 1996-1997 y 1997-1998, esto se debe en gran parte a que en estos ciclos se tenían de manera simultánea alumnos cursando el Plan de Estudios Original (PEO), y el Plan de Estudios Actualizado (PEA), lo que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

consecuentemente llevó a que la oferta de los cursos se duplicara para responder a los alumnos de uno u otro plan. Esta acción reforzó el egreso de la generación 1996, la última que curso el PEO, así como de generaciones anteriores.

En cuanto a los cursos intensivos, tanto intersemestrales como interanuales, de acuerdo a la tabla 5.6, puede apreciarse que aumentaron paulatinamente su demanda, teniendo como punto más alto el ciclo 1999-2000. Esto fue gracias a que se diversificó la oferta de cursos en cuanto a las asignaturas, ampliándose del área de matemáticas y ciencias experimentales a la de talleres e histórico-social. En el último ciclo, deben anotarse dos aspectos fundamentales: el primero es que el número de alumnos que demandaron esta modalidad se atendió básicamente en el Programa Emergente de Apoyo Académico (PREAA), el cual se detalla en el apartado 5.3.1.2., en condiciones adversas derivadas del conflicto de 1999, razón que indica también el más bajo porcentaje de acreditación en comparación con los ciclos anteriores; a pesar de este porcentaje de acreditación, debe enfatizarse que en términos absolutos la cantidad de alumnos aprobados se elevó de manera considerable con respecto a los otros ciclos, pues evidentemente duplicó el número de alumnos del ciclo 1998-1999, y quintuplicó el del ciclo 1997-1998.

Tabla 5.6 Cursos Intensivos (incluye cursos semanales)

TOPICO:	CICLO ESCOLAR			
	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Alumnos inscritos	214	1137	2980	9007
Alumnos aprobados	166	910	2023	5074
% de aprobación	77.6	80	67.9	56.3

Fuente: Hernández López (2000a: 8).

Las tablas anteriores, demuestran que el Programa de Alternativas Remediales del PAID, a través de los cursos extraordinarios, son una estrategia eficaz para la disminución del rezago académico de los alumnos.

5.3.3. Los apoyos extraescolares.

Como apoyo extraescolar, dentro del Programa de Atención Diferenciada se concibieron los factores no académicos, y que sin lugar a dudas tenían un efecto importante en el rendimiento académico de los alumnos. Uno de estos factores es la familia, cuya función es fundamental en la vida escolar de los alumnos. Por esta razón durante la administración 1996-2000, la atención a padres de familia fue uno de los ejes de trabajo más importantes, para mejorar el

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

rendimiento académico de los alumnos. En este sentido se interactuó de manera constante con los padres a partir de tres estrategias, las cuales serán descritas en los siguientes apartados. La primera es el trabajo con los padres de familia, en las reuniones semestrales organizadas por la Dirección del plantel para informar sobre los resultados académicos de sus hijos. La segunda narra parte de la experiencia del curso taller “Escuela para padres”, dirigido a los padres de alumnos con menor rendimiento académico. Y finalmente se detallan las características de las asesorías personalizadas, que se brindaron a alumnos y padres de familia para orientar a los estudiantes con bajo rendimiento académico, o con fuertes probabilidades de desertar.

Cabe mencionar que estas actividades no se desarrollaron de manera aislada al PAD, y se nutrió de diversas estrategias para poder marchar de manera óptima, por ello los resultados que describimos en este capítulo, así como parte de las conclusiones que presentaremos en el capítulo 6, demuestran que el PAD no puede ser leído desarticulado del proyecto de trabajo de una Dirección, y que las estrategias no pueden desarrollarse de manera aislada como se ha pretendido en el plan de trabajo 2002-2006 de la Dirección General del Colegio.

5.3.3.1. El trabajo con los padres de familia.

La relación establecida entre los padres de familia y la administración del CCH Azcapotzalco, fue en un primer momento ampliamente criticada, pues se tenía –y se tiene–, la creencia de que los alumnos inscritos en el Colegio tienen las condiciones y recursos necesarios para transitar satisfactoriamente en este ciclo escolar, además esta creencia se acopla perfectamente al pretendido auto didactismo basado en la autonomía de los alumnos, que pertenece al campo ideológico que ha construido la propia dependencia. Por ello, el citar a los padres de familia para entregar las historias académicas de sus hijos, era visto con recelo, pues las reuniones evidenciaban no sólo el rendimiento académico de los alumnos, que como hemos visto en este trabajo en los GRA 1 y 2 era el menos satisfactorio, sino que además se ventilaban las inconsistencias de la propia dependencia: profesores ausentistas; prepotencia de algunos docentes; la deficiente adquisición de conocimientos de sus hijos; y problemas de porrismo y violencia interna.

El citar a los padres de familia de manera constante en el periodo 1996 al 2000, fue una experiencia novedosa en el Colegio, que trajo consecuentemente una mayor supervisión por parte de los padres, y a su vez una mayor corresponsabilidad entre profesores, padres de familia y alumnos, pues los padres de familia al manifestar su descontento sobre las deficiencias de la dependencia, orientaron la supervisión de las actividades docentes no bajo un marco

burocrático, sino como respuesta a la demanda de una mejor calidad en los servicios y aprendizajes que se proporcionaban a sus hijos, derecho que hoy día se extiende en nuestro país.

Sobre la asistencia de los padres de familia convocados por la Dirección del plantel Azcapotzalco para recibir las calificaciones de sus hijos, presentamos los siguientes datos, los cuales son incompletos y se tienen de manera parcial para cada cohorte, esto se debió principalmente a dos factores, el primero, porque la contabilidad de los asistentes se llevó a cabo por el Departamento de Psicopedagogía a partir de la entrega de historias de tercer semestre en la generación 1997; el segundo elemento fue que debido al conflicto de 1999, cuya actividad empezó desde los meses de febrero en el plantel Azcapotzalco, se diseñó otro tipo de estrategia para entregar calificaciones a los padres de familia, para que los activistas no aprovecharan las reuniones convocadas por la directiva con fines proselitistas. Los registros con los que se dispone se presentan a continuación para cada cohorte.

Tabla 5.7 Padres asistentes a entrega de historias académicas de la generación 1997 en el CCH Azcapotzalco.

GRA	TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE		
	Alumnos	Asistencia	%	Alumnos	Asistencia	%
GRA 1	612	133	21.73	690	34	4.93
GRA 2	938	282	30.06	764	126	16.49
GRA 3	1122	509	45.37	1112	318	28.60
GRA 4	639	362	56.65	931	376	40.39
Total:	3311	1286	38.84	3497	854	24.42

Fuente: Departamento de Psicopedagogía, "Entrega de historias académicas", febrero y octubre de 1998, CCH Azcapotzalco.

Tabla 5.8 Padres asistentes a entrega de historias académicas de la generación 1998 en el CCH Azcapotzalco

GRA	PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE		
	Alumnos	Asistencia	%	Alumnos	Asistencia	%
GRA 1	401	140	34.91	512	87	16.99
GRA 2	878	459	52.28	881	383	43.47
GRA 3	1212	617	50.91	1192	675	56.63
GRA 4	1107	745	67.30	982	731	74.44
Total:	3598	1961	54.50	3567	1876	52.50

Fuente: Departamento de Psicopedagogía, "Entrega de historias académicas", febrero y octubre de 1998, CCH Azcapotzalco.

Tabla 5.9 Padres asistentes a la entrega de diagnósticos de la Generación 1999 en el CCH Azcapotzalco.

GRA	DIAGNÓSTICO DE INGRESO		
	Alumnos	Asistencia	%
GRA 1	1037	677	65.28
GRA 2	832	578	69.47
GRA 3	705	503	71.35
GRA 4	776	563	72.55
Total:	3350	2321	69.28

Fuente: Departamento de Psicopedagogía, "Entrega de historias académicas", octubre de 1998, CCH Azcapotzalco.

De las tablas anteriores, sobresalen varios hechos que son importantes. El primero se refiere a la capacidad de organización que se requería para atender al número de padres, pues como puede apreciarse en la fila de totales, en la reunión con padres donde hubo menos asistencia fue de 854, en el caso de la generación 1997 de cuarto semestre, y en la que más padres se atendieron fue en la entrega de diagnósticos de la generación 1999, con 2321 asistentes. Este hecho no es gratuito, dependió en gran manera en la capacidad de convocatoria de la Dirección del plantel.

Por otro lado los datos anteriores nos permite hacer algunas acotaciones sobre el tipo de interacción establecida entre padres e hijos. La primera es que en general la asistencia de los padres es mayor en la medida en que los hijos se encuentran matriculados en los primeros semestres, tal como se observa en el caso de la generación 1998 y 1999. Esta falta de atención que disminuye conforme más alto es el nivel de estudio en los hijos, puede tener muchas explicaciones, entre ellas a que los padres atribuyen menor importancia al comportamiento académico de sus hijos conforme más avanzados en ciclo escolar se encuentran. La segunda acotación importante, derivada de los datos de las tablas, tiene que ver con que en todas las generaciones, se observa una menor asistencia de los padres de los alumnos ubicados con un bajo rendimiento académico, y de manera inversa se experimenta la asistencia de los padres cuyos hijos tienen un alto rendimiento. Esta falta de interés de los padres por informarse sobre la trayectoria académica de sus hijos, ubicados en los GRA 1 y 2, corrobora de nuevo las tesis tan conocidas en investigación educativa, donde a alumnos con altas probabilidades de rezago o deserción, les corresponde un entorno familiar inestable y sin experiencias trascendentes en la formación educativa.

A partir de estas observaciones, y de la necesidad de implementar estrategias más efectivas para que los padres de los grupos con menor rendimiento pudieran intervenir de manera favorable en la trayectoria académica de sus hijos, se generaron principalmente dos estrategias de atención. Por un lado

se impulso un curso taller denominado “Escuela para padres”, y por el otro se organizaron asesorías personalizadas, para atender básicamente a los alumnos que tenían altas probabilidades de reprobación o deserción. En los siguientes apartados se describen las características más importantes de cada una de estas actividades, así como los logros que se obtuvieron en las mismas.

5.3.3.2. La experiencia de “Escuela para padres”.

En el primer semestre del periodo lectivo 1998-1999, el Departamento de Psicopedagogía organizó el curso taller “Escuela para Padres”, para padres cuyos hijos pertenecían a la generación 1999 de primer ingreso, y que obtuvieron calificaciones bajas en el examen diagnóstico de ingreso, y que se ubicaron en el grupo de rendimiento académico 2 (GRA 2). También fueron incorporados los padres y madres de alumnos de la generación 1998, que estando inscritos en el tercer semestre habían obtenido calificaciones en su primer año de bachillerato que los ubicaban también en este grupo. La duración fue de 24 horas, a lo largo de 6 sesiones sabatinas. Los temas que se revisaron fueron los siguientes: *Autoestima, Comunicación intrafamiliar y relación de pareja, Sexualidad, Adicciones, Estilos de Educación y Rendimiento Escolar, Derechos y obligaciones de los universitarios*. El número de padres inscritos fue 120. Acreditaron el curso 100, y se presentaron 84 a recibir su constancia. Los alumnos cuyos padres asistieron al curso-taller, se distribuyeron para cada generación de acuerdo al turno de la siguiente manera: generación 1998: 34 matutino, 12 vespertino; generación 1999: 20 matutino y 16 vespertino.

En cuanto a los logros obtenidos a partir del curso taller, y con la intención de que no fuera éste una de las muchas experiencias aisladas, sino una acción importante para disminuir el rezago de los alumnos, se procedió al seguimiento de los alumnos cuyos padres habían concluido el curso taller. El principal indicador utilizado para verificar la utilidad de esta actividad fue la movilidad producida en los alumnos con respecto a los grupos de rendimiento. Al corte del siguiente semestre posterior a la conclusión del curso taller, se observó que los alumnos de la generación 1998 que mejoraron su rendimiento académico son el 58.7% del total de alumnos; mientras para la generación 1999 el 72%; por otra parte, aquellos alumnos que ascendieron de categoría, y por tanto suponemos que mejoraron su rendimiento académico se distribuyeron de la siguiente manera:

Tabla 5.10 Seguimiento de los alumnos cuyos padres asistieron al curso taller "Escuela para padres" en al CCH Azcapotzalco.

GENERACIÓN	GRA 3	GRA 4	GRA 5
1998	30.4%	28.3%	0
1999	19.4%	16.6%	36%

Fuente: Hernández López et.al., *Seguimiento de alumnos de un grupo piloto cuyos padres tomaron el "Curso taller Escuela para padres"*, UNAM CCH Azcapotzalco 1999B, mecanuscrito.

A manera de síntesis podemos decir que la experiencia del curso taller "Escuela para padres", cumplió con los objetivos de atención diferenciada y no sólo disminuyó el rezago real o probable de los alumnos de la generación 1998 y 1999, sino que promovió un mejor rendimiento en éstos. Aunque esta experiencia demostró ser eficaz, no pudo repetirse debido al movimiento de 1999, que no permitió la organización ni desarrollo de este tipo de cursos. Finalmente, se debe enfatizar que el éxito de esta experiencia se debe fundamentalmente a la estructura de trabajo del Programa de Atención Diferenciada, y a los componentes que lo integran. De ahí que aunque se anuncien actualmente cursos de Escuela para padres en la Gaceta CCH, existe un amplio desconocimiento sobre los resultados y la evaluación efectuada para corroborar su utilidad en la disminución del rezago académico de los alumnos.

5.3.3.3. Las asesorías personalizadas.

Dentro de las actividades extraescolares que promovió la administración del CCH Azcapotzalco 1996-2000, también se encuentran las asesorías personalizadas. Recordemos que el Reglamento General de Exámenes de 1997, estipulaba un plazo máximo de 4 años y promedio mínimo de siete para tener acceso a nivel-licenciatura por medio del pase reglamentado, esta modificación afectaba a la generación 1998, razón por la cual fue atendida en los meses de febrero de 1998. La experiencia resultó novedosa, pues aunque se brindaban anteriormente asesorías de diversa índole a los alumnos en el Departamento de Psicopedagogía, encargado de realizar esta actividad, lo que modificó notablemente estas acciones, es que fueron incorporadas a partir de una estrategia de selección, con el objetivo de atender diferenciadamente a los alumnos. Esta actividad del PAD, tuvo de nueva cuenta la utilización de los GRA, y se invitó a los padres de familia en la entrega de las historias académicas correspondientes al primer semestre de la generación 1998, a integrarse en función del número de materias adeudadas por sus hijos. El porcentaje de asistencia de acuerdo al calendario de atención fue el siguiente:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 5.11 Asistencia a las Asesorías Personalizadas en febrero de 1998 en el CCH Azcapotzalco.

ALUMNOS QUE ADEUDAN:	NÚMERO DE ASESORÍAS:	PORCENTAJE:
1 a 2 asignaturas	247	45%
3 asignaturas	164	30%
4 asignaturas	82	15%
5 a 6 asignaturas	55	10%
Número total de asesorías	548	100%

Fuente: Departamento de Psicopedagogía, "Asesorías personalizadas. Informe preliminar", febrero de 1998, CCH Azcapotzalco.

En una fase posterior de asesorías personalizadas, en una junta con padres de familia para entrega de historias académicas, en los meses de febrero y marzo de 1999, se les entregó dentro de la papelería la fecha de una cita que tendrían en las semanas posteriores para presentarse con sus hijos en el Departamento de Psicopedagogía, con el objeto de recibir una asesoría personalizada donde analizarían en compañía de sus hijos, las causas de reprobación o bajo rendimiento, y proporcionarles información sobre las alternativas remediales y las opciones más convenientes para que el alumno acreditara las materias reprobadas en el menor tiempo posible, y a su vez se previnieran resultados semejantes en el siguiente semestre.

Cabe mencionar que aunque la convocatoria era para padres e hijos, muchos alumnos se presentaron solos a recibir su asesoría, sobre todo aquellos cuyo rendimiento era más bajo, no así en el caso de los alumnos que adeudaban pocas asignaturas. Con el objeto de analizar con mayor profundidad las causas de reprobación de los alumnos, el Departamento diseñó una ficha psicopedagógica por medio de la cual se pretendía obtener datos sobre desempeño escolar, percepción del alumno con respecto a su propio aprendizaje, y algunas actividades de estudio. También se decidió aplicar el test de completamiento de frases Sacks para ahondar sobre algunos aspectos de la personalidad de los alumnos. Tanto la ficha psicopedagógica como el test fueron aplicados a los alumnos que adeudaran el 50% o más de las asignaturas que habían cursado. Con la intención de apoyar a los alumnos con rezago académico y dispuestos a inscribirse a algunos de los cursos que se les habían sugerido, se agilizó el trámite para que éstos fueran los primeros en tener derecho a inscribirse, sobre todo en cursos altamente demandados por la población estudiantil.

También se contempló el hecho de que un número reducido de alumnos cuyos resultados arrojaran una problemática más compleja tanto en el Sacks como en la ficha psicopedagógica, serían atendidos paulatinamente por el personal del Departamento y se les haría un seguimiento mucho más minucioso de su desempeño académico. Los alumnos asesorados en los meses de febrero y marzo de 1999 se distribuyeron de la siguiente manera:

TFSIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 5.12 Asistencia a las Asesorías Personalizadas en febrero y marzo de 1999 en el CCH Azcapotzalco.

GENERACIÓN	ALUMNOS ASESORADOS
96 y anteriores	7
97	46
98	106
99	104
Total:	263

Fuente: Departamento de Psicopedagogía, "Asesorías personalizadas. Informe preliminar", abril de 1999, CCH Azcapotzalco.

A diferencia de la fase anterior, en esta ocasión contábamos con una metodología más afinada que pretendía profundizar en casos de alumnos particulares con problemas de rezago académico, sin embargo debido a la huelga que inició el 20 de abril de 1999, no fue posible concluir el seguimiento, entre otras causas debido a:

- Las condiciones que enfrentaron los alumnos en términos generales, no les permitieron continuar con las actividades cotidianas que llevaban a cabo en la escuela. Y en el caso concreto de los alumnos asesorados las fechas de los cursos así como de los extraordinarios fueron en casos excepcionales conocidas por los mismos, lo cual no permitió que terminaran sus trámites de inscripción.
- Suponemos que el grado de incertidumbre, la desinformación y el exceso de confianza de algunos alumnos en la idea de que las actividades extramuros eran "ilegales", no permitió que acudiesen a terminar las clases de sus maestros que asistieron a la sede alterna, sobre todo en los meses de mayo y junio. Huelga decir que esta percepción de "ilegalidad" de las actividades extramuros por parte de los alumnos, se modificó en los meses de agosto a diciembre de 1999, tal como podemos verlo en las descripciones de las Fases del Programa Emergente de Apoyo Académico.

A pesar de los obstáculos que se enfrentaron durante la huelga, las asesorías personalizadas mostraron una eficiencia en la disminución del rezago académico, pues se realizó un seguimiento de los alumnos atendidos con la intención de revisar posteriormente los avances o retrocesos obtenidos. Aunque no se pudo dar una continuidad a estas asesorías, en el siguiente apartado se presentan los resultados de un seguimiento tanto de los alumnos que habían tomado asesorías personalizadas, así como de aquellos cuyos padres habían asistido al curso taller "Escuela para padres", y los alumnos en general.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.4. Permanencia y movilidad de los alumnos en los GRA.

Una de las características fundamentales del seguimiento que se realizó en el CCH Azcapotzalco de 1996 al 2000, aparte de la consistencia metodológica que permitió un estudio serio, fue la posibilidad de evaluar los resultados de las actividades desarrolladas para disminuir el rezago, evitar la reprobación y aumentar el egreso. El análisis que mostraremos a continuación tuvo por objetivo comparar los resultados de los alumnos que asistieron a las asesorías personalizadas, y a los alumnos cuyos padres tomaron el curso taller "Escuela para padres", con relación al desempeño de la población en general. Para tal efecto partimos del análisis de información proporcionada por el Departamento de Redes y Sistemas. Para poder establecer la comparación, consideramos fundamental el aspecto no sólo de la distribución o redistribución de los alumnos en Grupos de Rendimiento Académico (GRA), de cuyas características se ha profundizado en el capítulo 4; se incorporó al análisis el concepto de *movilidad*. En este sentido, llamaremos movilidad a la acción que consiste en que los alumnos se reubiquen en otro grupo de rendimiento académico, que puede ser un efecto de mejora del rendimiento, o de bajo rendimiento de acuerdo al grupo final de reubicación. Se decidió analizar de manera global a los alumnos de las generaciones 1997, 1998 y 1999 sin distinción específica en cada cohorte, en el periodo 1999/2. Los resultados se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 5.13 Alumnos de las generaciones 1997, 1998 y 1999 (10,744 alumnos) del CCH Azcapotzalco.

