

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES.

**ÉTICA Y MODERNIDAD EN LA EDUCACIÓN
PREPARATORIANA DE LA UNAM.**
(Revalorización de la Misión de la Escuela Nacional Preparatoria)

**Tesis que para obtener el grado de maestro en Docencia
Para la Educación Media Superior y bajo la dirección
De la Dra. Ana Luisa Guerrero Guerrero**

Presenta:

Arturo Muñoz Cota Pérez

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A lo mejor de nuestra sangre: nuestros hijos y alumnos.

“SÓLO A LOS DESESPERADOS NOS FUE DADA LA ESPERANZA.”

Walter Benjamín

Í N D I C E

Introducción	1
---------------------	----------

CAPÍTULO PRIMERO. EL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

1. Características de la Adolescencia. (La evolución de Prometeo)	10
--	-----------

1.1 Desarrollo Físico	13
1.2 Desarrollo Intelectual	16
1.3 Desarrollo Emocional	19
1.4 Desarrollo moral	23
1.4.1 Algunos Enfoques del Problema	24
1.5 Desarrollo Social	26
1.5.1 Relaciones con los Padres	26
1.5.2 Relaciones con los Amigos	28
1.5.3 Autoconcepto y Autoestima	29
1.6 Desarrollo Sexual	31

2. Vulnerabilidad y Factores de Riesgo en la Adolescencia (Prometeo Encadenado)	33
--	-----------

2.1 La Violencia	34
2.1.1 La violencia intrafamiliar	38
2.1.2 Violencia de Género	44
2.1.3 La violencia en las escuelas	46
2.1.4 Las conductas Infractoras	48
2.2 Riesgos en el desarrollo físico o el cuerpo	50
2.2.1 Anorexia y Bulimia	51
2.2.2 Las adicciones o dependencias más comunes	53
2.2.3 Consumo de alcohol	53
2.2.4 Las Drogas	55
2.3 Riesgos en el desarrollo emocional o afectivo	57
2.4 Riesgos en el Desarrollo Moral	61

2.5 Riesgos del Desarrollo Social	62
2.6 Los Riesgos del Desarrollo Sexual	63

CAPÍTULO SEGUNDO

EDUCACIÓN Y ADOLESCENCIA: EL BACHILLERATO (El Hilo de Ariadna)

1. Educación y Enseñanza: educar para la vida	64
1.1 Educación y humanidad	65
1.2 Educación y cultura	68
1.3 Educación y sociedad	69
1.4 Educación y cambio	70
1.5 Educación e historia	72
1.6 Educación y valores	74
1.7 Educación y enseñanza	75
2. El sistema de bachillerato nacional y la formación del adolescente. (Los hechizos de Circe).	
2.1 El bachillerato en México	78
2.2 Filosofía educativa del sistema de educación media superior y de algunas de sus entidades.	84
2.3 Los bachilleratos de las universidades autónomas y estatales	85
2.4 El bachillerato general de la SEP	86
2.5 Bachilleratos de Estudios Tecnológicos	87
2.6 Bachilleratos de Estudios Especializados	88
2.7 Los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial	91
2.8 El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).	91
2.9 El Colegio de Bachilleres	92
2.10 La Escuela Nacional Colegio de Ciencias Humanidades (CCH).	94

CAPÍTULO TERCERO

MODERNIDAD Y EDUCACIÓN. (El Castigo de Tántalo)

1. En Torno a la Modernidad	97
2. La Edad Media como hecho histórico frente a la Modernidad	100
2.1 La Educación Medieval	103
2.2 El poder temporal de la Iglesia	106

2.3 La Iglesia como legitimadora del orden establecido_____	106
3. La Modernidad como hecho histórico en nuestro Presente_____	108
3.1 La evolución de la modernidad_____	108
3.2 La condición de la modernidad_____	110
3.3 Las creaciones de la modernidad_____	112
4. Estado-Nación y modernidad_____	117
5. Capitalismo y modernidad_____	119
6. La escuela como creación de la modernidad_____	125
6.1 La Educación y los Demonios de la Modernidad_____	127
7. La Escuela Nacional Preparatoria como creación de la modernidad en México_____	133
7.1 La Revolución de la Reforma, el triunfo de la República y del Estado Nacional mexicano_____	135

CAPÍTULO CUARTO

MODERNIDAD Y EDUCACIÓN PREPARATORIA NA (La Caja de Pandora)

1. La Educación Moderna en el Bachillerato_____	138
2. La Misión Formadora de la Escuela Nacional Preparatoria._____	147
2.1 El Ambiente de una Época (Los 60's)._____	148
2.2 La Reforma del 64_____	150
3. La Misión actual de la Escuela Nacional Preparatoria_____	152
3.1 La formación cultural de los alumnos_____	154
3.2 La preparación adecuada para la vida_____	159
3.3 El desarrollo integral de la personalidad_____	161
3.3.1 El desarrollo físico_____	162
3.3.2 El desarrollo intelectual o cognoscitivo_____	164
3.3.3 El desarrollo emocional en la escuela_____	169
3.3.4 El desarrollo social_____	173
3.3.5 El Desarrollo Moral en la ENP_____	176