CALIFICACIONES 1999/2						
Calificaciones 1999/1		GRA 1	GRA 2	GRA 3	GRA 4	GRA 5
	GRA 1	1515 / 14.1%	152 / 1.4%	6 / 0.1%	2 / 0.0%	0
	GRA 2	312 / 2.9%	1634 / 15.2%	191 / 1.8%	113 / 1.1%	45 / 0.4%
	GRA 3	0	471 / 4.4%	669 / 6.2%	455 / 4.2%	416 / 3.9%
	GRA 4	0	43 / 0.4%	524 / 4.9%	1239 / 11.5%	368 / 3.4%
	GRA 5	0	5 / 0.0%	53 / 0.5%	675 / 6.3%	1856 / 17.3%

Fuente: Departamento de Redes y Sistemas, CCH Azcapotzalco, agosto de 1999.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, la movilidad observada en la mejora del rendimiento de los alumnos es de 16.3%. En cuanto al porcentaje de alumnos que permanecen en el mismo GRA se obtuvo 64.3%; y finalmente aquellos que disminuyen de GRA son el 19.4%. Cabe enfatizar que la información anterior, representa una descripción agregada que no contempla las diferencias entre cada cohorte, mismas que fueron presentadas de manera pormenorizada en el capítulo 4. Siguiendo con nuestro análisis, la siguiente tabla

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

muestra la movilidad observada en los alumnos que asistieron a las asesorías personalizadas.

Tabla 5.14 Alumnos que asistieron a las asesorías personalizadas en febrero y marzo de 1999, generación 1997, 1998 y 1999 (256 alumnos)* del CCH Azcapotzalco.

CALIFICACIONES 1999/2						
Calificaciones 1999/1		GRA 1	GRA 2	GRA 3	GRA 4	GRA 5
	GRA 1	54/ 21.1%	27/ 10.5%	3/1.2%	1/ 0.4%	0
	GRA 2	5/ 2%	58/ 22.7%	20/ 7.8%	0	0
	GRA 3	0	12/ 4.7%	28/ 10.9%	11/ 4.3%	0
	GRA 4	0	1/0.4%	17/ 6.6%	17/6.6%	0
	GRA 5	0	0	0	1/ 0.4%	1/ 0.4%

Fuente: Departamento de Redes y Sistemas, CCH Azcapotzalco, agosto de 1999.

* El número de asesorados fue de 263, pero para este análisis sólo contemplamos aquellos alumnos de cuentas 97, 98 y 99, por lo cual contamos con datos de 256 alumnos.

A juzgar por los datos anteriores, podemos ver que mejoró su rendimiento académico el 24.2%; se ubico en el mismo GRA el 61.7%, y disminuye su rendimiento académico el 14.1% de los alumnos. Ahora bien, y puesto que hubo alumnos que asistieron tanto a las asesorías personalizadas y sus padres al curso taller "Escuela para padres", se procedió a analizar los resultados de los alumnos que cumplieran una o ambas condiciones, con el objetivo de observar el efecto de ambas actividades en el rendimiento de los alumnos.

Tabla 5.15 Alumnos que asistieron a las asesorías personalizadas y/o cuyos padres asistieron al curso-taller (312 alumnos)* del CCH Azcapotzalco.

CALIFICACIONES 1999/2						
Calificaciones 1999/1		GRA 1	GRA 2	GRA 3	GRA 4	GRA 5
	GRA 1	57/ 18.3%	28/ 9%	2/ 0.6%	1/ 0.3%	0
	GRA 2	7/ 2.2%	73/ 23.4%	17/ 5.4%	1/ 0.3%	2/ 0.6%
	GRA 3	0	16/ 5.1%	37/ 11.9%	15/ 4.8%	5/ 1.6%
	GRA 4	0	1/ 0.3%	18/ 5.8%	23/ 7.4%	1/ 0.3%
	GRA 5	0	0	0	2/ 0.6%	6/ 1.9%

Fuente: Departamento de Redes y Sistemas, CCH Azcapotzalco, agosto de 1999.

* El número de alumnos que tomaron asesoría y/o que sus padres asistieron al curso taller no corresponde a su suma que sería 338, pues 26 de ellos acudieron a ambos eventos.

Como podemos constatar en el cumplimiento de una o ambas condiciones, los alumnos mejoran su rendimiento en un 23.1%; permanecen en el mismo GRA un 62.8%, y disminuyen su rendimiento un 14.1%. Tanto los resultados descritos en esta tabla como la anterior, así como lo observado en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

todos los alumnos matriculados, en cuanto a los porcentajes de movilidad de los alumnos, nos llevan a la síntesis los resultados en la tabla 5.16.

Tabla 5.16 Comparación entre los alumnos que tomaron asesorías personalizadas y/o sus padres asistieron al Curso Taller "Escuela para Padres", con la población general.

	SUBIEN DE GRA	PERMANECIEN EN EL MISMO GRA	BAJAN DE GRA
Población general	16,3%	64,3%	19,4%
Alumnos cuyos padres asistieron al curso-taller	26,8%	61,0%	12,2%
Alumnos que recibieron asesoría personalizada	24,2%	61,7%	14,1%
Alumnos que recibieron asesoría personalizada y/o sus padres asistieron al curso-taller	23,1%	62,8%	14,1%

Fuente: tablas 5.13, 5.14 y 5.15 de este apartado.

En términos porcentuales los resultados que podemos apreciar son los siguientes:

- Los índices más altos se encuentran en la permanencia, y otra parte significativa de alumnos tienden a disminuir de un semestre a otro su rendimiento académico más que a aumentarlo.
- Es evidente que el trabajo con padres de familia es un factor que tiende a la movilidad de los alumnos, pues aquellos alumnos cuyos padres acudieron al curso-taller aumentaron su nivel académico en un 10.5% con respecto a la población general. En cuanto a la disminución de su nivel académico, representa este grupo de alumnos el porcentaje más bajo.
- Las asesorías personalizadas a pesar de los percances que implicó la huelga, también señalan resultados alentadores pues en comparación con la población general, el aumento en el rendimiento académico es de 7.9%. Su tendencia a disminuir su rendimiento académico es considerable también, pero menor al observado en la población general.
- Haciendo una combinación de ambas actividades tenemos que el aumento en el nivel académico de los alumnos que recibieron la asesoría personalizada y/o sus padres acudieron al curso-taller, es también mayor al que presenta la población en general en un 6.8%.

En términos globales el análisis que acabamos de hacer nos señala un precepto básico del Programa de Atención Diferenciada, consistente en que la intervención institucional en el ámbito familiar es uno de los factores que permiten disminuir el rezago académico de los alumnos. Tanto las asesorías personalizadas como el curso-taller Escuela para Padres, dan constancia de que el aumento en el rendimiento académico de los alumnos es significativo. Sin

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

embargo, no hay que perdernos en las generalidades, pues un análisis de ambas acciones todavía tiene interrogantes muy importantes entre ellas:

- Aún no tenemos claridad de cómo ambas acciones influyen en los alumnos o en sus familias para disminuir el rezago académico. Lo que sí es cierto, es que una mayor interacción con los padres de familia facilita dicho proceso.
- En cuanto a las asesorías personalizadas, carecemos de un análisis para evaluar si las estrategias ofrecidas por el departamento de Psicopedagogía fueron las llevadas a cabo, o cuál o cuáles fueron los factores que determinaron esta movilidad o permanencia en el Grupo de Rendimiento Académico.
- Tanto las asesorías como el curso-taller, nos permitieron un contacto más cercano con los alumnos, el cual aún no hemos podido sistematizar. ¿Qué tanto se facilitó la comunicación familiar? ¿de qué manera influyó en el entorno inmediato de los alumnos? ¿estas actividades estimularon la búsqueda de recursos personales para mejorar el rendimiento académico? ¿se incidió en los estilos de aprendizaje y en el autoconcepto del alumno? Estas son algunas de las interrogantes que tenemos sobre la influencia de las acciones descritas en el cambio de actitud y reorientación de la trayectoria académica de los alumnos más propensos al rezago y la deserción.

5.5. El egreso.

Tal vez uno de los temas más polémicos en el ámbito de la educación tiene que ver con el egreso, pues por un lado habla de la eficiencia de las instituciones para que el conjunto de alumnos concluya sus actividades académicas y alcance así uno de sus objetivos principales, y por el otro lado al estar tan estrechamente relacionado con la eficacia, implica una lectura política que las propias instituciones en el nivel medio superior aún no enfrentan de manera crítica y analítica. Para nosotros es fundamental definir que el egreso de los alumnos permite efectivamente evaluar la eficacia de la institución, en este caso del Colegio, pero también nos parece que es una contribución a la movilidad social del alumno, pues el permanecer más tiempo en la dependencia que el estipulado en el programa de estudios, disminuye paulatinamente su inserción en la formación profesional, en el mercado laboral, y en todos los beneficios reportados por la educación superior en sí misma.

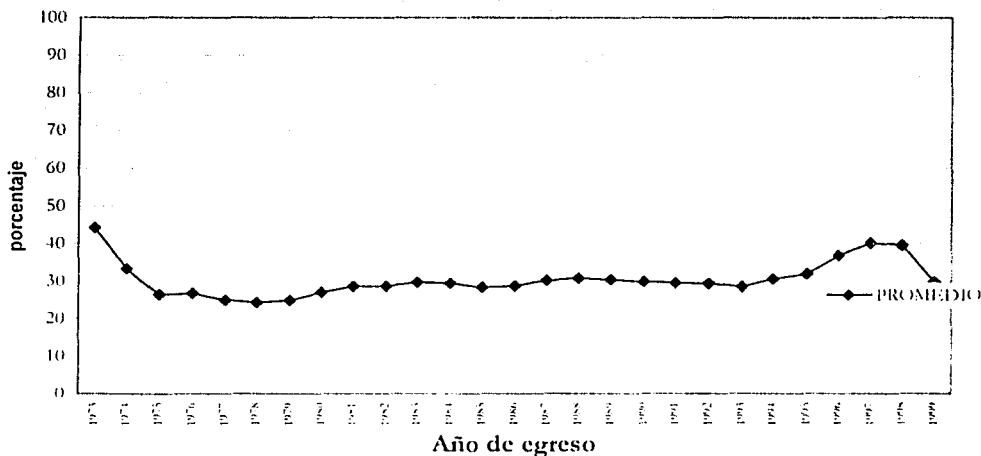
Más que una lectura eficientista del egreso, hemos querido contribuir a un análisis crítico, por ello en este apartado nos dedicamos a analizar el egreso en tres años en los alumnos matriculados en el CCH desde la primera generación egresada, y hasta el año 1999. El cálculo es producto de la proporción entre el número total de alumnos inscritos en un año, y el número total de alumnos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

egresados tres años después de su inscripción. El resultado porcentual se consideró de acuerdo a dos criterios. El primer criterio se basa en que considerar sólo los alumnos inscritos en el último año con relación a los alumnos egresados ese año, diluye el rezago y la deserción. En el segundo criterio, es que dentro de las acciones para procurar un egreso en tres años, debe contemplarse el número de alumnos inscritos desde el primer ingreso, pues constituyen el número de alumnos que deben ser potencialmente atendidos por la institución, y a los cuales debe de ofrecerse una atención para disminuir sus desigualdades educativas, con el objetivo de distribuir equitativamente sus logros académicos. Considerar sólo a los que se reinscriben para efectos del análisis, podría tal vez darnos proporciones más halagadoras en torno a nuestra eficacia interna, pero deja de lado el problema de la deserción parcial o total y de la ineficacia de la institución por atenderla.

5.5.1. Seguimiento de la eficiencia terminal.

Gráfica 5.1. Porcentaje de egreso en tres años en el CCH de 1973 a 1999.



Fuente: Cálculo propio a partir de los datos tomados por CCH DUACB, Secretaría de Servicios Estudiantiles para el año 1973 a 1992; y DG CCH Secretaría Estudiantil de 1993 a 1999.

El egreso, que implica la conclusión del número de créditos establecido en un plan de estudios, ha sido utilizado por algunos como un indicador de eficiencia terminal, toda vez que en ésta se concretan las estrategias empleadas

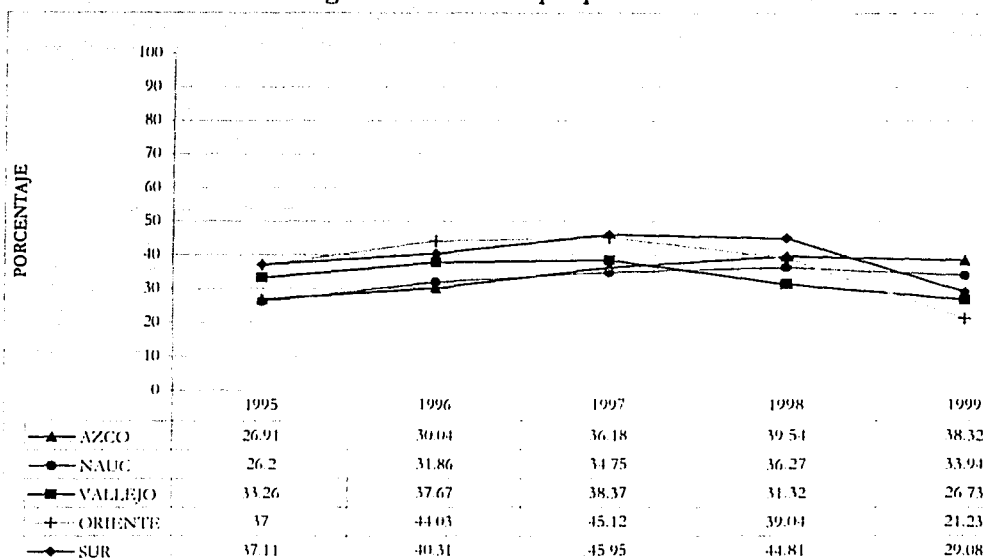
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

por las instituciones para lograr que los inscritos concluyan en el tiempo correspondiente su ciclo, que en el caso del CCH es seis semestres. A juzgar por la gráfica 5.1, el Colegio dista mucho de acercarse a una escuela que procure generar e implementar estrategias que regulen esta eficiencia terminal, ello entre otras cosas, debido a que su campo ideológico ha querido llenar el frágil efecto de sus políticas educativas, que en el porcentaje de egreso tiene indicadores notables de su limitación. El porcentaje de alumnos egresados en tres años no indica en sí mismo ni la calidad de sus aprendizajes, ni el dominio ni habilidad que los alumnos pudieran adquirir en su estancia en el Colegio, pero sí nos orienta sobre el impacto y magnitud de las políticas y lineamientos ofrecidos por la dependencia para lograr tal objetivo.

De acuerdo a la gráfica 5.1, la historia del egreso en el CCH, tal vez no sea la más satisfactoria, sobre todo por su concepción de bachillerato promotor del aprendizaje. En las 27 generaciones correspondientes desde su fundación hasta 1999, el promedio de egreso es del 30.48%, es decir de cada 10 alumnos que se matriculaban en primer ingreso, solo 3 lograba concluir sus estudios de bachillerato en los tres años correspondientes. El mayor porcentaje que ha alcanzado se observa en el año 1973 la primera generación con el 44.24% de egreso, y el menor en el año 1978 con la sexta generación con 24.27%, entre ambos una diferencia significativa de casi 20%. Aunque estos datos son generales, no debemos olvidar que la dinámica interna de cada plantel, tiene una influencia en las tendencias del egreso en tres años, como podemos observar en la gráfica 5.2 para los años 1995, 1996, 1997, 1998 y 1999.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Gráfica 5.2 Egreso en tres años por plantel de 1995 a 1999.



Fuente: DG CCH, Secretaría Estudiantil. La tabla señala el año de egreso, no la generación.

Es significativo observar que aunque las tendencias son muy parecidas, en estos cinco años se experimentan cambios en los porcentajes de egreso. Así Azcapotzalco paso del cuarto lugar de egreso en 1995, al primero en sólo cuatro años. Por otra parte Oriente y Sur tienen una diferencia significativa en el último año, si comparamos este último porcentaje con los correspondientes a 1996, 1997 y 1998 donde aproximadamente alcanzan el 40% ó más. En el año 1999 es visible un decremento en el porcentaje, y se explicará tal hecho de manera simplista como una consecuencia de la huelga, lo que no se explica tan fácilmente es cómo Azcapotzalco a pesar de la huelga tuvo una disminución menor al 1% con respecto al año anterior, Naucalpan de casi 3%, y Vallejo, Oriente y Sur entre el 4 y 18%. Es innegable que ante fenómenos de tal naturaleza las actividades académicas tiendan a disminuir, y consecuentemente incidan en el egreso, lo que no es muy fácil de explicar es qué acciones ayudaron a aminorar el efecto de estas condiciones, o bien las acentuaron en detrimento de los alumnos. En este sentido, sobre todo en el caso del plantel Oriente que en el año del conflicto fue el más afectado, experimentó tres aspectos ligados entre sí: el más bajo porcentaje de eficiencia terminal; el mayor activismo de maestros y alumnos; y la carencia de actividades articuladas por las autoridades del plantel. Estos tres elementos exponen por un lado las contradicciones de los grupos políticos que utilizaron el derecho a la educación como un eslogan político, mientras en la práctica entorpecieron el egreso de los alumnos en sus tres años

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

correspondientes; y por el otro las estrategias insuficientes por parte de las autoridades para proseguir con la vida universitaria. Ambos elementos, cada uno en su círculo de interacción finalmente contribuyeron a limitar la educación de un grupo de alumnos que de por sí se encontraba en condiciones poco favorables.

Las estrategias que llevo a cabo el Colegio no tuvieron un origen rector derivado de la Dirección General, más bien obedecieron al nivel de cohesión interna y externa que demostraron los cuerpos directivos y las estrategias emprendidas en cada plantel para recuperar la vida académica, lo que permitió a los alumnos en mayor o menor medida, continuar su formación académica a pesar del conflicto (como vimos con mayor profundidad en el apartado 5.3.1.2. El Programa Emergente de Apoyo Académico).

5.5.2. El seguimiento de la eficiencia terminal en el CCH Azcapotzalco

Los datos referidos en el apartado anterior, fueron tomados por la Secretaría Estudiantil de la DG, aunque no dudamos de su veracidad, existen algunas diferencias con los datos proporcionados por el Departamento de Redes y Sistemas del plantel Azcapotzalco. Además, creemos pertinente que los planteles del Colegio, así como las demás dependencias universitarias, cuenten con un sistema de información que lleve un seguimiento puntual a partir de la base de datos de los alumnos matriculados. Si bien es cierto que estos datos los maneja la Dirección General de Administración Escolar (DGAE), no está por demás que cada institución pueda contar con la información pertinente, para la planeación y evaluación de sus tareas sustantivas.

Debido a estas consideraciones, es que en el plantel Azcapotzalco de 1996 al 2000, siempre se contó con un sistema de información sobre el rendimiento de los alumnos, tal como describimos extensamente en el capítulo 4, y de manera particular se instrumentó un seguimiento de la eficiencia terminal en tres y cuatro años. Los resultados de este seguimiento se señalan en la tabla siguiente:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 5.17 Egreso en tres y cuatro años en el plantel Azcapotzalco

GENERACIÓN:	EGRESO		EGRESO TOTAL
	Tres años	Cuatro años	
1989	29.0%	14.6%	43.6%
1990	30.3%	12.8%	43.1%
1991	28.8%	14.4%	43.2%
1992	25.4%	16.2%	41.6%
1993	27.8%	14.8%	42.6%
1994	30.8%	18.9%	49.7%
1995	37.6%	17.8%	55.4%
1996	42.4%	16.5%	59.0%
1997	42.9%	6.4%	49.3%

Fuente: Hernández López (2000a), en particular el anexo *Síntesis de Gestión*⁹

La primera cuestión importante, es que existen algunas diferencias con la gráfica 5.2, que señala los años de egreso y no a las generaciones. Al respecto se pueden observar diferencias poco significativas, salvo para el caso de la generación 1996 que de acuerdo a la DG el egreso en tres años fue de 39.54%, y el plantel reportó 42.4%; y la generación 1997 que de acuerdo a la DG fue de 38.32% y el plantel señaló 42.9%. En la tabla 5.17 se señalan las cifras de egreso en tres, cuatro años y la suma de ambos se considera egreso total. Las generaciones y periodos en los cuales fueron atendidos los alumnos por la administración 1996-2000 son las siguientes:

- Cuarto año de la generación 1994.
- Tercer año de la generación 1995.
- Segundo y tercer año de la generación 1996.
- Primer, segundo y tercer año de la generación 1997.

Aunque fueron atendidas también por esta administración las generaciones 1998, 1999 y 2000, éstas no se contemplan en el análisis de la eficiencia terminal, toda vez que concluirán su ciclo en la administración 2000-2004 del plantel Azcapotzalco. Las cifras en negritas señalan los resultados obtenidos por las generaciones atendidas dentro del Programa de Atención Diferenciada.

Si contrastamos la media general de egreso en tres años que es de 32.78%, con las generaciones 1989 a la 1994, atendidas por la administración anterior a 1996, el resultado es inferior. En cuanto a las generaciones 1994 a la 1997, se puede decir que la eficiencia terminal, experimento un aumento positivo como resultado del PAID. Con relación al egreso en cuatro años, es importante observar

⁹ Las cifras fueron obtenidas a partir de un manejo eficiente de la base de datos de los alumnos, cuyo administrador fue el Departamento de Redes y Sistemas, y pueden consultarse para corroborar los datos aquí presentados.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

el aumento porcentual en las generaciones 1995 y 1996 y 1997, esta última generación con nulas diferencias con respecto a la generación 1996. En la columna de egreso total, son las generaciones 1995 y 1996 las que tienen los valores más altos, y en esta última generación de casi un 60%. También es significativo señalar que, contrario a las tendencias observadas en el egreso en cuatro años, es la generación 1997 misma que fue atendida en su cuarto año por la administración 2000-2004, la que obtuvo el valor mínimo de todas las generaciones analizadas. Este último hecho, es sin lugar a dudas un argumento sólido de que a pesar de haber desarrollado una serie de mecanismos y estrategias exitosas para atenuar el rezago y prevenir la reprobación en la administración 1996-2000, la ausencia de una planeación y evaluación eficaz en la administración 2000-2004 revirtió las tendencias positivas en el egreso, y con ello la posibilidad de los alumnos de concluir un ciclo educativo en los tiempos establecidos por la propia dependencia y la poca claridad con que la DG pretende resolver estas problemáticas.

Los datos expuestos a lo largo de todo este capítulo, son una muestra palpable de cómo las estrategias del Programa de Atención Diferenciada para evitar la reprobación, y disminuir el rezago, tuvieron un efecto positivo en el egreso en tres años. Desafortunadamente, el cambio de administración en el año 2000, fue también un cambio de estrategias de atención a los alumnos, que repercutió negativamente en el egreso en tres años, en la prevención del rezago, y en el número de alumnos regulares. Este resultado, fue más bien producto de una combinación de intereses políticos y escaso compromiso de las propias autoridades de la dependencia por superar las deficiencias inherentes al propio Colegio, aspectos que analizaremos en el siguiente capítulo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

6. Conclusiones y propuestas para el Colegio de Ciencias y Humanidades.

El análisis elaborado en esta investigación, plantea más dudas que respuestas, y pone en la encrucijada a una dependencia que requiere de serios esfuerzos para ser profundamente renovada. Como mencionamos en el capítulo 2, las ideologías son importantes, y no se trata de invalidarlas, pero supeditar la realidad al campo ideológico, ha resultado en el Colegio de Ciencias y Humanidades una suerte de ideas comunes, buenas intenciones, rezago académico de los alumnos y baja eficiencia terminal. Continuar con estas tendencias, y seguir exaltando un modelo de "cultura básica" ambiguo e impreciso, conllevará sin lugar a dudas a que el proyecto innovador del bachillerato universitario pase a la historia.

El Colegio requiere de estrategias precisas que permitan que se eduque "más y mejor a un mayor número de mexicanos", tal como expresaba el lema del Colegio, muy al principio de su creación, lema que desafortunadamente se fue diluyendo de manera paulatina en la demagogia de una parte autodenominado de izquierda y de las propias autoridades, estas últimas han mostrado más esmero en las apariencias que en los verdaderos procesos educativos del CCH. Educar más y mejor a un mayor número de mexicanos, implica un compromiso con el Colegio, con las políticas de atención del alumnado, y con la calidad de los aprendizajes de los directamente beneficiados que son los alumnos y sus familias, las cuales depositan en ellos expectativas altas cifradas en una formación universitaria que mejore su calidad de vida. En este capítulo, pretendemos concluir sobre la investigación, y a su vez cerrar con una serie de propuestas que permitan pensar y repensar el futuro del Colegio.

La primera parte, tiene por objeto exponer lo acontecido en el CCH Azcapotzalco después del Programa de Atención Diferenciada. En este sentido se exploran tanto las políticas seguidas por la Dirección General, como la dinámica interna desarrollada en el plantel Azcapotzalco con la administración 2000-2004. En el segundo apartado, se refiere a la política de la dependencia, las prácticas corporativas y el Consejo Técnico.

El tercer apartado abarca la política hacia el alumnado, donde sobresalen las tendencias de los alumnos de primer ingreso, las tendencias del rezago educativa y su impacto en la educación media superior y superior, las políticas de atención generadas por la Dirección General, así como las posibles consecuencias de no corregir la situación que se vive en el Colegio, al no disminuir el rezago académico y elevar el egreso en tres años. También en este apartado se analizan los programas institucionales que se desarrollaron en la Dirección General, como

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

los Cursos de Nivelación (CUNI) y el Programa para el Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar de los Alumnos (PROMAE).

En el cuarto apartado sobre la política hacia el profesorado, se presentan las principales directrices que guían actualmente a la dependencia, y que analizamos a la luz de las reformas que fueron impulsadas en 1984. Este ejercicio, tiene por objetivo contrastar los problemas detectados y los programas operativos para resolverlos, con las políticas actuales asumidas por la Dirección General del Colegio, y con ello poder hacer una serie de balance de los problemas de ayer con los problemas de hoy. Por tal motivo el documento *La Reforma Universitaria*, de 1984 será constantemente citado en todo el apartado. Se destaca el análisis del Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED), así como los rubros prioritarios de trabajo. También se revisaron los instrumentos generados por el propio Colegio para la promoción y la evaluación de los profesores, y su concordancia con el espíritu del Estatuto del Personal Académico.

Y finalmente en el último apartado se desarrollan algunas de las propuestas para el Colegio, algunas de las cuales vale la pena decir, se han desarrollado ya pero de manera poco clara o consistente, mientras otras a nuestro juicio no han recibido la atención suficiente.

6.1 El fin del Programa de Atención Diferenciada y la política del CCH.

Después de haber descrito en el capítulo 4 la metodología de análisis de la población estudiantil mediante la formación de grupos de rendimiento académico, y de haber señalado los logros alcanzados por el Programa de Atención Diferenciada en el capítulo 5, en cuanto a la prevención de la reprobación, la disminución del rezago escolar, y el apoyo al egreso en cuatro años, ¿por qué no se continuaron sus programas estratégicos? En primer lugar, hay que decir que la administración que gestó, e instrumentó el Programa de Atención Diferenciada (PAD) perteneció al periodo 1996-2000 del plantel Azcapotzalco, y que fue sustituida por otra administración en el periodo 2000-2004. Este hecho fue fundamental para el desarrollo del PAD, el cual se vio truncado en el plantel, y ambiguamente planteado en la Dirección General en su plan de trabajo para el periodo 2002-2006. En este sentido, hay que enfatizar que el PAD, se consolidó como un programa estratégico que trasciende a las personas que lo instrumentaron, y que su posterior ejecución dependía de las políticas educativas que serían asumidas tanto por el cuerpo directivo del plantel, como el de la Dirección General del Colegio. Desafortunadamente para los alumnos, el programa no continuó por la sencilla razón de que, al igual que muchas experiencias educativas exitosas, dejamos de lado el hecho contundente

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de que en este ámbito importan más los procesos políticos que los resultados exitosos.

El fin del PAD y de la Dirección del plantel Azcapotzalco 1996-2000, obedecieron a una serie de factores que tenían que ver más con procesos políticos, donde influyó en gran medida el cambio de rector, pues después del apoyo otorgado por la Coordinación de Programas Académicos al PAD, y del apoyo de la Secretaría de Planeación para el Programa Emergente de Apoyo Académico durante la huelga, el desmantelamiento de las principales instancias de planeación con el nuevo rector De la Fuente, fueron claves para que no continuara la administración 1996-2000. A estos hechos, deben sumársele el clima enrarecido y tenso que se vivió en el plantel por parte de los activistas del CGH en los últimos días de la administración 1996-2000, y a la campaña de desprestigio que se organizó en contra de la administración, y que presentó frente al Secretario General Enrique del Val, un ambiente caótico y una «comunidad dividida», aspectos que carecieron de un referente real. Por el contrario, podemos afirmar que, pese a la tensión vivida en los planteles del Colegio, sólo en el plantel Azcapotzalco se organizó una comisión para la distensión del conflicto, que entablo una comunicación con los profesores y alumnos activistas que se encontraban en el plantel, y que este proceso contribuyó a que el retorno a las instalaciones, se diera de manera pacífica y sin enfrentamientos; en contraparte en el plantel Oriente incluso los activistas se soldaron las puertas de los salones para que no se pudieran utilizar. Por otra parte la «comunidad dividida» a la cual se hizo alusión con Enrique del Val, participó activamente en las actividades del Programa Emergente de Apoyo Académico, como describimos en el apartado 5.3.1.2 del capítulo 5, y logró el décimo lugar de votación de todas las dependencias universitarias, con una participación de 7,044 miembros de la comunidad en el plebiscito que convocó el rector De la Fuente, días antes de que se recuperaran las instalaciones universitarias por la Policía Federal Preventiva. Además, esta «comunidad dividida» obtuvo también en las votaciones para alumnos consejeros universitarios, por primera vez en la historia del Colegio alumnos institucionales opuestos a los activistas, y sólo en el plantel Azcapotzalco, dicha planilla obtuvo el 50% de la votación total de todos los planteles, la pregunta es ¿cómo una comunidad dividida puede alcanzar tal nivel de participación?

Es obvio que una comunidad dividida y un ambiente caótico no pudieron en los hechos reseñados, desarrollar estas actividades, lo que nos hace pensar que, el escenario montado en el proceso de auscultación para la designación del director del plantel Azcapotzalco para el periodo 2000-2004 fue generado a partir de un escenario que a la luz de la rectoría fuese impredecible y cargado de tensión de continuar con la administración 1996-2000. Desafortunadamente, y a pesar de que se entregaron documentos fehacientes de los logros obtenidos por el PAD a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

las instancias correspondientes, es decir tanto a la Dirección General del CCH, como al Secretario General de la UNAM, no se hizo un balance positivo al respecto, sino que de un plumazo se tomó una decisión que afectó un programa estratégico que comprobó su eficacia. En este sentido, debemos enfatizar nuevamente, que esta decisión promovió la falta de continuidad de políticas de atención al alumnado exitosas. Esto sumado a la carencia de planeación y evaluación consistentes tanto en el plantel Azcapotzalco como en la Dirección General, llevaron en los años posteriores a que la atención a los alumnos, la prevención de la reprobación, y la disminución del rezago, y con ello el círculo de la reproducción de la desigualdad educativa se mantuviera constante, tal como presentamos en los siguientes apartados.

6.1.1. Las políticas de la Dirección General después del Programa de Atención Diferenciada del CCH Azcapotzalco.

En cuanto a la Dirección General, ésta asumió una posición bastante ambigua, pues por un lado es evidente la influencia que ejerció para que la administración 1996-2000 cambiara, y por otro lado trató de adjudicarse como propios una serie de programas que conformaban el Programa de Atención Diferenciada. Tal como se puede apreciar en el *Plan de trabajo 2002-2006* (Bazán, 2002), que fue presentado en un primer momento a los miembros de la junta de gobierno en el proceso de auscultación del Director General del Colegio, y posteriormente presentado a la comunidad del CCH por medio de la Gaceta. A continuación señalamos algunos de los elementos que en dicho documento tiene similitudes con el Programa de Atención Diferenciada:

- En términos generales el documento expone aspectos propios del ideario del Colegio, del ámbito del deber ser sobre la misión, la situación actual del mismo, que redundará más en una suerte de buenas intenciones que en un diagnóstico y evaluación profunda de la dependencia.
- Se menciona la construcción de un sistema de seguimiento del aprendizaje y de reconocimiento de las características culturales de los alumnos (Bazán, 2002:4), y aunque no se mencione el objetivo de este sistema tiene similitudes con el Sistema de Información y Evaluación Institucional (SIEI), propuesto por la Secretaría de Planeación en el periodo 1990-1995.
- En el apartado II *Ejes del desarrollo del Colegio*, sobresale el de “Continuar promoviendo la planeación, el seguimiento y la evaluación de las actividades del Colegio, de modo que se cuente con mejores bases para decisiones acertadas y oportunas y prevalezcan la visión de la complejidad de los procesos, la colaboración de las partes y la racionalidad en la aplicación de los

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

recursos” (Bazán, 2002: 6). Aunque este eje se supone de un carácter relevante por su contenido discursivo, en la práctica la dependencia deja mucho que decir, como podrá corroborarse en particular con el caso de los cursos de nivelación, que con el objetivo de regularizar a los alumnos de las generaciones 2001 y 2002, se aplicaron los recursos de manera poco óptima y con criterios también poco racionales como veremos en el apartado correspondiente.

- En el plan de trabajo, se tiene como objetivo el aprendizaje y la formación de los alumnos, tal como se manifiesta de manera contundente en el PAD. Sin embargo este giro que propone la Dirección General, carece a lo largo del documento de un programa operativo donde pueda leerse cómo se transforma el papel de la docencia, y cuál es el nuevo papel que debe desempeñar el aprendizaje de los alumnos, sin superar en ningún momento las frases tan ampliamente escuchadas como de “cultura básica” y “modelo educativo innovador”.
- En cuanto a la Calidad y formación de los profesores e innovación de la docencia, se propone “Consolidar el desarrollo del sistema de formación de profesores, centrado en el aprendizaje, acorde con el modelo educativo de cultura básica del colegio, diferenciado según los niveles de preparación de los profesores” (Bazán, 2002:9); aquí volvemos a ver el fraseo muy común pero poco explícito de lo que significa la cultura básica, además pese a la intencionalidad de adjudicarse elementos estratégicos del Programa de Atención Diferenciada, el plan de trabajo de la Dirección General olvida de manera sustancial que el carácter de «diferenciado», como se ha expuesto extensamente en este trabajo corresponde al alumnado, y no al profesorado, y con ello contradice los objetivos de centrar el trabajo en el aprendizaje y no en la docencia.
- En el apartado sobre proceso de apoyo al aprendizaje, se contempla la pertinencia de los contactos semestrales con los padres de familia, cuyos hijos tienen “aprovechamiento insuficiente”, acción misma que como vimos en el capítulo 5, fue uno de los apoyos extraescolares más importantes del PAD, y que pese a la simplicidad con que se presentó en el documento analizado, corresponde a una de las múltiples estrategias de un programa operativo que tenía las facultades de analizar y evaluar su pertinencia.

El documento que hemos reseñado, como muchos otros documentos oficiales, obedecen más a intereses políticos y por lo mismo disponen de escenarios ficticios y realidades educativas poco contrastadas, lo cual en lugar de contribuir a problemas específicos del CCH, conllevan a la construcción de un CCH virtual.

<p style="text-align: center;">TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>
--

6.1.2 El desarrollo de la Administración del plantel Azcapotzalco 2000-2004.

En el caso del Plantel Azcapotzalco, se observó que la administración entrante no continuó con el PAID, en primer lugar porque la metodología de análisis de los Grupos de Rendimiento Académico dejó de utilizarse, y se consideró información no necesaria para el rendimiento académico de los alumnos. Consecuentemente, los cursos extraordinarios como los cursos sabatinos y semanales, utilizaron otros criterios para la inscripción de los alumnos. Como parte de una estrategia poco clara y ambigua de la directiva, se decidió dejar de cobrar estos cursos, y se redujeron el número de sesiones sin un criterio académico explícito. Hacer gratuito los cursos, permitió a la larga que los alumnos desertaran más fácilmente de los mismos, pues esta idea errada de que lo que no cuesta no vale se llevó a la práctica por algunos de ellos, y se redujo el número de grupos por no generarse los recursos suficientes para los mismos. Y el efecto más grave de todos fue que se capitalizó políticamente por los alumnos activistas, quienes aglutinaron a su alrededor un contingente de estudiantes que al no ser inscritos demandaban un lugar en estos grupos. El conflicto creció a tales dimensiones, que tuvo que intervenir personalmente el Director General del CCH en mayo de 2002.

En cuanto al trabajo con padres de familia, también desapareció. Se dejó de entregar historiales académicos a los padres de familia; no se han organizado cursos para padres cuyos hijos tengan bajo rendimiento, ello básicamente porque al no existir un sistema de información de los alumnos de acuerdo a su grupo de rendimiento, no se pueden canalizar las actividades y recursos de manera diferenciada. Sólo se continuó con pláticas de bienvenida a los padres de alumnos de primer ingreso. En cuanto a las asesorías personalizadas, se dejaron de dar de manera masiva y el Departamento de Psicopedagogía atendió como antaño a los alumnos que solicitaran directamente sus servicios.

En el ámbito político, la relación entre la Dirección 2000-2004 del plantel y los alumnos activistas, inició con una especie de pacto de respeto, sin embargo conforme fue transcurriendo el tiempo, la situación tendió a tensarse como el caso de los cursos sabatinos que hemos descrito. La Dirección empezó a ceder una serie de espacios físicos, un salón, un cubículo y la anterior cafetería, a los grupos de activistas. La razón de este hecho sólo responde a un mal cálculo político, donde creyeron que al ceder estos espacios ganarían legitimidad con este grupo, y que a su vez la tensión política que pudiesen ocasionar sería mínima. Sin embargo ocurrió todo lo contrario.

En cuanto a la disciplina interna, podemos decir que es un evidente ejemplo de cómo una idea errónea sobre la autoridad basada en un pensamiento de seudo izquierda, fue llevada a la práctica, pues se anularon paulatinamente las

figuras de autoridad, tanto del Director como de la Secretaría General y del cuerpo administrativo en su conjunto. Esto se explica, porque ante la carencia de un proyecto académico, administrativo y político, y la falta de experiencia, se mal interpretó el papel de la autoridad y el ejercicio de la misma. El resultado es que se pueden presenciar eventos multitudinarios que afectan las clases, el uso de equipos de sonido que toman la corriente eléctrica de las oficinas de la Dirección, la programación de eventos musicales, algunos de ellos suspendidos por interrupción de la energía eléctrica, lo cual perjudica las clases en el turno vespertino, y síntomas serios de inseguridad interna. Entre estos síntomas de inseguridad destacan los siguientes: julio del 2002 un alumno suspendido de la UNAM y vinculado con la venta de drogas, recibió un balazo al interior de las instalaciones del plantel; y peor aún resultó el enfrentamiento entre alumnos "activistas" del denominado espacio estudiantil del "E" y porros del plantel, el día 14 de noviembre del 2002, en donde prácticamente destruyeron todos los vidrios de la Dirección, la oficina de la Secretaría General y del abogado del plantel, oficinas donde también se sustrajo documentación oficial. Estos hechos violentos, son atentados no sólo contra el plantel Azcapotzalco, sino contra la Universidad en su conjunto, fue producto de dos procesos que desarrolló el cuerpo directivo en casi tres años de administración: el relajamiento de la disciplina interna, que promovió el aumento de alumnos en los grupos porriles; y la pseudo negociación con grupos de alumnos "activistas" que fueron adquiriendo espacios físicos ante la falta de autoridad e incluso con el solapamiento del propio cuerpo directivo.

Los aspectos sintetizados en los párrafos anteriores han contribuido a deteriorar el ambiente académico, sobre todo en el turno vespertino, el cual huelga decir, es el que recibe a los alumnos más desfavorecidos, y que al enfrentar este ambiente son propensos a integrarse a actividades porriles, a desertar parcial o totalmente, y consecuentemente a aumentar los índices de rezago académico y a disminuir los de eficiencia terminal. Pero finalmente todos estos efectos, son posibles gracias a la dinámica política tanto del directivo del plantel como de la Dirección General, que han contribuido por dos vías: la primera por la ausencia de autoridad, y la segunda por la carencia de actividades estratégicas. Ambas situaciones fortalecidas por una política corporativa y clientelista.

6.2. El Corporativismo en las instituciones sociales.

En este trabajo hemos referido en varias ocasiones que en el CCH se han desarrollado prácticas clientelistas y corporativistas, con el objeto de concluir nuestra investigación decidimos que era necesario definir que entendíamos por cada uno de estos conceptos, y a su vez argumentar de que manera se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

desarrollaba al interior del Colegio. En cuanto al corporativismo, este no puede explicarse sin una lectura de la historia política de nuestro país, misma que describimos brevemente a continuación.

El corporativismo en México tiene sus orígenes prácticamente en el Estado mexicano pos revolucionario. Las corporaciones como sabemos son la concentración de sindicatos, asociaciones, agrupaciones, que aglutinan diferentes sectores sociales: obreros, campesinos, clase media, y al sector empresarial. Las características de todos y cada uno de estos actores, así como sus demandas particulares, fueron canalizadas por parte del Estado con mayor refinamiento desde el sexenio de Ávila Camacho, y tienen como características las siguientes:

- El control sindical del movimiento obrero, y el endurecimiento de la burocracia sindical, misma que se definió como la única negociadora entre el proletariado y el Estado, lo que anuló la agencia social de otros sectores obreros.
- La organización y tutela de los movimientos campesinos a partir de órganos oficiales, y sobre todo del partido oficial.
- La organización del sector patronal y su relación e influencia en las políticas del Estado.
- La organización del partido de Estado, donde el PRI incorporó los diferentes sectores sociales, y dio cauce a las clases medias.