3.3.6 El Desarrollo Sexual en la ENP	191
Conclusiones	195
Bibliografía	199

I N T R O D U C C I Ó N

A. ANTECEDENTES.

La Escuela Nacional Preparatoria, compuesta actualmente por nueve planteles dependientes de una Dirección General, forma parte de un universo de cientos de entidades escolares dedicadas a la impartición de la educación media superior en el país, agrupadas en varios sistemas y subsistemas de educación, bajo la responsabilidad de instituciones centralizadas (Secretarías de estado, gobiernos de las entidades federativas y sociedades de particulares) e instituciones descentralizadas (universidades autónomas) que integran en su conjunto lo que se conoce como el Sistema Nacional de Educación Media Superior, que atendió durante el período del 2004 al 2005 un total de 3,185,089 alumnos adolescentes según datos del INEGI, en 10,800 escuelas, de acuerdo al Sistema de Estadísticas Históricas de la SEP.

Cada una de esas escuelas, institutos o centros, tienen por lo general una misión educativa, de enseñanza, instrucción o capacitación, que las define y perfila con su propia singularidad traducida en el sitio particular que ocupan en ese sistema nacional de estudios: las modalidades que presentan respecto a la enseñanza que imparten, los principios y valores en los que descansa su función, los fines que persiguen en cuanto al tipo de estudios que imparten, su estructura curricular, su organización escolar interna, las características de sus comunidades de alumnos y maestros, son sólo algunos factores que hacen un universo variado y de severos contrastes que origina una difícil e interesante perspectiva para su estudio y explicación.

Amén de lo anterior, el conjunto de condiciones socio-históricas tanto internacionales como nacionales, empujadas por una idea no pocas veces difusa de la modernidad -por lo cambiante de ella- traducida en diversas concepciones y propuestas de lo que la educación debe o puede ser, complica aún más ese de por sí complejo panorama: si debe ser formativa o informativa; si debe destacar el aprendizaje significativo o el de las competencias; si debe apegarse a la teoría pedagógica tradicional, crítica o de la tecnología educativa.

Esas condiciones, las del “mundo moderno”, son referidas y citadas con frecuencia en cualesquiera de los ensayos que aborde alguna temática de nuestro tiempo, especialmente en las obras educativas, por lo que nos referiremos a las más generales:

La internacionalización de la economía (globalización, mundialización), la formación de bloques económicos y la concertación de acuerdos de libre comercio, así como por el avance tecnológico del siglo pasado, aunado al desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (Thierry García: 2005); “Avance tecnológico de alta calidad y complejidad (electrónica, informática, etc.), predominio del sector servicios, aumento del consumo (en los países desarrollados), problemas de desempleo, aumento del tiempo de “ocio” en las sociedades desarrolladas, aumento de, la población de la tercera edad, desarrollo de técnicas y actividades “a la medida” (personalización productiva), paso de la producción en masa y de la

comunicación de masas (sociedad industrial) a realizaciones más específicas y fluidas (sociedad informada), énfasis en los “valores internacionales” (Masuda, 1984), integración de redes especializadas (sociales, financieras, comerciales, industriales, culturales) “Redopolis” (Bressandlster); Globalización: integración económica, nueva división internacional del trabajo, transnacionalización de productos y marcas. Cambio científico-tecnológico: avance en las tecnologías de manejo, procesamiento, acceso y distribución de información. Nueva estructuración de las empresas: acortamiento de las distancias entre niveles, aplanamiento de estructuras, desconcentración-descentralización de la toma de decisiones: participación; reducción de la intermediación de los “mandos medios”. Transformación del contenido del trabajo: sustitución de “puestos de trabajo” por el concepto de área ocupacional. Empleabilidad y no empleo de por vida: formación profesional de amplio espectro y no restringida a puestos de trabajo específicos (competencias clave / transferibles). Certificación: aseguramiento de la calidad, certificación de competencias laborales en sustitución de las credenciales educativas.

Parte de esa modernidad, es también el conjunto de condiciones que determinan la realidad de nuestro país: 20 millones de mexicanos en extrema pobreza (cálculo conservador) es decir, con menos de dos dólares al día por familia; alta tasa del desempleo de , índices críticos de delincuencia, una sociedad que cada día se funda en la violencia, un vacío de valores que por la puerta falsa, se pretende llenar con las drogas, el alcoholismo, la pornografía y algunas conductas más deleznable: pederastia, prostitución infantil...una sociedad cada vez más impersonal, materialista, egoísta y de mercado que hace que el hombre se desdibuje para ser sustituido por la idea del consumidor y de su complemento, el ciudadano; un sistema político las más de las veces pregonado como democrático fundado en la corrupción, la cotidiana mentira y el descrédito ; los medios de comunicación -de todo tipo – que hacen un festín a diario amarillista de nuestra sociedad, decadente y en crisis, olvidando el mínimo decoro en su labor de informar; familias que cada día se suman a la fuerte tendencia de la desintegración; un sistema educativo clasificado por la OCDE como pésimo y que ocupa el último lugar dentro de la clasificación de los