La maquinaria política que estableció el Estado con las corporaciones, obedece a una relación de alianzas y negociaciones capaces de interactuar en un ambiente de conveniencia política, aunque no de beneficio social para los sectores que representaban dichas corporaciones. En este sentido, durante 71 años en el poder, el Estado priísta al igual que la cúpula de la burocracia sindical, utilizaron a los sectores populares compuesto por obreros, campesinos, y clases medias en detrimento de sus demandas. El corporativismo en las instituciones sociales de nuestro país, comprende también una estructura vertical y autoritaria, donde la discusión democrática es nula y para que las cúpulas sigan en el poder se requiere también de búsqueda de adeptos, es decir clientela que legitime su función y que sirva de base social. Aunque el corporativismo funcionó con regular éxito al partido de Estado, no puede afirmarse que hayan beneficiado a la sociedad en su conjunto: el nivel adquisitivo de los obreros cada vez disminuye más; los sectores campesinos atraviesan una profunda crisis; las clases medias no han obtenido mecanismos de palanca social. Por otra parte el corporativismo no sólo afectó a los sectores que dice representar, sino también y de manera directa a quienes reciben los servicios de estos trabajadores como es el caso del sector educativo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En este sentido, el papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), fue utilizado para realizar acciones políticas, y el costo social que pago no sólo el partido de Estado, sino la sociedad en su conjunto fue el bloqueo sindical a iniciativas gubernamentales en materia educativa (Béjar, 2000:14). Desafortunadamente las acciones del SNTE han contribuido a deteriorar los niveles educativos de los sectores menos favorecidos económicamente en nuestro país.

6.2.1 Corporativismo y clientelismo en el CCH.

En el apartado anterior señalamos las características más importantes del corporativismo, y ubicamos al SNTE como un ejemplo del mismo y de los efectos que en materia de educación tuvo. En este apartado pretendemos reseñar algunos elementos que desde nuestra perspectiva sugieren que en el CCH se vive un tipo de corporativismo y clientelismo. En este sentido, debemos decir que no estamos homologando la dependencia a la maquinaria política del Estado ni del PRI, y que tampoco nos referimos al corporativismo en términos sectoriales, es decir como aglutinador de diferentes sectores. Cuando decimos que en el Colegio se viven rasgos de corporativismo es con base a los siguientes criterios:

- Existe un control de los profesores que media por los diferentes órganos que regulan la vida académica de la dependencia, mismo que explicaremos en el análisis del siguiente apartado sobre el Consejo Técnico.
- Hay una estructura vertical, donde un reducido número de profesores y de funcionarios -que casi siempre son los mismos- acceden a los niveles más altos de estímulos, frente a otros que tienen mayor trayectoria académica pero no han sido funcionarios.
- Para lograr la legitimación se requiere de una serie de clientes que sean capaces de consensar las políticas de las autoridades. La legitimación en este contexto comprende las políticas educativas, cuyos criterios, definiciones, y estrategias no deben ser cuestionados o conocidos.
- El corporativismo en el Colegio también efectúa operaciones a conveniencia política entre las autoridades, los consejeros técnicos y algunos maestros, quienes satisfacen sus intereses particulares. La conveniencia no tiene que ver con el beneficio que pueda reportar a los alumnos.

Pero al igual que la historia del corporativismo en nuestro país, lo que ocurrirá de no modificarse estos rasgos en el Colegio, puede generar a la largo un costo social como el que se pagó con el SNTE: el deterioro académico de la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

dependencia, y sobre todo el rezago educativo de los alumnos menos favorecidos.

6.2.2.El Consejo Técnico.

Cuando se comenzó este trabajo de investigación, se descubrió de manera paulatina que en términos de legislación universitaria, el Colegio durante sus inicios y buena parte de su desarrollo, vivió más en la excepción que en la norma, lo cual lo constituyó de buena cuenta en una dependencia sui generis. Esta excepcionalidad, no obstante como señalamos en el capítulo 2, tuvo dos momentos claves, el primero cuando de Consejo del Colegio en 1990, el CCH formó su primer Consejo Técnico, tal como se estipula en el Estatuto General con las mismas atribuciones de otras escuelas y facultades. El segundo momento importante fue cuando la Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo Bachillerato (DUACB), se fusionaron en la Dirección General del CCH, y se obtuvo en 1997 la categoría de escuela nacional dentro de la legislación universitaria (capítulo VIII, artículo 55 del Estatuto General de la UNAM). Estos cambios, trajeron consecuentemente la modificación del reglamento de la DUACB, y la conformación del reglamento de la "Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades", el cual tiene pocas diferencias con el reglamento de la DUACB, y que se reseñó en el capítulo 2.

No obstante estas observaciones, y que entre los cambios se encuentra la sustitución del Coordinador General por la de Director General, existen una serie de apreciaciones que a la luz de la práctica política del Colegio no pueden pasar desapercibidos, en particular con la política interna emanada del Consejo Técnico. Este órgano, por debajo del Consejo Universitario de acuerdo a la legislación universitaria, tiene de acuerdo al artículo 49 del Estatuto General de la UNAM como obligaciones y facultades las siguientes:

- I. Estudiar y dictaminar los proyectos e iniciativas que les presenten el Rector, el director, los profesores y los alumnos o que surjan de su seno;
- II. Formular los proyectos de reglamento de la facultad o escuela y someterlos, por conducto del director, a la aprobación del Consejo Universitario;
- III. Estudiar los planes y programas de estudio para someterlos por conducto del director, a la consideración y aprobación, en lo general, del Consejo Universitario;
- IV. Aprobar o impugnar las ternas que para director del plantel le sean enviadas por el Rector;
- V. Hacer observaciones a las resoluciones del Consejo Universitario o del Rector que tengan carácter técnico o legislativo y afecten a la facultad o escuela. Dichas observaciones deberán hacerse por mayoría de dos tercios de los votos computables del Consejo Técnico y no producirán otro efecto que el de someter el asunto a la decisión o reconsideración del Consejo Universitario, y

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- VI. Dictaminar sobre el nombramiento de profesores extraordinarios, elaborar los reglamentos especiales complementarios del Estatuto del Personal Académico y ejercer las facultades que éste le confiere.

De acuerdo a la legislación universitaria, podemos decir que las atribuciones que se le confieren al Consejo Técnico, corresponden a un nivel operativo que a su vez pueda fungir como órgano legitimador de las acciones internas de la dependencia, pero también permite la capitalización política de una serie de derechos de los docentes. De este modo, por el Consejo Técnico se otorgan promociones, estímulos, licencias, se revisan los planes de trabajo, tanto de la Dirección General, como de los planteles. Dada su formación, que depende en gran medida de la representación a partir del voto directo de maestros y alumnos, se asume que la composición del mismo, no sólo representa a las autoridades sino a los otros dos actores –alumnos y maestros- de manera importante. Sin embargo, ¿qué pasa si el propio Consejo Técnico desconoce el Estatuto General de la UNAM, el Estatuto del Personal Académico? ¿Y por si fuera poco incumple con la representatividad y lejos de ser un órgano que considere las diferencias de los actores involucrados, representa de manera hegemónica a grupos de intereses, y los consejeros técnicos elegidos ven en este puesto una manera de promoverse personalmente? El resultado evidentemente, es muestra de una descomposición interna que en el Colegio contribuye a deteriorar más el ambiente académico y los órganos legales de la UNAM.

En este sentido, y para corroborar lo anteriormente dicho, baste decir que más de un integrante del Consejo Técnico ha utilizado esa posición para garantizar sus estímulos, y evaluaciones satisfactorias –si es profesor de carrera-, se han promovido de consejeros técnicos a consejeros universitarios, reproduciendo con este hecho una práctica política que obedece más a la lógica corporativista que al espíritu de la UNAM. Además, independientemente del usufructo que puedan hacer de estos cargos de elección, lo más grave del asunto es que en fechas recientes y con motivo de la convocatoria emitida en la Gaceta UNAM número 3,446 del 5 de abril de 2001, páginas 19 y 20, para el concurso de oposición abierto de 127 plazas de profesor de carrera asociado “B” interino, han legitimado una serie de irregularidades que van en detrimento de la legislación universitaria¹. Si bien es cierto que el Consejo Técnico no supervisa cada una de las pruebas efectuadas, y que para ello existen comisiones dictaminadoras, y comisiones auxiliares evaluadoras, ello no disculpa al Consejo Técnico en su conjunto para que pase por alto ciertas normas establecidas por el Estatuto del

¹ En enero de 2003 uno de estos casos, con base en las irregularidades presentadas en el recurso de revisión que se estipula en el artículo 106 del Estatuto del Personal Académico, la Defensoría de los Derechos Universitarios emitió una recomendación en la que se pide al Director General del CCH que invalide dicho proceso y que lea la recomendación ante el Consejo Técnico.

Personal Académico. Dentro de estas irregularidades pueden destacarse las siguientes:

- La entrega de los resultados de vencedores y no vencedores en las pruebas se dio en todos los casos, un incumplimiento del plazo fijado de 60 días hábiles contados a partir de la publicación de la convocatoria como lo fija el artículo 72 del EPA, para designar a los profesores, y en otros casos más el Consejo Técnico aprobó la designación de plazas a escasos tres días de cumplirse un año de publicada la convocatoria.
- A pesar de que el EPA señala en el *Título noveno, Capítulo I*, el recurso de reconsideración por parte de los profesores que se consideren afectados por las decisiones de las autoridades universitarias, y en particular el *Capítulo II* en el artículo 106, refiere a la revisión de los concursos de oposición, que es el caso expuesto, también existen irregularidades. Por ejemplo en las comisiones revisoras no se desahogaron las pruebas, y se negaron desde las propias autoridades los expedientes, tal como se señala en el inciso d). Aunque se levanta acta de inicio de funciones de la comisión revisora, existen casos donde debido a las diferencias de los integrantes de la comisión no se llega a emitir un acuerdo, y por tanto no existe un acta de cierre de las actividades de la comisión revisora. No obstante esta situación del recurso de revisión, el Consejo Técnico determinó ratificar a los profesores como no vencedores sin que haya concluido el proceso.

Estas anomalías, confirman ideas expuestas a lo largo de este trabajo de investigación de que el ámbito político esta por encima de la legislación universitaria y de la vida académica no sólo de los grupos de profesores y alumnos activistas sino de las propias autoridades, negociando lo académico en detrimento de lo académico, y fortaleciendo el Consejo Técnico como una especie de borín, que debe ser capitalizado para defender intereses de grupo. Esta situación de no modificarse en el futuro, aunado con el ambiente político que hemos descrito en el capítulo 3, harán del Colegio una dependencia vulnerable, capitalizable políticamente con fines personales, y entonces si ingobernable desde sus propios órganos de gobierno.

6.3 Políticas hacia el alumnado.

Después de haber señalado el rumbo que tomaron las políticas después del PAID en el plantel Azcapotzalco, y del análisis de la dinámica tanto del plantel con la nueva administración 2000-2004 y la Dirección General del Colegio, es necesario analizar las tendencias que se observan en las nuevas generaciones, pues una propuesta carente de este análisis, como dijimos anteriormente, más

bien contribuirá a la construcción de un CCH virtual, que a la solución efectiva de los problemas por los que atraviesa. Por este motivo, hemos considerado pertinente señalar las tendencias que existen en los alumnos de primer ingreso que se matriculan en los planteles del Colegio, para ello las siguientes tablas, que fueron parte de un trabajo presentado en la Semana Académica de Psicopedagogía 2002, el cual me fue encargado, presentan los rangos de calificaciones obtenidos en el examen único de selección que realiza la UNAM a sus aspirantes del bachillerato. Las tablas muestran para cada plantel el porcentaje de alumnos que fue asignado con relación al rango de puntuación obtenido en el examen, en una escala decimal en las generaciones 1999, 2000, 2001 y 2002.

6.3.1. Características de los alumnos de primer ingreso de las generaciones 1999, 2000, 2001 y 2002.

Tabla 6.1. Resultados del examen único de selección de alumnos de primer ingreso de la Generación 1999.

Rangos	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		VALLEJO		ORIENTE		SUR		TOTAL	
	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%
3.0-3.9	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
4.0-4.9	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
5.0-5.9	626	16.91	1641	43.03	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2267	12.52
6.0-6.9	2206	59.59	1437	37.68	2743	78.33	2640	73.66	2234	63.81	11260	62.20
7.0-7.9	766	20.69	628	16.47	697	19.90	838	23.38	1082	30.91	4011	22.16
8.0-8.9	102	2.76	107	2.81	60	1.71	105	2.93	179	5.11	553	3.05
9.0-10	2	0.05	1	0.03	2	0.06	1	0.03	6	0.17	12	0.07
total	3702	100.00	3814	100.00	3502	100.00	3584	100.00	3501	100.00	18103	100.00

Fuente: Datos sistematizados a partir de la información proporcionada por la Secretaría Estudiantil de la DCG para la *Semana Académica de Psicopedagogía 2002*.

De acuerdo a los datos de la tabla anterior, tenemos que los rangos más bajos fueron de 5.1 a 6.0, y que la mayoría de los alumnos asignados se encontró en el rango de 6.1 a 7.0, seguidos de un 22.16% de alumnos en un rango superior de 7.1 a 8.0. En cuanto a la distribución de alumnos en planteles, es contundente que el plantel que tuvo mayor número de alumnos con calificaciones reprobatorias fue Naucalpan, seguido del plantel Azcapotzalco con 16.91%. En contraparte, la mayoría de los alumnos de Vallejo, Oriente y Sur, presentan en los 3 casos entre un 60 y más de un 70% de alumnos con calificaciones de 6.1 a 7.0. Y finalmente los alumnos del plantel Sur tienen un 30.91% de alumnos con calificaciones en el examen de 7.1 a 8.0.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 6.2. Resultados del examen único de selección de alumnos de primer ingreso de la Generación 2000

	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		VALLEJO		ORIENTE		SUR		TOTAL	
Rangos		%		%		%		%		%		%
3.0-3.9	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
4.0-4.9	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
5.0-5.9	0	0.00	1260	33.41	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1260	6.71
6.0-6.9	2119	57.82	1335	35.40	1752	45.29	1839	47.97	1201	32.92	8246	43.89
7.0-7.9	1124	30.67	802	21.27	1866	48.24	1551	40.45	1730	47.42	7073	37.65
8.0-8.9	355	9.69	308	8.17	222	5.74	382	9.96	612	16.78	1879	10.00
9.0-10	67	1.83	66	1.75	28	0.72	62	1.62	105	2.88	328	1.75
total	3665	100.00	3771	100.00	3868	100.00	3834	100.00	3648	100.00	18786	100.00

Fuente: Datos sistematizados a partir de la información proporcionada por la Secretaría Estudiantil de la DG para la *Semana Académica de Psicopedagogía 2002*.

Con relación a la generación 2000, que cabe mencionar fue asignada en medio del conflicto de 1999, en ese momento no modificó sus tendencias de manera negativa, pues si comparamos los resultados de esta generación con la generación 1999, podemos ver que sólo un 6.71% de los alumnos se ubicó con calificación no aprobatoria, y se observa a su vez una tendencia muy similar para los rangos de 6.1 a 7.0, y 7.1 a 8.0. Resulta muy positivo el hecho de que en esta generación un 11.75% de la población asignada al Colegio haya obtenido calificaciones entre 8.1 y 10. En cuanto a la distribución por plantel, de nueva cuenta Naucalpan tiene un importante 33.41% de alumnos con calificaciones reprobatorias. En el rango de 6.1 a 7.0, el plantel Azcapotzalco concentra a la mayoría de sus alumnos de primer ingreso, seguido del plantel Oriente y Vallejo. En el rango de 7.1 a 8.0, el plantel Vallejo tiene el 48.24% de sus alumnos, y es seguido por los planteles Sur y Oriente. Y en el rango de 8.1 a 9.0, el plantel Sur tiene la mayoría de alumnos asignados que fue de un 16.78%.

Estas tendencias, a pesar de ser alumnos que entran al Colegio en medio de un conflicto político, se explican debido a que los aspirantes y sus padres todavía tenían una percepción bastante positiva de la UNAM y su bachillerato. Hay que indicar que dentro de los alumnos asignados a algún plantel del Colegio, algunos decidieron desertar temporal o totalmente del mismo por la extensión del conflicto, y que este hecho afectó posteriormente la matrícula y el rendimiento de la población en general, pues suponemos que un número importante de desertores temporales o totales pertenece al grupo de alumnos con mejores resultados en el examen único.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 6.3. Resultados del examen único de selección de alumnos de primer ingreso de la Generación 2001

Rangos	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		VALLEJO		ORIENTE		SUR		TOTAL	
		%		%		%		%		%		%
3.0-3.9	938	25.50	1523	42.25	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2461	13.54
4.0-4.9	1454	39.52	1062	29.46	1870	51.96	1277	35.68	1066	28.71	6729	37.02
5.0-5.9	821	22.32	653	18.11	1397	38.82	1661	46.41	1741	46.89	6273	34.51
6.0-6.9	346	9.40	285	7.91	256	7.11	490	13.69	660	17.78	2037	11.21
7.0-7.9	107	2.91	71	1.97	61	1.69	140	3.91	210	5.66	589	3.24
8.0-8.9	13	0.35	11	0.31	15	0.42	11	0.31	34	0.92	84	0.46
9.0-10	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	0.05	2	0.01
total	3679	100.00	3605	100.00	3599	100.00	3579	100.00	3713	100.00	18175	100.00

Fuente: Datos sistematizados a partir de la información proporcionada por la Secretaría Estudiantil de la DCG para la *Semana Académica de Psicopedagogía 2002*.

A diferencia de las generaciones anteriores, y sobre todo la 2000, en la generación 2001 se observan de manera contundente el bajo rendimiento académico observado en los resultados del examen único. Si sumamos el porcentaje de alumnos asignados que obtuvo calificaciones reprobatorias en el examen único, tenemos que el 85.97% obtuvo calificaciones entre 3.0 y 5.9. A su vez, puede decirse que en los promedios más bajos, captaron mayor número de aspirantes los planteles Naucalpan con un 42.25% de su población con promedios de entre 3.0 y 3.9, y el plantel Azcapotzalco con 25.50%. En el siguiente rango de 4.0 a 4.9, Vallejo tiene el 51.96% de sus alumnos, seguido de Azcapotzalco con 39.53% y Oriente con 35.68%. En el rango de 5.0 a 5.9, el plantel Sur fue el que más alumnos recibió con 46.89%, seguido de Oriente con 46.41% y Vallejo con 38.82%. Y finalmente en las calificaciones aprobatorias obtenidas por la generación 2001, en el rango de 6.0 a 6.9 se ubicó el plantel Sur con 17.78% de sus alumnos, al igual que en el rango de 7 a 7.9 con 5.66; y ni que hablar de las calificaciones más altas, que de acuerdo a la tabla no alcanzan ni el uno por ciento de la población.

Las tendencias observadas en esta generación pueden explicarse a partir de varios factores: la imagen que se tenía de la UNAM y del CCH después del conflicto de 1999; la modificación del calendario escolar que tardó 3 años aproximadamente en concordar con el calendario de la SEP; y finalmente se produjo una mayor permisividad en la selección de alumnos aspirantes, de ahí los altos porcentajes de alumnos con promedios entre 3.0 y 5.9.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 6.4 Resultados del examen único de selección de alumnos de primer ingreso de la Generación 2002.

	AZCAPOTZALCO		NAUCALPAN		VALLEJO		ORIENTE		SUR		TOTAL	
Rangos		%		%		%		%		%		%
3.0-3.9	0	0.00	851	23.26	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1045	5.70
4.0-4.9	1731	46.67	1648	45.05	712	18.85	0	0.00	0	0.00	4848	26.43
5.0-5.9	1329	35.83	730	19.96	2516	66.61	2683	73.11	2245	63.62	9022	49.18
6.0-6.9	488	13.16	257	7.03	448	11.86	764	20.82	934	26.47	2534	13.81
7.0-7.9	133	3.59	151	4.13	81	2.14	192	5.23	270	7.65	749	4.08
8.0-8.9	26	0.70	21	0.57	18	0.48	30	0.82	73	2.07	136	0.74
9.0-10	2	0.05	0	0.00	2	0.05	1	0.03	7	0.20	9	0.05
total	3709	100.00	3658	100.00	3777	100.00	3670	100.00	3529	100.00	18343	100.00

Fuente: Datos sistematizados a partir de la información proporcionada por la Secretaría Estudiantil de la DG para la *Semana Académica de Psicopedagogía 2002*.

En la tabla correspondiente a la generación 2002, parecen experimentarse aspectos más positivos en cuanto a los resultados del examen único. Si miramos los porcentajes totales de población, tenemos que el 81.31% tuvo calificaciones reprobatorias, una diferencia de poco más del 4% con la generación anterior, y menos del 20% aprobó el examen. En cuanto a las diferencias entre planteles, se registra que el 23.26% de los alumnos asignados a Naucalpan obtuvo calificaciones de 3.0 y 3.9; en el siguiente rango de 4.0 a 4.9 este plantel recibió al 45.05% de alumnos, y Azcapotzalco el 46.67%, es decir casi la mitad de sus alumnos de primer ingreso. En el rango de 5.0 a 5.9, Oriente tuvo el 73.11%, seguido de Vallejo con 66.61% y Sur con 63.62%. En cuanto a las calificaciones aprobatorias, de 6.0 a 6.9 el plantel Sur recibió al 26.47%, seguido de Oriente con 20.82%; en el siguiente rango pero con menos porcentaje se posicionó el plantel Sur con sólo el 7.65% y Oriente con el 5.23%; para la calificación de 8.0-8.9 el plantel Sur obtuvo el 2.07%.

A pesar de que en esta generación se ve una ligera mejora, son no obstante muy inferiores a los resultados obtenidos por las generaciones 1999 y 2000, y los datos observados en la generación 2001 y 2002 apuntan a un deficiente rendimiento académico mismo que tendrá, efectos no sólo en el Colegio sino en su posterior vida universitaria, tal como lo veremos en el siguiente apartado.

6.3.1.1. El rezago educativo del país y las tendencias en la Educación Media Superior y Superior.

Los resultados descritos en el apartado anterior, se contextualizan en un panorama educativo que requiere en conjunto serias reformas. En el 2002 se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

observaron indicadores de rezago educativo reconocido por diferentes organismos. Por ejemplo, la SEP señaló que los niveles de reprobación se encontraban sin cambio entre 1995 y 2001 en alumnos de primaria del distrito federal, donde se observaron puntajes entre 30 y 48 en una escala de 100 en las áreas de matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales; para el caso de los alumnos de secundaria fue menor aún, en matemáticas de 29-33, y ciencias sociales de 39 a 47². En correspondencia con estas cifras el Banco Mundial calificó el desarrollo educativo de nuestro país con un promedio de 4.9 a 7.5, en un rango intermedio y por debajo de países como Chile, Costa Rica, Guyana, Perú y Uruguay, y por encima de Belice y Bolivia, y similar a Brasil, Jamaica y Panamá³. Y aunque el mismo organismo reconoció que la matrícula a nivel primaria es casi universal en nuestro país, también señala que varios estados tienen tasas de graduación en este nivel inferiores al 60%, y en otros estados aunque se ha alcanzado por lo menos este porcentaje de graduación a nivel primaria, todavía tienen tasas bajas de matrícula y conclusión en estudios secundarios⁴.

Por otro lado y pese a que se ha mencionado reiteradamente la importancia de apoyar el proceso educativo con el objeto de aminorar la pobreza y la desigualdad social, en nuestro país subsisten dos problemas más que atañen a la cuestión educativa. El primero de acuerdo a Armando Labra, secretario del consejo técnico de planeación de la UNAM, es sobre la baja matrícula en la educación superior, ya que sólo dos de cada 10 mexicanos entre 19 y 23 años tienen acceso a este nivel⁵. El segundo problema tiene que ver con el financiamiento de la educación superior, donde se ha destacado la participación de la ANUIES, y de rectores de universidades públicas, entre ellos de manera protagónica De la Fuente, que han demandado mayores recursos al gobierno federal⁶.

Si no se invierten las tendencias observadas en la educación básica, éstas alcanzarán a la educación superior, por lo menos en el caso del CCH ya existe una correspondencia con estas tendencias en los alumnos de primer ingreso, y no hay que extrañarnos si en un par de años esta situación impacta sensiblemente a la UNAM. Por otro lado en este contexto de rezago educativo, y de certificación de la enseñanza, opera una dinámica muy interesante entre la educación privada y

² Sánchez Julián, "Estancado el aprendizaje en educación básica", *El Universal*, sábado 15 de junio de 2002, Nación, p.13.

³ Sánchez Julián, "Califica BM con 4.9 educación nacional", *El Universal*, domingo 16 de junio de 2002, Nación, p.1.

⁴ *Ibid.*

⁵ Sánchez Julián, "Baja matrícula en educación superior", *El Universal*, viernes 19 de julio de 2002, Nación, p.8.

⁶ Sánchez Julián, "Más recursos a la educación superior pide la ANUIES", *El Universal*, sábado 17 de agosto de 2002, Nación, p.14.

las clases medias, las cuales en lugar de mandar a sus hijos a escuelas públicas, consideran que es mejor invertir en las instituciones privadas. Este escenario tampoco es muy favorable para la universidad pública en general, y la UNAM en particular, pues de no reformarse, ofrecerá poco a todos sus demandantes – independientemente de su origen social-, y perderá paulatinamente no sólo demanda, sino también prestigio y liderazgo académico.

6.3.2 La política educativa hacia las nuevas generaciones del CCH.

El contenido de los apartados anteriores, nos invitan a reflexionar seriamente en torno a las políticas educativas que comienzan en el momento de la selección y asignación de los alumnos de primer ingreso del CCH. Este es un tema delicado, pero que debe ser discutido en la UNAM con argumentos propositivos. Aquí la disyuntiva es ¿cuáles serán los efectos que a la larga tendrán los planteles cuyos alumnos de primer ingreso presentan altos índices de reprobación en el examen de selección?. Responder a esta pregunta no es una cuestión fácil, por varias razones. La primera de ellas tiene que ver con las cuotas de inscripción, que en el caso de las generaciones 2001 y 2002 acepta a alumnos con resultados reprobatorios en el examen de selección, esto leído de manera analítica quiere decir que las autoridades decidieron que no importaban los resultados académicos, si de cubrir una cuota se trataba aunque la mayoría hubiese reprobado y se tuviera un número importante de alumnos con calificaciones entre 3.0 y el 4.9, los rangos más bajos. De acuerdo a estas dos razones, y aceptando que al Colegio le toca atender a un buen número de alumnos con bajo rendimiento, y que cambiar esta política es un asunto difícil, queda no obstante una última interrogante ¿qué hace el Colegio con estas nuevas generaciones? La estrategia que tomo la Dirección General y que describimos en el siguiente apartado representa una buena idea, que no se traduce en buenos resultados, tomada del Programa de Prevención a la Reprobación (PREVER), y de los cursos de nivelación del Programa Emergente de Apoyo Académico (PRFAA) en el marco del Programa de Atención Diferenciada de Azcapotzalco.

6.3.2.1 La estrategia de atención para las generaciones de primer ingreso: los Cursos de Nivelación (CUNI) de la Dirección General.

De acuerdo a los resultados del examen de admisión, y sobre las estrategias empleadas por la Dirección General del Colegio, hemos decidido en este apartado hacer el análisis de los Cursos de Nivelación (CUNI), impulsados para la generación 2001 y 2002, y hacer un análisis comparativo con los cursos de

nivelación del Programa Emergente de Apoyo Académico (PREAA) (apartado 5.3.2.) experiencia previa para el CUNI. Para poder proceder a este análisis, en los siguientes párrafos se describe *grasso modo* las características más importantes del CUNI 2001 y 2002.

El CUNI 2001, tenía por objetivo “promover programas preventivos cuya meta sea elevar el nivel académico y el egreso de los alumnos del Colegio”, este se impartió del 6 al 23 de noviembre de 2000, a 1800 alumnos de más bajo rendimiento de la generación 2001, a partir de un curso presencial que consistió en la siguiente distribución de horas para cada asignatura: 14 horas matemáticas, 10 talleres, 2 historia, 2 química, y 12 horas de aspectos psicoafectivos. Existió otra modalidad que fue el curso por línea, el cual los alumnos podían tomar accediendo a la página del Colegio.

En el caso del CUNI 2002, se realizó en octubre de 2001, este constó de un curso presencial de 20 horas, y fue para toda la población, con la siguiente distribución de horas para cada asignatura: 10 horas matemáticas, 10 horas comprensión de lectura. Esta versión del CUNI se inserta en el Programa para el Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar de los Alumnos (PROMAE). Con relación a la deserción observada se tienen los siguientes porcentajes:

Tabla 6.5. Porcentajes de Deserción en CUNI 2002

POR TURNO:	AZCAPOTZALCO	NAUCALPAN	VALLEJO	ORIENTE	SUR	CCH
1º	42.94% ^o	26.78% ^o	26.94% ^o	18.28% ^o	43.33% ^o	31.66% ^o
2º	51.17% ^o	42.11% ^o	36.83% ^o	35.00% ^o	67.28% ^o	46.48% ^o
Semana	Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur	CCH
Primera	53.67% ^o	34.83% ^o	35.33% ^o	26.83% ^o	47.39% ^o	39.61% ^o
Segunda	40.44% ^o	34.06% ^o	28.44% ^o	26.44% ^o	63.22% ^o	38.52% ^o
General	47.06% ^o	34.44% ^o	31.89% ^o	26.44% ^o	55.31% ^o	39.07% ^o

Fuente: CCH SEPLAN, “Resultados curso de nivelación 2002”, Manuscrito.

A juzgar por la tabla anterior, puede evidenciarse un alto porcentaje de ausentismo, de casi el 40%, siendo mayor en el turno vespertino en todos los planteles, y en términos generales el plantel Sur obtuvo el más alto porcentaje y el plantel Oriente el menor.

En cuanto al análisis comparativo con los cursos del PREAA del CCH Azcapotzalco, se observan diferencias sustanciales, no sólo en términos cuantitativos, sino también en términos cualitativos, en cuanto a la organización académica, y que se pueden observar en tabla 6.6:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 6.6. Horas / asignatura, entre los cursos de nivelación del PREAA del CCH Azcapotzalco en 1999, y el CUNI de la DG 2001 Y 2002

AREA:	PREAA ^A	CUNI 2001 ^B	CUNI 2002 ^B
Matemáticas	24	14	10
Comprensión de lectura	16	10	10
Historia-geografía	16	0	0
Únicamente historia	0	2	0
Química	24	2	0
Aspectos psicoafectivos	0	12	0
Total:	80	40	20

A Hernández López (2000 B)

B CCH, SEPLAN "Curso de Nivelación. Generación 2001 y 2002", mecanuscrito.

De acuerdo a los cursos de nivelación de la Dirección General, se observan la falta de planeación y poca claridad sobre los objetivos de esta tarea educativa. La primera gran diferencia que podemos observar, es en cuanto a la carga horaria, los cursos de nivelación del PREAA, duplican a los cursos del CUNI 2001, y cuadriplifican a los del CUNI 2002. Aunque no se manejaron aspectos psicoafectivos en los cursos del PREAA, no se tiene tampoco ninguna evaluación específica sobre las 12 horas destinadas en el CUNI 2001, la cual se encuentra intermedia entre matemáticas y comprensión de lectura, este hecho genera la idea de un vacío en cuanto a la programación de las horas / asignatura, más que una estrategia consistente, lo cual se corrobora con las dos únicas horas destinadas a historia y a química, la primera de ellas también con altos índices de reprobación en los alumnos del Colegio. Y a pesar de que el área de matemáticas tiene de manera constante los más altos porcentajes de reprobación, en el CUNI 2002 se reducen aún más las horas a sólo 10. ¿Por qué se le da tanta importancia al área de comprensión de lectura, si es una de las asignaturas de mayor aprobación en el Colegio? Es otra incógnita que no responde la Dirección General del CCH.

En términos cuantitativos, las diferencias son también sustanciales entre estas tres experiencias. Mientras el CUNI 2002, con las condiciones dadas para la realización de los cursos de nivelación tuvo en términos generales casi el 60% de asistencia de acuerdo a los datos proporcionados en la tabla 6.5, y en el caso del plantel Sur cerca del 45%. Por su parte los cursos de nivelación ofrecidos dentro del Programa Emergente de Apoyo Académico de Azcapotzalco, la proporción de alumnos de la generación 2000, puede observarse por medio de dos indicadores: el primero corresponde al número de alumnos que se les aplicó el examen diagnóstico que fueron 3242, con relación a los que terminaron los cursos que fueron 2280, la asistencia fue del 70%; el segundo indicador es el resultado de la proporción entre los alumnos que se inscribieron a dichos cursos que fue de 2991, con relación a los 2280 que terminaron, que equivale a una

TRIS CON
FALLA DE ORIGEN

asistencia de 76.2%. Considerando ambos indicadores del PREAA, y si enfatizamos las condiciones desfavorables en las cuales se desarrolló (mismas que se expusieron en el apartado 5.2.2.), los cursos de nivelación tiene una diferencia de más del 10% de asistencia con relación al CUNI 2002.

En síntesis, tanto la calidad como la cantidad de alumnos atendidos en los cursos de nivelación impulsados por la Dirección General para las generaciones 2001 y 2002, demuestran serias deficiencias, las cuales vienen a poner en tela de juicio la verdadera intencionalidad tanto de su preparación previa como de su aplicación. Si es un hecho de todos conocidos en el Colegio, el nivel de preparación con que ingresan los alumnos ¿no es razón suficiente como para que las experiencias orientadas a disminuir dichas deficiencias, se conviertan más que en un programa formal, en una estrategia real de atención del alumnado? A pesar de que la lógica orienta en este sentido, es evidente que la falta de una planeación seria, así como la determinación de objetivos reales y consistentes con las necesidades de preparación de los alumnos, fueron componentes del CUNI.

La formación de los alumnos cuyos resultados académicos no son satisfactorios en el examen único sigue pendiente. Un verdadero compromiso de la Dirección General del CCH como parte de una política equitativa, hubiese consistido en nivelar a aquellos que tenían más bajos resultados con aquellos de mejores resultados, sin embargo es evidente que los Cursos de Nivelación para las generaciones 2001 y 2002 carecieron de esta intención política a juzgar por las características señaladas en los párrafos anteriores. Por otra parte, es muy probable que sean estas generaciones las que han obtenido a la fecha, los resultados más bajos en el examen de selección, generaciones que de no atenderse de manera adecuada, pueden modificar de manera negativa la matrícula a nivel superior en la UNAM. No olvidemos que un contingente importante de alumnos de licenciatura procede por medio del pase reglamentado de la ENP y del CCH, y que atender a las nuevas generaciones del Colegio es una tarea no sólo para favorecer su tránsito y egreso por esta dependencia, sino también para incorporarlos de manera óptima a la formación profesional.

6.3.3 El Programa para el Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar de los Alumnos (PROMAE).

Uno de los programas que se iniciaron para la atención del alumnado en el 2000 por parte de la Dirección General del CCH fue el Programa para el Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar de los Alumnos (PROMAE), en el cual se reconoce los bajos índices de acreditación en exámenes ordinarios y extraordinarios y en el egreso de los alumnos. Dicho programa señala finalmente las deficiencias del modelo educativo del Colegio, aunque en muchas de sus

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

propuestas no se encuentren estrategias operativas para atenuar las problemáticas señaladas. Considerando el análisis del documento “Programa para el Mejoramiento del Aprovechamiento Escolar de los Alumnos”, conclusiones de las reuniones de trabajo realizada por la Junta de Directores del CCH los días 11, 17 y 26 de mayo de 2000, se hacen las siguientes observaciones:

- En términos generales, el documento retoma muchos de los elementos comprendidos en el Programa de Atención Diferenciada de Azcapotzalco, sobre todo en las acciones propuestas en los siguientes numerales: *1. Desarrollar una amplia campaña de concientización, 2. Atención a los cursos ordinarios, 5. Apoyo a la presentación de exámenes extraordinarios, 6. Apoyos extracurriculares para abatir el rezago escolar, y 7. Cursos de PAMAD y PARE.* Aunque en los numerales referidos, puede observarse la influencia del trabajo desarrollado en el plantel Azcapotzalco de 1996 al 2000, no obstante se encuentran algunas inconsistencias que son necesarias recalcar. La primera de ellas es que mientras la Dirección General intenta adjudicarse estrategias del PAD, en el propio plantel Azcapotzalco la administración entrante desecha prácticamente de un plumazo al mismo. El documento a su vez habla de diversos “estratos del alumnado”, que parece recordar a los Grupos de Rendimiento Académico (GRA) del Programa de Atención Diferenciada; sin embargo la mención a los estratos es marginal a lo largo del documento y es inexistente por supuesto el planteamiento de una metodología de análisis de la población estudiantil.
- Pese a la influencia del PAD del CCH Azcapotzalco, las estrategias del PROMAE muestran inconsistencias, y alude a una serie de aspectos elementales por demás rebasados en el ámbito de la educación. Por ejemplo en la introducción del documento señala que “una muy grande franja de alumnos son partidarios de aprender y egresar del ciclo de bachillerato en condiciones adecuadas: ahí reside la mayor posibilidad de que los cuerpos directivos afiancen políticas académicas con resultados positivos”; este conjunto de ideas comunes, por un lado se aplica a cualquier institución educativa pues su existencia está cifrada en la demanda del alumnado, misma que depende del deseo de aumentar su nivel educativo, y por otro esboza una intención más que un proyecto, pues si el deseo de egresar y aprender de los alumnos fuera la “mayor posibilidad” para “afianzar políticas”, desde hace bastante tiempo el fracaso educativo se hubiera resuelto satisfactoriamente.
- En el PAMAD (Programa de Apoyo a Materias de Aprendizaje Difícil) sabatino –es decir cursos sabatinos- se estipulan 40 horas de duración de los cursos. Esta disposición oficial es muy importante pues no se explicitan criterios académicos, dando por resultado que la proporción de horas clase estipuladas en los programas oficiales de los cursos ordinarios con relación a este tipo de cursos sea la siguiente:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tabla 6.7. Porcentaje de horas en cursos de regularización de acuerdo al programa oficial de estudios.

ASIGNATURAS DE 1° A 4° SEMESTRE:	HORAS DESTINADAS DE ACUERDO AL PROGRAMA DE ESTUDIO (16 SEMANAS DE CLASE)	HORAS DEL PAMAD SABATINO	PROPORCIÓN:
Matemáticas	80	40	50 %
Talleres de lenguaje y comunicación	96	40	41.6 %
Histórico-social	64	40	62.5 %
Ciencias experimentales	80	40	50 %
Asignaturas de 5° y 6° semestre (todas las áreas):	64	40	62.5 %

Como puede apreciarse en la tabla anterior, las horas que cubren los cursos PAMAD sabatino es en el mejor de los casos el 62.5% de la horas contempladas en los programas de las asignaturas, y en el caso de las asignaturas de talleres de lenguaje y comunicación del 41.6%. Estas proporciones nos invitan a reflexionar sobre la utilidad de dichos cursos para el aprendizaje de los alumnos, pues las asignaturas de matemáticas y ciencias experimentales son las que presentan mayor reprobación, y se les destina la mitad del tiempo contemplado en los programas correspondientes. Recordemos que si bien las calificaciones de estos cursos se asientan en actas de exámenes extraordinarios, y que su modalidad es diferente a los cursos ordinarios, no debe olvidarse que el Estatuto General de la UNAM señala como responsabilidad de los profesores el cumplimiento mínimo del 85% de las clases⁷, criterio que fue aplicado por ejemplo en los cursos extraordinarios que formaron parte del Programa de Alternativas remediales del Programa de Atención Diferenciada del CCH Azcapotzalco⁸.

Habría que preguntarnos seriamente cuáles son los propósitos de las autoridades con respecto a estos cursos: el aprendizaje o la acreditación. En el primer caso es una contradicción pretender elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos -tal como se plantea en el Plan de Trabajo 2002-2006 de la Dirección General- y disminuir drásticamente los contenidos de los programas de los cursos PAMAD; pero si es el segundo caso y la intencionalidad es que los alumnos acrediten rápido aunque aprendan menos, entonces la duración de los PAMAD sabatino, así como la calidad de los aprendizajes de los alumnos quedan en un segundo plano.

⁷ Estatuto General de la UNAM, Título 6°. De las Responsabilidades y Sanciones, artículo 96.

⁸ En particular véase el capítulo 5, apartado 5.3.2. La atención al rezago escolar: El Programa de Alternativas remediales.

6.4. La Política hacia el profesorado.

De 1984 a la fecha, pueden sin lugar a dudas observarse muchos de los avances generalizados en la docencia en la UNAM, y en particular en el Colegio, sobre todo las correspondientes a los profesores de tiempo completo. Entre los avances que se han registrado, se encuentran los siguientes:

- Puede decirse que la integración de estímulos al salario, han podido contribuir a que el profesorado de carrera atienda más a sus grupos, y no tenga la necesidad de buscar un segundo trabajo para complementar sus ingresos.
- Se tiene en el Colegio una organización académica más estable, con relación a años anteriores. Hoy existen consejos académicos por área; se han establecido mecanismos de evaluación de los informes y proyectos de los profesores de carrera, mismos que son presentados al Consejo Técnico; y además se han creado de manera institucional rubros prioritarios de trabajo.

Sin embargo, y pese a los avances experimentados, hoy día se enfrentan algunos problemas en la planta docente. De manera particular, y como se señalan en los programas (*La Reforma Universitaria*: 1984): 28 *Mecanismos para el cumplimiento del Estatuto del Personal Académico*, 36 *Mecanismos para el cumplimiento de las obligaciones del personal académico de enseñanza media superior*, y 27 *Fortalecimiento académico de la carrera docente en la enseñanza media superior*, todavía se enfrentan los siguientes problemas:

1. A pesar del trabajo desarrollado en 32 años, existe un ambiente académico poco propicio para la actividad docente y la creación intelectual⁹. Ello en parte por la carga horario que de acuerdo a lo que señalamos en el capítulo 3 apartados 3.1.2 y 3.1.2.1, genera desiguales condiciones entre los profesores de carrera y los de asignatura. Incluso la atención de 20 horas frente a 4 ó 5 grupos de 45 a 50 alumnos, aun teniendo una plaza de carrera, imposibilita la creación intelectual. A esta situación hay que agregar que existe un trabajo colegiado, que en términos de producción intelectual es sumamente escaso.
2. Si bien es cierto que la carrera académica se ha fortalecido, y que se dio un paso importante en la planta docente al transformar las condiciones del “Instructivo del Profesorado de la Enseñanza Media Superior” que manejaban una condición excepcional en la figura de profesor de enseñanza media superior, al pasar a la carrera académica de acuerdo a las categorías y niveles que señala el Estatuto del Personal Académico¹⁰, hay que revisar los mecanismos de promoción, así como el resultado de los trabajos académicos productos de la carrera académica, mismos que serán analizados en este capítulo en el apartado 6.4.3.

⁹ Programa 28: Mecanismos para el cumplimiento del Estatuto del Personal Académico, pp. 223-254.

¹⁰ Programa 27: Fortalecimiento académico de la carrera docente en la enseñanza media superior, pp. 517-528.

3. Las organizaciones académico administrativas, tienen más bien una función administrativa que académica¹¹, promueve poco reuniones de docencia, y cuando se desarrollan se ven rebasadas por las problemáticas cotidianas que se enfrentan en la docencia como la aplicación del Plan de Estudios Actualizado. Las reuniones convocadas por las autoridades, son a su vez para el conocimiento y difusión de alguna política en particular, como por ejemplo los rubros prioritarios de trabajo, que son reuniones más informativas que para compartir experiencias de docencia.
4. La dinámica académica, tiene un signo poco plural y sumamente hegemónico, donde se percibe que ciertos grupos académicos y políticos durante muchos años han tenido el dominio en la coordinación de seminarios, cursos o talleres, obtienen cátedras especiales, son promovidos para premios como "Universidad Nacional", producen libros, y tienen las actividades institucionales de mayor valor de la productividad académica, y por ende tiene los estímulos más altos de PRIDE. Esta dinámica obedece no a la diferencia teórica entre grupos de profesores, sino más bien a la filiación política, lo cual polariza y tensa la actividad académica, pues por un lado se encuentran los profesores que han capitalizado su posición política, y en otro extremo se encuentran los profesores que por no compartir esta filiación política, se encuentran excluidos de procesos importantes de la carrera académica, y su reconocimiento es mínimo si es que acaso lo llegan a obtener.
5. Aunque no puede establecerse una correlación directa entre los profesores de carrera y el rendimiento académico de los alumnos, se tiene la idea de que un mayor número de profesores dedicados de tiempo completo a la docencia, promueve mejores aprendizajes y logros académicos en sus alumnos. Sin embargo, para corroborar dicha afirmación se requiere de un esfuerzo de evaluación institucional donde los trabajos académicos producidos, así como los proyectos de docencia se orienten a mejorar el rendimiento académico de los alumnos. A juzgar incluso en los mismos documentos oficiales que presentamos a lo largo de este capítulo, esta correlación no sólo es inexistente sino que se carece de una propuesta metodológica para generarla.
6. En cuanto al cumplimiento de los programas de estudio¹², podemos decir que institucionalmente se ha promovido su aplicación, de hecho momento clave para ello fue sin lugar a dudas la creación e implementación del Plan de Estudios Actualizado (PEA) en julio de 1996. Sin embargo aunque este evento tiene un efecto trascendental en la historia del Colegio, la mayor deficiencia no radica en la aplicación sino en los programas mismos, los cuales han demostrado dificultad en su aplicación por la extensión de sus

¹¹ Programa 28: Mecanismos para el cumplimiento del Estatuto del Personal Académico, pp. 223-254.

¹² Programa 36: Mecanismos para el cumplimiento de las obligaciones del personal académico de enseñanza media superior, pp. 451-464.

contenidos, que no puede completarse en las horas clases repartidas en el semestre, y que en ello han contribuido por lo menos en el plantel Azcapotzalco las mismas autoridades, que solicitan calificaciones con mucha anticipación a la fecha de fin de semestre, e impiden el acceso a las instalaciones en los periodos de primera y segunda vuelta de exámenes ordinarios que están comprendidas dentro del calendario escolar aprobado por el Consejo Universitario.

7. A diferencia de las generaciones de los ochentas, las nuevas generaciones de profesores que se incorporan al Colegio, no solo cuentan con título de licenciatura, sino también algunos cuentan con estudios de postgrado¹³. Sin embargo, la ausencia de plazas de carrera, y los mecanismos que se han aplicado en la experiencia de apertura que apareció en la Gaceta UNAM del 5 de abril de 2001 que se ha comentado en este trabajo, siguen dificultando la carrera académica a un número considerable de profesores jóvenes cuyas opciones en el Colegio no son atractivas. Esto impacta de diferente manera al Colegio, en primer lugar en cuanto a las áreas académicas, vuelven rutinaria y obsoleta la docencia de los profesores de asignatura y en algunos casos la de los profesores de carrera (sobre todo a los asociados que atienden 5 grupos), que en conjunto no han logrado consolidar experiencias creativas de enseñanza aprendizaje.
8. Aunque en años recientes se ha convertido en una obligación de los profesores de tiempo completo la actualización por medio de cursos docentes¹⁴, en un mínimo de 40 horas al año, es necesario revisar la calidad y objetivos de dichos cursos. Como se ha enfatizado constantemente en esta investigación, los planes y programas de estudio vigentes han sido aplicados de manera poco exitosa, en parte por la extensión de sus contenidos, pero también por una posición didáctica poco clara que en el caso de los programas de las asignaturas de Historia I-IV (Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, e Historia de México I y II) tienen un acercamiento al constructivismo, pero no se ofrece un enfoque didáctico claro, y sí muchas lagunas en la impartición de dichas asignaturas, lo cual dificulta experiencias exitosas de enseñanza aprendizaje.

6.4.1. El Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia de la Dirección General (PROFRED).

¹³ Programa 36: Mecanismos para el cumplimiento de las obligaciones del personal académico de enseñanza media superior, pp. 451-464.

¹⁴ Programa 36: Mecanismos para el cumplimiento de las obligaciones del personal académico de enseñanza media superior, pp. 451-464.

Dentro de los programas que ha impulsado la actual Dirección General del CCH hacia la docencia, en julio de 2000 la Secretaría Académica presentó el proyecto del Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED)¹⁵, el cual de acuerdo a la justificación del proyecto, se relaciona con la transición de la planta docente que tiende a la jubilación por su mayor antigüedad, y al ingreso masivo de profesores de asignatura con menos de 10 años de antigüedad. Este primer aspecto apunta a un programa de renovación, sin embargo, los cálculos de la planta docente que se jubilará en un corto o largo plazo no se han hecho de manera formal, y más bien tenemos especulaciones que aproximaciones serias a la situación de la planta docente en un corto o mediano plazo. En este sentido, es poco válido justificar un programa de formación docente sin cálculos concretos del número potencial de profesores que dejarán de impartir clases en el Colegio. Además en dicha justificación, no se considera que pese al alto porcentaje de profesores que puede jubilarse en un corto plazo¹⁶, deja fuera cuestiones tan elementales como la reducción de los ingresos por la pérdida de los estímulos, lo cual es más que un argumento contundente para que el proceso de jubilación de la planta docente, sea más de largo que de mediano plazo.

Otra de las características del PROFORED es que propone como candidatos a formar parte del mismo, a los profesores de asignatura con una antigüedad igual o menor a 10 años, por "ser esta la que estaría en posibilidad de desarrollar y consolidar un proceso de identidad institucional con el CCH, para impulsar en estos profesores un proceso de reafirmación de los valores y estilos educativos del Colegio". Si bien la frase anterior goza de todo reconocimiento posible, descansa en una serie de supuestos propios del campo ideológico, que como hemos discutido ampliamente en este trabajo no han generado procesos operativos y exitosos, sino más bien se han insertado en el ámbito del discurso. En este sentido es que los «estilos educativos del Colegio», se inscriben en una poco clara práctica educativa, de la que pese a que constantemente se autodenomina innovadora, no ha aportado después de 32 años una contrastación sólida de su eficacia, y no tiene referente empírico con la realidad educativa del CCH.

También es interesante analizar tanto el perfil de profesor del Colegio, y las metas. En el primer caso establece como deseable que el docente conozca su disciplina, didáctica, herramientas adecuadas a su labor como profesor, posesión y manejo de valores universitarios y habilidades meta cognitivas: todos estos

¹⁵ CCH Secretaría Académica *Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED)*. Avance del proyecto, México, julio de 2000, mecanuscrito.

¹⁶ De acuerdo a los cálculos desarrollados en el capítulo 3, apartado 3.1.3. Edad, Género, Antigüedad y Categoría laboral de los docentes, señala que en el año 2000, el 27.12% tiene entre 50 y 54 años, y que el 20.92% tiene entre 27 y 29 años de antigüedad laboral.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

atributos deseables en la planta docente. En cuanto a las metas, sobresale incidir en el mejor aprovechamiento de los alumnos e incrementar el egreso de los mismos; metas loables en toda institución educativa sin lugar a dudas, pero que en todo el documento analizado no señala operativamente cómo lograr que la formación docente o qué tipo de formación docente puede alcanzar tales metas, y reduce el PROFORED a una serie de cursos consecutivos de formación básica a lo largo de 4 semestres contenidos en el Programa de Formación Básica¹⁷; y a la creación de un sistema de asesorías del llamado tutor y asesor -de preferencia profesor titular- del maestro en formación.

Pese a su implantación desde hace casi tres años, poco se conoce sobre los avances del programa y el cumplimiento de sus metas, pues en los informes de la Dirección General del periodo 2000-2001, y 2001, no se encuentran evaluaciones consistentes sobre el impacto del programa en el mejoramiento del rendimiento académico ni su incidencia en el egreso de los alumnos. Sólo aparece en el informe 2000-2001 algunas percepciones del Seminario PROFORED sobre las actividades de asesoría en cuanto al profesor asesor y el profesor asesorado¹⁸.

Lo más interesante es que tanto el PROMAE –véase el apartado 6.3.3 de este capítulo- como el PROFORED lejos de responder tanto a las necesidades de mejorar el rendimiento de los alumnos y a profesionalizar la docencia en el Colegio, fueron elaborados más con una intención demagógica que realista, pues en el ciclo 2000/2001 fueron ejecutados paradójicamente con un semestre escolar que se redujo de 16 semanas a 13 para alumnos inscritos en segundo y cuarto, y en el caso de los alumnos de sexto semestre el periodo se redujo aún a 11 semanas de clases ¿cómo iniciar un proceso de formación docente y de mejoramiento del rendimiento de los alumnos cuando en la práctica se disminuye la calidad de los cursos al recortar tan drásticamente las horas clase sin ninguna valoración académica?

6.4.2. Proyectos institucionales: Los Rubros Prioritarios de la Docencia

Aunque se ha intentado consolidar programas de formación docente, e incluso se plantea la creación de una Secretaría Auxiliar en la Dirección General del Colegio, estas actividades sólo reportan datos cuantitativos, referentes al número de cursos y profesores inscritos a los mismos, pero poco aporta sobre sus logros cualitativos y a la influencia en la actividad docente. Por otra parte, aunque se ha reiterado la idea de centrar los esfuerzos en el aprendizaje del alumno, son más constantes las estrategias orientadas a la formación del cuerpo

¹⁷ Cabe señalar que aunque en el informe de la Dirección General 2000-2001 se presenta como un programa independiente, es parte del mismo PROFORED.

¹⁸ Bazán (2000-2001) en particular páginas 26 a 29.

docente. Esto obedece a una lógica tradicional, donde se han socializado pocas experiencias exitosas sobre el aprendizaje de los alumnos. Y no obstante la existencia de una abundante producción de material didáctico, y una carga de trabajo muy fuerte en la preparación de proyectos e informes de profesores de carrera, también desconocemos el estado de estas producciones en cuanto a sus efectos en el aprendizaje de los alumnos.

Por estos argumentos elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos implícito en los objetivos del Plan de Trabajo de la Dirección General del Colegio, se enfrenta de nueva cuenta con el campo ideológico del CCH, y la instrumentación con estrategias acertadas pertenece a un futuro muy lejano, sin concreción en el presente. Ensayar sobre este tipo de objetivos, debe formar parte de un programa estructurado con actividades pedagógicas efectivamente novedosas y con probado éxito en los alumnos. El Programa de Atención Diferenciada tuvo en esencia, centrar sus actividades en el aprendizaje de los alumnos, y aunque no intervino en procesos de didácticas específicas, si concentró gran parte de sus esfuerzos en concientizar a los profesores sobre la importancia de prestar mayor atención al aprendizaje de los alumnos, a atender el rezago académico y a prevenir la reprobación.

Como muestra del compromiso institucional en mejorar la calidad de los aprendizajes se ha establecido líneas de trabajo prioritarias, y que dependen de manera directa del proyecto educativo de la dependencia, que se han denominado “rubros prioritarios” y son avalados por el Consejo Técnico. Estos rubros prioritarios, son sin lugar a dudas un avance sustantivo a las condiciones de la carrera docente en los ochentas, pues permiten institucionalizar el trabajo de los profesores de carrera a partir de un proyecto conjunto. Sin embargo, hay que señalar que aunque se tengan presentes problemas importantes como el de la prevención del fracaso escolar, aun se encuentran deficiencias en los proyectos institucionales que tratan de resolver este fenómeno. Para corroborar la afirmación anterior, en este apartado analizaremos el “Rubro 5: Participación en programas de tutorías, seguimiento del trabajo estudiantil y prevención del fracaso escolar”¹⁹.

El rubro señalado tiene como parte de sus objetivos “Obtener información sobre el estado académico y afectivo del grupo y proporcionarla a los profesores de las materias del mismo grupo, a fin de favorecer su desempeño en tiempo real del ciclo escolar”. Si bien es cierto que la información sobre el rendimiento académico de los alumnos es imprescindible, existe un vacío sobre el cómo obtenerla y presentarla y más aun sobre cómo interpretarla, debido en gran

¹⁹ CCH DG, *Orientaciones para el desarrollo de los proyectos de apoyo a la docencia 2002-2003*, pp. 16 y 17. Para el periodo 2003-2004 se estableció, ésta actividad se ubicó en el rubro 2.

parte a que en la propuesta del rubro 5, no existe un procedimiento metodológico.

Dentro de las actividades señaladas, se encuentra la de asistir a cursos especializados sobre manejo de grupo, problemas del adolescente y formación integral, en este sentido, se trata de incorporar aspectos psicoafectivos, de los cuales aunque sabemos son importantes en el rendimiento académico de los alumnos, y han tratado de valorarse como se hizo en el apartado "4.4 Análisis de otras variables" del capítulo 4 de este trabajo²⁰, no existe una propuesta seria ni operativa al respecto en el citado rubro. Se ha demostrado que no basta con que el profesor tome cursos, hay que analizar el contenido y funcionalidad de los mismos, pues hasta donde se sabe los cursos que se están impartiendo para los profesores que trabajen en este rubro son creados por muchas personas que no son maestros en activo, y que incluso nunca han dado clases en el Colegio, lo cual hace que los cursos sean de escritorio, y las propuestas de trabajo con los alumnos sean más ideales que reales en la práctica. Además hay que mencionar que muchos de estos cursos se llevan a cabo sin un seguimiento del trabajo de los docentes, lo cual como se ha señalado poco ayuda a los problemas que trata de resolver. En cuanto a los resultados esperados, el informe del profesor que trabaje en este rubro puede contener alguna reflexión sobre la eficiencia terminal, o la reprobación y la deserción; si bien son aspectos muy importantes, nos preguntamos a partir de que metodología se piensa hacer, y sobre todo qué datos deben manejarse, pues la eficiencia terminal se refiere regularmente a la proporción de alumnos inscritos de una cohorte determinada y su egreso en los tres años posteriores, y no a la de un grupo escolar en particular. La carencia de una metodología de análisis de la población estudiantil empobrece estos resultados.

Finalmente en cuanto a la evaluación del rubro 5, con relación a la calidad en el producto docente alude a prevenir la "pérdida de pertenencia al grupo", y en cuanto la trascendencia radica en que "mejora la eficiencia terminal de los alumnos mediante la permanencia y pertenencia en los grupos". Es muy importante señalar al respecto que en términos de investigaciones serias en cuanto a eficiencia terminal y fracaso escolar, que es el tema del rubro, no se utilizan los conceptos de *permanencia* ni *pertenencia*, sino conceptos como tasa de alumnos regulares y de eficiencia terminal. Además hay que resaltar dado el contexto, que "la pertenencia" al grupo, obedece a factores como las habilidades sociales y los procesos de socialización, que como sabemos no depende exclusivamente de la dinámica del grupo, y que es ésta en última instancia determinada por la dinámica interna de cada plantel. Por otra parte parece que

²⁰ Al respecto, pueden revisarse los siguientes apartados: 4.4.1. Conocimientos previos al ingreso; 4.4.2. El Cuestionario de Actividades de Estudio; 4.4.3. La motivación en el logro escolar y la autoestima y de los alumnos; y 4.4.4. Evaluación integral de la Facultad de Psicología.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ubica en la *permanencia* y la *pertenencia* al grupo, los factores más importantes de la eficiencia terminal, dejando de lado el rendimiento académico, la calidad de los aprendizajes y la dinámica del plantel. En síntesis podemos decir que el rubro 5, y por ende su planeación y evaluación reúne una suerte de ideas comunes de amplia difusión en el ámbito educativo, sin una estrategia operativa concreta; además de que la carencia conceptual es producto de la ausencia metodológica de análisis y a pesar de estas observaciones la actividad total se ha convertido en una actividad de nivel "C", de las de mayor puntaje comparable en las actividades de producción académica a la elaboración de un libro o un reporte de investigación. En el cuaderno de orientación para el desarrollo de los proyectos de apoyo a la docencia 2003-2004, además de reducir los 9 rubros de los profesores en el programa de tutores y el PROFORED, como si alguno de estos programas hubiese mostrado en la práctica cierta eficacia. Este procedimiento es mi argumento que confirma la idea de que en la Dirección General del CCH existen buenas intenciones, pero poca claridad en la planeación de las actividades académicas, y peor aún poca claridad en torno a como atender y disminuir el rezago académico de los alumnos.

6.4.3 El Estatuto del Personal Académico y el Protocolo de equivalencias del CCH.

Hay que recordar que la carrera académica también se desarrollo al igual que la institución de manera *sui generis*; pues fue hasta 1985 cuando las plazas de profesor de enseñanza media superior, se homologan a las categorías y niveles de la figura de profesor de carrera, establecidos en el EPA. Esta nueva condición permitió que un número importante de profesores pudiera incorporarse al personal académico de tiempo completo de la UNAM, pero también un número aún mayor no pudo hacerlo en el corto y mediano plazo debido a que todavía no tenían título universitario. Como era de esperarse, al incorporarse los profesores a las nuevas categorías y niveles del EPA, se debió en aquel momento establecer equivalencias que permitieran a muchos profesores incorporarse a las nuevas figuras flexibilizando en parte el EPA, para lo cual se elaboró un protocolo de equivalencias para cada categoría y nivel del profesorado de carrera.

Es importante destacar que este protocolo de equivalencias contribuyó notablemente a que los profesores con plazas de tiempo completo, pudieran promoverse, lo cual en un número de profesores resultó un acto de justicia laboralmente hablando, si consideramos entre otras cosas su antigüedad y su trabajo académico, aspectos que no pueden generalizarse en todos los casos. A casi 18 años de la creación de las primeras plazas de carrera en la UNAM y en el CCH, el protocolo tiene a manera de síntesis las siguientes características:

<p>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>

Cuadro 6.1. Protocolo de Equivalencias

Requisitos del EPA	Equivalencias de estudios en el CCH
Asociado "A" Art. 39 a) "Tener licenciatura o grado equivalente"	El grado equivalente será determinado por las instancias universitarias facultadas para tal efecto.
Asociado "B" Art. 40 a) "Tener grado de maestro o estudios similares o, bien, los conocimientos y la experiencia equivalentes".	En concursos cerrados y abiertos, Se considerarán estudios similares al grado de maestro, cuando se posee el título de licenciatura y se ha cumplido con una de las siguientes opciones: a) Cubierto el 100% de los créditos de una maestría. b) Acreditado un programa de formación docente como es el "Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia", dirigido a profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades. c) Obtenido los créditos de una segunda licenciatura y acreditado al menos cuatro cursos de formación docente. d) Obtenido una especialización en docencia y acreditado al menos cuatro cursos de actualización de conocimientos. e) Obtenido una especialización en su área de conocimientos y acreditado al menos cuatro cursos de formación docente. Se considerará que se tienen los conocimientos y la experiencia equivalente al grado de maestro, cuando: f) Se cumplan los requisitos de los criterios para la promoción de profesores de Asignatura de la categoría "A" a la "B".
Asociado "C" Art. 41 a) "Tener grado de maestro o estudios similares, o bien los conocimientos y la experiencia equivalentes".	Para concursos abiertos: Los mismos requisitos que para Asociado "B". Para concursos cerrados: Siendo Asociado "B", se consideran cubiertos los requisitos de estudios.
Titular "A" Art. 42 a) "Tener título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalentes".	En concursos abiertos y cerrados: Se considera que se tienen los conocimientos y la experiencia equivalentes al grado de doctor, cuando se haya cumplido con una de las siguientes opciones: a) Se ha cubierto el 100% de créditos del doctorado (o recibido la autorización para presentar el examen correspondiente) y se han acreditado al menos 40 horas en cursos de formación docente. b) Se posee el grado de maestro y una actividad de nivel C. c) Si cumple con los requisitos establecidos para la promoción de profesores de Asignatura "A" a la categoría "B", y dos actividades de nivel C.
Titular "B" Art. 43: a) "Tener título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalentes".	Para concursos abiertos: los mismos que para Titular "A" Para concursos cerrados: se consideran cubiertos los requisitos de estudios cuando se es Titular "A".
Titular "C" Art. 44: a) "Tener título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalentes".	Para concursos abiertos: los mismos que para Titular "B". Para concursos cerrados: se consideran cubiertos los requisitos de estudios cuando se es Titular "B".

Fuente: "Cuadro del protocolo de equivalencias", la parte correspondiente a los requisitos de estudios, aprobado por el Consejo Técnico del CCH, en sesión ordinaria efectuada el 7 de diciembre de 2000, y publicado en Gaceta CCH, suplemento especial, 15 de febrero de 2001.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

De acuerdo al cuadro 6.1, existen ciertas cuestiones que llaman la atención. En primer lugar el nivel de estudios equivalente a partir de la categoría de profesor de carrera asociado "B" en cuanto al grado de maestro, se obtiene a partir de actividades que deberíamos preguntarnos si efectivamente pueden sustituir la formación en estudios de maestría (una especialización en su área y cuatro cursos de formación docente; o bien con una especialización docente y cuatro cursos de actualización). Por otra parte, para pasar de profesor de carrera asociado a titular, el protocolo es bastante más flexible, pues las equivalencias se encuentran en el grado de maestro —que requiere formación académica— y una actividad de nivel C, o bien los mismos estipulados para pasar de profesor de asignatura "A" a "B" y dos actividades de nivel "C". Si situamos la discusión con base al Reglamento General de Estudios de postgrado los estudios de maestría y doctorado tienen las siguientes características:

- De acuerdo al *Título I Disposiciones Generales*, el artículo 1º, los estudios de postgrado tienen como finalidad la formación de académicos y profesionales del más alto nivel.
- En el *Título II Capítulo I De los estudios de Maestría*, el artículo 13, señala que "Los estudios de maestría proporcionaran al alumno una formación amplia y sólida en la disciplina y tendrán al menos uno de los siguientes objetivos: iniciarlo en la investigación; formarlo para el ejercicio de la docencia de alto nivel; o desarrollar en el una alta capacidad para el ejercicio académico o profesional".
- De acuerdo al *Título II Capítulo II De los Estudios de Doctorado*, el artículo 20 señala que "El objetivo de los estudios de doctorado es preparar al alumno para la realización de investigación original, así como proporcionarle una sólida formación disciplinaria, ya sea para el ejercicio académico o el profesional de más alto nivel".

Estos planteamientos, parecen entrecruzarse dos aspectos, que no necesariamente son excluyentes entre sí, que es el de la formación académica, y el de la promoción laboral, pues por una parte el grado académico en sí mismo no representa la promoción, aunque si es común en el caso del CCH que la promoción se base en los tres años ininterrumpidos que con base en el artículo 78 del Estatuto del Personal Académico permite la promoción. Por esta discontinuidad y la flexibilidad que proporciona el Protocolo de Equivalencias, es posible que en el CCH se tengan profesores con el nivel de Titular "C" sin siquiera estudios de maestría, y en los mejores casos con algunas asignaturas cursadas o teniendo el 100% de créditos de la misma.

En este orden de ideas, debemos aclarar que no se trata de que se aplique de manera cuadrada el EPA, y que se niegue la promoción a los profesores pues

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

implica una violación a sus derechos, sin embargo es muy importante señalar el espíritu del EPA de la UNAM, en los artículos 39 al 44, y que hablan de las categorías y niveles de los profesores de carrera.

Debe señalarse que la intencionalidad del estatuto no excluye la antigüedad, pues como puede constatarse, conforme aumenta el nivel académico aumenta el número de años establecidos en la docencia, que va de un año en el nivel más bajo que es el de Profesor Asociado "A", a seis años en el nivel más alto que es el de Titular "C". La mayor diferenciación que aparece en los mencionados artículos es el referente a la formación académica, pues el nivel de asociado "B" y "C" ya establece el grado de maestro o los conocimientos y la experiencia equivalentes; y a partir del nivel de Titular el grado de doctor o los conocimientos y experiencias equivalentes. Esta diferenciación en cuanto a la formación académica, obedece esencialmente a que los profesores de mayor estatus, deben tener un más alto nivel académico, pues a diferencia de otras instituciones, las universidades producen cultura, conocimiento, ciencia y tecnología. Sin embargo, el Protocolo de Equivalencias del CCH alude más a la productividad interna del propio Colegio, como se explicita en las actividades académicas de más alto puntaje que son las de nivel "C".

Habría que preguntarnos si esta dinámica de promoción interna en el Colegio ha respondido con el pretendido modelo educativo innovador, pues siendo estrictos con los adjetivos, tendríamos que decir que lo innovador se produce a partir de los más altos conocimientos, y por ende de una sólida formación de los docentes y una amplia actualización, lo cual no puede ser resumido en cuatro cursos de formación docente o de actualización, ni puede (pese a la urgencia que representó el surgimiento del protocolo para la promoción del profesorado de carrera) ser equivalente a la formación que se recibe en estudios de maestría y doctorado. Por otra parte, y de acuerdo al Protocolo de Equivalencias, es la productividad académica la que permite también la promoción al ser equiparada a los conocimientos y experiencia equivalentes, pero ¿quién evalúa los trabajos de los maestros como para afirmar seriamente que pueden ser equiparables con la experiencia o conocimientos de un grado académico? Al respecto, puede revisarse en el capítulo 2, los resultados de la evaluación hecha por la SEPLAN *Descripción de la Docencia*²¹, y *Seguimiento de programas, temarios y guías (1971-1989)*²², sobre la productividad académica de 18 años de docencia en el Colegio.

No obstante estos argumentos analizados de acuerdo al espíritu del EPA, queda uno que tiene que ver con la flexibilidad continua del mismo en cuanto a los grados y estudios, y que se relaciona con el nivel educativo en el que se

²¹ SEPLAN, Secretaría Académica de la UACB, *Descripción de la Docencia*, UNAM, 1991.

²² SEPLAN, Secretaría Académica de la UACB, *Seguimiento de Programas, Temarios y Guías (1971-1989)*, UNAM, 1991.

inserta. Ciertamente, no podemos negar que el nivel de conocimientos es más elevado y más complejo en la enseñanza superior y de postgrado, y por lo mismo estaríamos en un equívoco si exigiéramos ese nivel a los alumnos de bachillerato, pero, retomando el Reglamento General de Estudios de postgrado ¿hasta donde se puede afirmar que los profesores del nivel medio superior no necesitan una formación de alto nivel y en la investigación? Contestar que no es necesario, traería consecuentemente estrategias mediocres y poco consistentes para tratar de resolver los problemas que aquejan a la dependencia. Sin el afán de generalizar la formación académica de los docentes del Colegio, en la UNAM es más que evidente que un profesor que no se actualiza en su disciplina de manera constante, tiene el riesgo de caer en la obsolescencia y rutinizar la enseñanza, independientemente del nivel académico de los alumnos y los retos que este enfrenta.

6.5 Propuestas.

Considerando las conclusiones a las que hemos llegado, sería una falta de compromiso y de visión solamente quedarnos con las deficiencias, y no ofrecer algunas líneas de reflexión o de trabajo para que el Colegio pueda resolver sus carencias para ello en este apartado tratamos de resumir *grosso modo* los resultados de esta investigación, y dar algunos puntos de reflexión sobre el Colegio.

El Colegio surgió y se desarrollo de manera excepcional en cuanto a la legislación universitaria, y sólo hasta 1990 adquirió un Consejo Técnico, y en 1997 el rango de Escuela Nacional, eventos que la sacaron de la excepcionalidad y le otorgaron un lugar similar a las de otras escuelas y facultades universitarias. Esta situación de origen, aunado al proyecto innovador que desde sus inicios trato de consolidar, se desarrollo en un escenario, donde como se ha señalado en esta investigación, el campo ideológico del CCH ha influido en el desarrollo académico y político de la dependencia. También se habló del activismo de los profesores y alumnos, que aunque en el discurso pretenden salvaguardar el derecho a la educación y otros principios, en la práctica junto con las autoridades han contribuido a aumentar el rezago educativo, y por tanto a ensanchar más la brecha entre los alumnos más favorecidos y los que tienen un contexto familiar, académico y cultural precario.

La llamada izquierda universitaria, y en particular la que se ha autodefinido así dentro del Colegio, ha mostrado en los últimos años una resistencia que se precia más de una sobre ideologización de temas comunes como la *pobreza*, el *Estado Neoliberal* y la *Globalización*, y poco ha contribuido a construir una propuesta educativa que vuelva más equitativos los logros académicos de los

<p>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>

alumnos. Esta tendencia marcada fuertemente en el Colegio, pretende ser la vanguardia frente a las autoridades, y en medio de ambos actores surge la necesidad de nuevos espacios de reflexión sobre la docencia, que no tienen cabida en una u otra posición.

Esta ausencia de espacios, ha llevado a que un número considerable de profesores comprometidos no encuentren cauce a sus expectativas, y que prefieran mantenerse al margen de procesos que atañen al mismo Colegio. Por ello, no basta con reflexionar únicamente sobre el Colegio, o proponer ideas "novedosas" sobre la enseñanza, o tener buenas intenciones, es necesario un proceso más profundo que tenga que ver con una Reforma del Colegio de Ciencias y Humanidades, para ello es necesario reflexionar desde el centro mismo de su ideario pedagógico, en los tres aspectos que aparecen como lema aunque no como realidad educativa a juzgar por los resultados de nuestros alumnos en el tránsito y egreso del Colegio.

Aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, necesitan concretarse en una realidad, donde la formación docente debe guiarse no sólo en función de que los profesores acumulen un conjunto de constancias para favorecer su promoción y nivel de estímulos, sino también para beneficiar a los alumnos que estamos formando. En este sentido, también debe de revisarse las condiciones de los profesores de asignatura y de carrera, en cuanto a su carga horaria y las posibilidades que le permiten crear trabajo intelectual. Y siendo más ambiciosos, debe establecerse una relación directa entre la formación docente, el trabajo docente, los proyectos de apoyo a la docencia, y su efecto en el rendimiento académico de los alumnos, pues la razón de ser de la docencia no es el conocimiento por el conocimiento, ni los títulos académicos que puedan obtenerse, sino la capacidad que como profesor se tiene para brindar a los alumnos un mayor horizonte cultural y consecuentemente una mejor calidad de vida.

Para lograrlo, efectivamente como se ha manifestado en muchos discursos educativos se requiere creatividad, pero también voluntad política. Recordemos que la primera generación de alumnos del CCH en 1974, fue la que obtuvo el mayor número de egresados en tres años, con una planta docente de profesores de asignatura interinos nivel "A", en condiciones laborales poco favorables, y menos formación que la que ahora existe, y sin el número de plazas de carrera que hoy se tienen. En este fenómeno, intervino de manera decidida el profesorado joven, comprometido en la educación y que asumió los principios del Colegio y de la UNAM. Esta interacción, tampoco olvidemos se fue diluyendo en los años siguientes, debido a la situación salarial, la poca estabilidad y las polarizaciones internas entre grupos políticos de profesores, y entre los profesores y las autoridades.

<p>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>

En cuanto a la voluntad política, a ciencia cierta no sabemos el escenario que enfrentaremos en los siguientes años, y que al parecer es poco optimista para la UNAM y el CCH, ello debido a los efectos de la huelga de 1999 los cuales todavía no acabamos de conocer, y seguramente experimentarán las próximas generaciones a nivel licenciatura procedentes del Colegio. Por otra parte el liderazgo académico obtenido por nuestra casa de estudio atraviesa por una crisis, que se ve afectada por el reposicionamiento de otras instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. En el caso del CCH, los alumnos seleccionados de las generaciones 2001 y 2002, tienen en su mayoría calificaciones reprobatorias en el examen único, y su tránsito y egreso atendido de manera deficiente tendrá efectos negativos en los alumnos de licenciatura de la UNAM.

Por todas estas razones, es necesario plantear una Reforma seria y comprometida del CCH, que sea paralela a una Reforma universitaria más allá del Congreso que propone la rectoría actual. Trascender este espacio es necesario porque los efectos son de más largo plazo y la visión de un congreso universitario aparece en el ambiente político del Colegio con fuertes tendencias a que las posiciones se extrapolen entre los actores que ya conocemos: los profesores y alumnos activistas y las autoridades.

Reformar al Colegio para que pueda “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos”, si bien es un lema que tiene el peligro de caer en la demagogia, también podrá potenciar la infraestructura universitaria, y los recursos humanos cifrados en la experiencia acumulada de los profesores, para que los alumnos que acuden a las aulas del Colegio obtengan una formación que más allá de los discursos les posibilite de manera eficiente por lo menos:

- Egresar en los tres años correspondientes, con los conocimientos básicos que les permitan insertarse de manera satisfactoria en el nivel superior.
- Adquirir las habilidades, destrezas, aptitudes y valores necesarios que les permitan ensanchar constantemente su horizonte cultural.
- Asumir su posición como sujetos sociales, actores de su devenir y de las transformaciones de su entorno, pero no teniendo como base la demagogia, la cerrazón y posiciones a ultranza, sino en el mejor espíritu universitario con base en el conocimiento y en la tolerancia.

Puede decirse que los tres elementos anteriores no se diferencian del discurso actual del CCH, sin embargo concretarlos en obras claras y no en palabras es la tarea que debe llevarse en una Reforma profunda del Colegio. El ejercicio más sencillo es sin lugar a dudas señalarlos, describirlos, y tal vez comentarlos, pero la tarea fundamental y comprometida es generar los mecanismos, los procedimientos, los instrumentos, y contrastar frente a nuestros

<p>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>

resultados los objetivos propuestos. En estas tareas se requiere el ingenio de muchos profesores, y de la creatividad intelectual para lograrlo. Por ello seguir asumiendo la posición de las autoridades, y desconocer la realidad educativa del Colegio en nada ayuda y si entorpece en mucho los principios de la dependencia.

Por otra parte, debe revisarse la legislación universitaria y la esencia de los documentos que regulan a la UNAM. No olvidemos que si se transgreden o se flexibilizan las interpretaciones de nuestra propia legislación para favorecer políticamente a un grupo, se está deteriorando la vida institucional, que aunado al ambiente político del Colegio, tendrá un efecto a la larga de ingobernabilidad. Sin el afán de dogmatizar al Estatuto del Personal Académico, o el Estatuto General de la UNAM, hay principios básicos que deben respetarse, como lo son las reglas para los concursos abiertos de plazas de carrera, como se ha comentado a lo largo de este trabajo en el caso de la convocatoria del 5 de abril de 2001. Las irregularidades presentadas en estos concursos forman parte del clientelismo operativo del Colegio, y del papel corporativo que asumió el Consejo Técnico, los cuales a su vez fueron potenciados por la demanda de muchos profesores a las plazas. Sin embargo, en los últimos años de la UNAM la demanda por plazas de carrera ha sido mucho mayor que la oferta, y no es esta una razón como para transgredir la vida institucional, pues resolver el asunto a partir de una cuestión netamente política, deteriora la vida académica de la institución, la cual no olvidemos es su razón de ser.

También hay que enfatizar los fines de la educación, en parte este capítulo ha señalado cómo lo educativo se supedita a lo político, y la repercusión que tuvo en el CCH, tanto en la Dirección General como en el plantel Azcapotzalco y el Programa de Atención Diferenciada. Además hay que apreciar la necesidad de continuar con programas estratégicos que demuestren resultados positivos, lo cual no se circunscribe a personas sino a políticas comprometidas efectivamente con los principios de la institución, y no con principios de otra índole tal como ocurrió con el fin del Programa de Atención Diferenciada.

Dentro de las tareas fundamentales e inmediatas que pueden abordarse nosotros señalamos los siguientes puntos:

1. *Terminar con la inercia institucional del Colegio y construir una nueva política académica* que tenga como fundamento una observación real sobre las condiciones de la práctica cotidiana, que impliquen por un lado el análisis de la planta docente, sus procesos de renovación y los programas de formación; los alumnos reales, sus niveles de conocimiento, sus destrezas y habilidades; la dinámica institucional, la consistencia o inconsistencia de los programas institucionales, y la voluntad política de las autoridades para promover el cambio, y el compromiso para llevarlo a cabo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2. *Romper con la obsolescencia y la rutina de la actividad docente.* En los cursos de bachillerato se puede decir que se revisan año tras año los mismos contenidos, sin embargo ello no tiene porque desembocar en una práctica docente rutinaria y obsoleta. Los profesores del Colegio deben construir nuevos espacios de reflexión que superen las disputas ideológicas, el desgaste físico y mental, y se potencie la experiencia acumulada de muchos profesores, que han construido en el Colegio una carrera académica a la cual le han dedicado un compromiso intelectual, su creatividad e ingenio.
3. *Trascender los espacios de reflexión académica existentes.* Esto depende en gran medida de la voluntad política de las autoridades, pero también de los profesores. Vencer ambas resistencias es la tarea inmediata y necesaria, para la construcción de nuevos espacios de reflexión, los cuales deben orientar una discusión colegiada en donde se discutan experiencias y no sólo discursos, que hayan mostrado eficacia en elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos.
4. *Recuperar el trabajo intelectual del docente,* que sea el eje de todos estos retos. Para ello es menester se ajuste el número de grupos y número de alumnos atendidos; se valore las horas de trabajo en la atención de alumnos, en la preparación de clases, y en la elaboración de proyectos e informes.
5. *Consolidar una cultura de la evaluación.* En este punto, debemos decir que la estructura del Colegio cuenta con mecanismos de evaluación, sin embargo éstos se orientan básicamente a los programas de estímulos, o a la revisión de los proyectos e informes de los profesores de carrera, que tienen como finalidad el cumplimiento de normas de trabajo, lo cual no se traduce de manera automática en la evaluación del aprendizaje de los alumnos. La evaluación del aprendizaje de los alumnos, forma parte de un trabajo intelectual del cual se han desarrollado pocas investigaciones, o bien en ciertas áreas como las matemáticas y las ciencias experimentales, y poco en la historia y las ciencias sociales.
6. *Conocer a profundidad el aprendizaje de los alumnos.* Reflexionar en torno a cómo los alumnos construyen conceptos y definiciones, elaboran argumentos, desarrollan una exposición oral, sintetizan, redactan un conjunto de ideas, son entre otras actividades las que pueden permitir al docente conocer menos superficialmente cómo aprende un alumno. Este conocimiento obtenido, repercutirá a su vez en una propuesta didáctica, que contribuya a un modelo educativo. Este tipo de tareas implica un procedimiento inverso al que se siguió en la creación del Plan de Estudios Actualizado (PEA) aprobado en julio de 1996, y en general a la idea que del Colegio se tiene como modelo "innovador". A diferencia de estos programas de estudio que se diseñan primero y después se busca su enfoque didáctico, hay que partir de los conocimientos adquiridos en la práctica docente y diseñar instrumentos que puedan ser contrastados empíricamente con los alumnos, esto puede

contribuir significativamente al desarrollo de estrategias probadas para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Aunque se aplica el Examen Diagnóstico Académico (EDA) al final de cada semestre a los alumnos para conocer sus avances académicos, la falta de socialización de los resultados de dichos exámenes no favorece la retroalimentación de la actividad docente. Por otro lado este examen es una prueba objetiva de opción múltiple, que no permite en el supuesto de contar con los resultados, evaluar procesos de conocimiento que elaboran los alumnos, de ahí la necesidad de generar otro tipo de instrumentos que evalúen habilidades generales para el aprendizaje, y específicas para el desarrollo de ciertas disciplinas.

7. *Establecer políticas educativas cuya esencia radique en atender diferenciadamente a los alumnos y disminuir la desigualdad educativa.* En este sentido deben recuperarse las experiencias exitosas en la prevención de la reprobación, la atención del rezago y el fomento del egreso en tres años, por ello consideramos que el Programa de Atención Diferenciada ofrece una estrategia metodológica y operativa para poder atender a los alumnos. Mas allá de las interpretaciones mal hechas del PAD que trata de adjudicarse actualmente la Dirección General del Colegio, debe procederse con un rigor metodológico, y con una ética en la distribución de los ingresos, y para ello se requiere planear y evaluar a conciencia las políticas a implementarse. En este sentido debemos de reiterar que la cultura política de nuestro país en materia de educación se encuentra en un nivel donde la rendición de cuentas debe hacerse; en el mismo sentido, las políticas que implementen las autoridades debe rendir cuentas satisfactorias y para ello no se puede decidir sobre la base de ideas o buenas intenciones, sino sobre estrategias de planeación y evaluación, que además contribuyan a disminuir la desigualdad educativa. En este último punto debe radicar su mayor compromiso.
8. *Cuestionar conceptos que tienen más un sentido ideológico y político, cuyo aporte es nulo a los programas estratégicos de la dependencia.* Debemos partir del hecho de que pertenecemos a una dependencia que forma parte de la máxima casa de estudios de este país, por ello los planteamientos políticos generados por las autoridades deben acotarse a un lenguaje serio y concreto, lo contrario desmerece al Colegio y a la UNAM en su conjunto. Por esta razón, el manejo de conceptos como *cultura básica*, o afirmaciones de la naturaleza de que el Colegio es un *modelo educativo innovador*, o *planeación universal de las clases* deben ser redefinidos a la luz de la realidad educativa del Colegio en su contexto interno, adentro de la UNAM y fuera de ésta. Deben explicitarse el perfil de egreso de los alumnos, los enfoques didácticos y los objetivos de los programas y planes de estudio, y construirse los instrumentos necesarios para diagnosticar el avance y retroceso del Colegio, con base en estudios serios

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

sobre la población estudiantil, el ejercicio docente, y la interacción docente alumno, entre otros.

9. *Apertura de la información por parte de las autoridades*, donde se presenten los datos estadísticos necesarios que hagan factible una evaluación objetiva y crítica de los logros y deficiencias de la dependencia. La presentación de estos datos deben hacerse por medios que permitan su consulta y análisis a la comunidad académica del Colegio y de la UNAM.

El programa de Atención Diferenciada, demostró en cuatro años que se podía mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Gracias al trabajo previo que se desarrolló en la Secretaría de Planeación de 1990-1996, así como el trabajo del Cuerpo Directivo del plantel Azcapotzalco de 1996-2000, se logró uno de los objetivos esenciales de la misión de toda institución educativa, de educar y atender a los alumnos con calidad, y de cumplir sus expectativas dentro de la UNAM. De ser el cuarto lugar en el número de alumnos que terminan su bachillerato en tres años en 1996, el plantel ocupó el primer lugar en el 2000, con todo y los conflictos de 1999. Este hecho, así como la regularización continua de los alumnos traspasó los discursos, y se comentó en una política educativa viable para el nivel medio superior, que debería recuperarse para otros niveles educativos.

La experiencia del Programa de Atención Diferenciada fue posible porque existió el compromiso político de la Dirección del plantel, un sistema de información y evaluación, un seguimiento de la población estudiantil, y un conjunto de programas de estratégicos que no sólo aminoró el rezago de los alumnos, sino que también los componentes anteriores se conjugaron en situaciones adversos, como lo fue el año 1999, con la resistencia de algunos profesores y el recelo de las autoridades centrales, y a pesar de ello demostró su eficacia.

A pesar de esto, y aunque actualmente la Dirección General del CCH trata constantemente de adjudicarse las estrategias del PAD, desafortunadamente no ha conseguido los logros esperados e insiste en los programas como el de "Tutores" y el "PROFORIED" (descritos anteriormente en este capítulo) cuya eficacia deja mucho que decir. Aunque se ha dado en las instancias gubernamentales, y en la propia UNAM una apertura a la información en el "Acuerdo para transparencia y acceso a la información en la UNAM"²³, en el CCH esto parece más un peligro para las propias autoridades, que un ejercicio crítico para su análisis. No existen reportes sobre el rendimiento académico de los alumnos, como tampoco indicadores sólidos sobre la eficiencia y eficacia de la dependencia. Incluso algunos datos se ofrecen a los profesores de manera

²³ Gaceta UNAM, 17 de marzo de 2003, Número 3,618, pp. 24 y 25.

condicionada, como son los exámenes diagnósticos de ingresos, mismos que se pueden obtener sí y solo sí se acercan los profesores al programa de tutores.

Además de esto, hay que destacar que la evaluación como tarea docente ya no se contempla en los lineamientos y orientaciones del trabajo docente para el periodo 2003-2004. Si el objetivo de los programas generales de la Dirección General para el ciclo 2003-2004 es centrarse en el aprendizaje de los alumnos, la pregunta es ¿cómo con tantas carencias metodológicas, sin planeación ni evaluación y en el contexto corporativista donde se negocia lo académico por lo político? La rendición de cuentas en torno a la eficacia y eficiencia del Colegio no puede desgastarse más ni en el discurso, ni en el campo ideológico del mismo. La rendición de cuentas es a mediano plazo y nos involucra a todos ineludiblemente, a profesores, alumnos y autoridades, pero cada quien debe asumir su compromiso. Por ello es que cuando de un plumazo se dio fin al PAD del CCH Azcapotzalco, no sólo se canceló un programa que había demostrado sus logros, se perdió políticamente la oportunidad de hacer del Colegio una dependencia Universitaria con liderazgo, capaz de educar más y mejor a un mayor número de mexicanos. Y en este balance de pérdidas y ganancias, ganó el campo ideológico y los discursos, pero los que más perdieron fueron los alumnos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Bibliografía.

- Acker Sandra, *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Madrid, 1994.
- Bazan Levy José de Jesús, *Informe de Trabajo 1999-2000*, CCH Dirección General, febrero de 2000.
-----, *Informe 2000-2001*, CCH Dirección General, marzo de 2001.
-----, *Informe 2001*, CCH Dirección General, diciembre de 2001
-----, *Plan de Trabajo de la Dirección General 2002-2006*, febrero de 2002, mecanuscrito.
- Barroso Pérez Ana I. Y Ubalda P. Cruz Benito, *Un enfoque cognitivo de la motivación y su relación con el logro escolar*, Tesis de licenciatura en Psicología, ENEP Iztacala-UNAM, México 2000.
- Bartolucci Incico Jorge, *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, CESU- Miguel Ángel Porrúa Editores, México, 1994.
----- Roberto A. Rodríguez, *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México, 1983.
- Béjar Navarro Raúl, *El cambio mundial y la educación en México*, ponencia presentada en la Universidad de la Mixteca, julio de 2000, mecanuscrito.
- Berger Peter L. Y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1968.
- Bourdieu Pierre y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Fontamara, México, 1979.
- Castellanos Juan F. y Jesús Barrón, *La enseñanza media (bachillerato) en México. 1959-1964*, ANUIES, México, 1965.
- Castells Manuel, (et.al), *Nuevas Perspectivas críticas en educación*, Editorial Paidós, España, 1994.
- Castrejón Díez Jaime, "El Bachillerato", en Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de Educación en México. Tomo II*, FCE, México, 1998, pp. 277-297.
- Colegio de Ciencias y Humanidades Gaceta, Suplemento Historia del Colegio, Números 1-8, abril a agosto de 1988.
-----, Unidad Académica del Ciclo Bachillerato, *Plan de Estudios Actualizado*, UNAM, México, 1996.
-----, Secretaría de Planeación, *Reporte Institucional*, UNAM, México, 1998.
-----, *Programa para el Mejoramiento del Aprovechamiento escolar de los Alumnos del CCH*, conclusiones de las reuniones de trabajo de la Junta de Directores realizadas los días 11, 17 y 26 de mayo de 2000, mecanuscrito.

<p>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>

- , Secretaría Académica, *Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED) Avance del proyecto*, México, julio de 2000, mecanuscrito.
- , Secretaría de Planeación, *Curso de Nivelación. Generación 2001 y 2002*, México, 2002, mecanuscrito.
- , Dirección General, *Orientaciones para el desarrollo de los proyectos de apoyo a la docencia 2002-2003*, México, agosto de 2002.
- , Dirección General, *Instructivo de Asignación de horarios*, Gaceta CCH, suplemento especial Número 14, México, 2 de junio de 2003.
- , Dirección General, *Orientaciones para el desarrollo de los proyectos de apoyo a la docencia 2003-2004*, México, julio de 2003.
- , Dirección General, *Programas Generales del Ciclo escolar 2004*, Gaceta CCH suplemento especial Número 16, México, 12 de agosto de 2003.
- Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), *Informe final. Concurso de ingreso a la Educación Media Superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México, 1998*, México, pp. 27-43, 1998.
 - De Ibarrola María y Eduardo Weiss (coord.), *Límites y posibilidades de la formación escolar para el trabajo en el nivel medio superior no universitario*, DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1989.
 - Durand Ponte Victor Manuel, *La evaluación en la UNAM. Organización institucional y planes de estudio*, UNAM-Miguel Angel Porrúa Editores, México, 1997.
 - *La cultura política de los alumnos de la UNAM*, UNAM- Miguel Angel Porrúa Editores, México, 1998.
 - Esteinou Madrid Rosario, *Familias de sectores medios: perfiles organizativos y socioculturales*, CIESAS, México, 1996.
 - Fernández Pérez Miguel, *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, Editorial Morata, Madrid, 1986.
 - Giroux Henry, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI Editores, México, 1983.
 - *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI Editores México, 1993.
 - Guevara Niebla Gilberto (comp.), *La catástrofe silenciosa*, FCE, México, 1992.
 - Gómez Villanueva José y Alfonso Hernández Guerrero (comp.), *El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes*, Antología ENI:IP Acatlan-UNAM, México, 1991.
 - Hernández López Andrés, *Sistema de Información, Evaluación y mejoramiento del Aprovechamiento escolar*, UNAM Secretaría de Planeación del CCH, febrero de 1994, mecanuscrito.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

- , *Plan de trabajo de la Dirección 1997-1998*, Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, UNAM, México, 1997.
- *Informe de Actividades de la Dirección 1997-1998*, Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco UNAM, México, 1998A.
- *Plan de trabajo de la Dirección 1998-1999*, Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco UNAM, México, 1998B.
- , *Programa de Rendimiento Académico con Atención Diferenciada para alumnos de las Generaciones 1997 y 1998*, UNAM CCH Azcapotzalco, 1998C.
- , *Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de mejoramiento de la enseñanza. Informe Académico periodo 1997-1998*, UNAM CCH Azcapotzalco, 1998D.
- , *Programa de Rendimiento Académico con Atención Diferenciada para alumnos*, ponencia presentada en la Segunda Reunión del Programa de Alta Exigencia Académica, UNAM CCH Azcapotzalco, 1998E.
- *Informe de Actividades de la Dirección 1996-2000*, Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco UNAM, México, 2000A.
- *Programa de Atención Diferenciada*, Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, UNAM, México, 2000B.
- Hernández López Andrés, Leticia Santamaría Gallegos, Gabriela Silva Urrutia y Juventino Ávila Ramos, *Estudio comparativo sobre el rendimiento académico en alumnos de la generación 1998*, UNAM CCH Azcapotzalco, 1998A, mecanuscrito.
 - , *Reporte de investigación. Aplicación del cuestionario de actividades de estudio en alumnos de la generación 1999*, UNAM CCH Azcapotzalco, 1998B, mecanuscrito.
 - , *Reporte de investigación. Aplicación del instrumento de evaluación de la autoestima en el adolescente en alumnos de la generación 1999*, UNAM CCH Azcapotzalco, 1999A, mecanuscrito.
 - , *Seguimiento de alumnos de un grupo piloto cuyos padres tomaron el "Curso taller Escuela para padres"*, UNAM CCH Azcapotzalco 1999B, mecanuscrito.
 - , *Seguimiento de alumnos que recibieron asesoría personalizada y/o sus padres asistieron al curso taller Escuela para padres en el periodo 1998-1999*, UNAM CCH Azcapotzalco, 2000A, mecanuscrito.
 - , *Estudio sobre la permanencia y movilidad de los alumnos en los grupos de rendimiento académico en el periodo 1998-1999*, UNAM CCH Azcapotzalco, 2000B, mecanuscrito.
 - , *Aplicación del Sistema Integral de Evaluación para alumnos de primer ingreso generación 2000*, UNAM CCH Azcapotzalco, 2000C, mecanuscrito.
 - INEGI, *Los profesionistas en México. XI Censo General de Población y Vivienda 1990*, México, 1993.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

- Kent Rollin y Rosalba Ramírez, “La educación superior en el umbral del Siglo XXI”, en Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de Educación en México. Tomo II*, FCE, México, 1998, pp. 297-324.
- Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de Educación en México. Tomo I y II*, FCE, México, 1998.
----- “Profesiones y sociedad: un marco teórico para su estudio”, 1982, en *Antología sobre alumnos egresados y mercado laboral*, Cuadernos de planeación Universitaria-UNAM, 3ª Época-Año 3, No. 1 noviembre de 1989,
- Liston D.P. y K.M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Ed. Morata, España, 1993, capítulos 3 y 5, pp. 27-61, y 84-136.
- Manganiello Ethel, *Introducción a las ciencias de la educación*, Editorial Iberia del Colegio de Buenos Aires, 1978.
- Martínez Rizo Felipe, “La planeación y la evaluación de la educación” en Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de Educación en México. Tomo I*, FCE, México, pp.285-318, 1998.
- Marchesi Álvaro y Elena Martín, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza Editorial, Madrid, 1998.
- Muñoz Izquierdo Carlos, “Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980)”, en *Sociología de la educación*, CEE Editorial Pax, México, 1981.
----- *La contribución de la educación al cambio social*, CEE-Universidad Iberoamericana-Gernika, México, 1993.
- Ornelas Carlos, “Equitad: educación comunitaria y programas compensatorios”, en Ornelas Carlos (comp.), *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, Aula XXI Santillana, México, 2001, pp. 135-185.
- Padua Jorge, “La educación en las transformaciones sociales”, en Latapí Sarre Pablo (coord.), *Un siglo de Educación en México. Tomo I*, FCE, México, pp. 84-149, 1998.
- Payan Figueroa Carlos, “Orígenes y desarrollo de la planeación institucional”, en Ornelas Carlos (comp.), *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, Aula XXI Santillana, México, 2001, pp. 337-370.
- Pantoja Morán David, “Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo correspondiente a la educación media superior”, en *Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, No. 8, abril-junio 1980.
- Parsons Talcott, “El salón de clases como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana” en Gómez Villanueva José y Alfonso Hernández Guerrero (comp.) (1991), *El debate social en torno a la*

<p>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>

- educación. Enfoques predominantes*, Antología ENEP Acatlán-UNAM, México, pp. 41-55, 1965.
- Perrenoud Philippe, *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Ediciones Morata, Madrid, 1990.
 - Prawda Juan, *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Editorial Grijalbo, México, 1984.
 - Reimers Fernando, "Educación, exclusión y justicia social en América Latina", en Ornelas Carlos (comp.), *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, Aula XXI Santillana, México, 2001, pp. 187-230.
 - Ritzer George, *Teoría sociológica clásica*, Editorial Mc Graw Hill, México, 1993.
----- *Teoría sociológica contemporánea*, Editorial Mc Graw Hill, México, 1993.
 - Secretaría de Educación Pública, *Congreso Nacional del Bachillerato. Anexo I. Primer informe de Trabajo de la comisión interinstitucional para el estudio de los problemas generales del Bachillerato*, Cocoyoc Morelos, 10-12 de marzo de 1982, pp. 31-80.
----- *Educación Media Superior. Agenda matricular*, 1990.
 - Taylor S.J. y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós Básica, España, 1987.
 - Tedesco Juan Carlos, *Conceptos de Sociología de la Educación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1980.
----- *Los paradigmas de la investigación educativa*, en Revista Universidad Futura, Vol. 1 Núm. 2, junio, 1989.
 - Torres Jurjo, *El currículum oculto*, Ediciones Morata, Madrid, 1990.
 - Trejo Delarbe Raúl, *El secuestro de la UNAM*, Editorial Cal y Arena, México, 2000.
 - Uribe Ortega Marta y Enriqueta Marín Chávez (coord.), *La adolescencia estudiantil hoy*, CISE-UNAM, México, 1995.
 - Villaseñor García Guillermo, "Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de educación superior en México", en Ornelas Carlos (comp.), *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, Aula XXI Santillana, México, 2001, pp. 309-336.
 - Zorrilla Alcalá Juan, *Innovación y racionalidad educativa: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Tesis de maestría, FCPyS-UNAM, 1989.
 - UNAM, Secretaría General, *La Reforma Universitaria*, México, 1984.
-----, *Estatuto General*, México, 2002.
-----, *Estatuto del Personal Académico*, México, 2002.
-----, *Reglamento General de Estudios de Postgrado*, México, 2002.
-----, *Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, 2002.

<p style="text-align: center;">TESIS CON FALLA DE ORIGEN</p>
--

Fuentes Hemerográficas.

- Aguirre Mayra Nidia, “Gran rezago en educación pública: SEP”, *El Universal*, lunes 29 de abril de 2002, Nación, p.17.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES),
----- *Compendio de criterios y procedimientos generales para la evaluación del sistema de educación superior y la autoevaluación institucional propuestos en la XXI Asamblea General de la ANUIES*, en Revista de la Educación Superior, enero-marzo de 1984, México, pp. 25-77.
----- *Políticas generales ante la demanda social de educación superior y media superior*, en Revista de la Educación Superior, enero-marzo de 1984, México, pp. 125-154.
- Camarena Rosa Ma., Ana María Chávez y José Gómez, “Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal”, en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol. XIII, No. 53, México, enero-marzo de 1985, pp. 34-63.
- El Universal, “Ubican fallas en educación”, jueves 8 de agosto de 2002, Nación, p.12.
- Gómez Villanueva José, “El rezago escolar en la educación superior: un breve examen”, en *Perfiles Educativos* No.49-50, CISE-UNAM, 1990, pp. 14-26.
- Latapí Pablo, “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIII, No. 2, México, 1993, pp.9-41.
- Martínez Rizo Felipe, “La desigualdad educativa en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, No. 2, México, 1992, pp.59-120.
- Rodríguez Gómez Roberto, “La pirámide escolar en el Bachillerato. Análisis de la eficiencia terminal en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en Zorrilla Juan (coord.), *Los universitarios: la élite y la masa, Cuadernos del CESU, UNAM*, 1985, pp. 29-71.
- Samaniego Fidel, “Ciudadanizar órgano para la evaluación educativa, demandan”, *El Universal*, martes 26 de marzo de 2002, Nación, p.9.
- Sánchez Julián, “Sin acceso a educación superior 80 por ciento de jóvenes”, *El Universal*, sábado 8 de junio de 2002, Nación, p.4.
-----, “Estancado, aprendizaje en la educación básica”, *El Universal*, sábado 15 de junio de 2002, Nación, p.13.

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

- , "Califica BM con 4.9 educación nacional", *El Universal*, domingo 16 de junio de 2002, Nación, p.1.
- , "Baja matrícula en educación superior", *El Universal*, viernes 19 de julio de 2002, Nación, p.8.
- , "Urge UNESCO a México Planificar la educación", *El Universal*, domingo 28 de julio de 2002, Nación, p.16.
- , "Más recursos a la educación superior, pide ANUIES", *El Universal*, sábado 17 de agosto de 2002, Nación, p.14.
- , "Precarios, los resultados en materia de educación", *El Universal*, jueves 5 de septiembre de 2002, Nación, p.19.
- OCDE comunicado de prensa, *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2002. Síntesis informativa sobre México*, 28 de octubre de 2002.

Revistas en línea.

- Anguiano Martínez Juan, Adrian Martínez González, Raúl Ponce Rosas, César Colina Ramírez, Antonio Cerritos y Rodolfo Rodríguez, "Desempeño académico de los alumnos de la licenciatura de Médico Cirujano y su relación con el bachillerato y plantel de procedencia", en Revista de la Educación Superior en Línea. No. 112, ANUIES, octubre-diciembre de 1999 (DE <http://web.anuies/revsup/res 112>).
 - Astin Alexander W., "¿Es en verdad 'buena' la tasa de retención de su institución", en Revista de la Educación Superior en Línea. No. 111, ANUIES, julio-septiembre de 1999 (DE <http://web.anuies/revsup/res 111>).
 - Martínez Rizo Felipe, ¿Es en verdad buena la eficiencia de su institución? En busca de alternativas equitativas de evaluación a propósito de la propuesta de Alexander Astin", en Revista de la Educación Superior en Línea. No. 112, ANUIES, octubre-diciembre de 1999 (DE <http://web.anuies/revsup/res 112>).
- , "Las estadísticas educativas", en Revista de la Educación Superior en Línea. No. 116, ANUIES, octubre-diciembre de 2000 (DE <http://web.anuies/revsup/res 116>).
- "Las estadísticas educativas y las comparaciones internacionales", en Revista de la Educación Superior en Línea. No. 117, ANUIES, enero-marzo de 2001 (DE <http://web.anuies/revsup/res 117>).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN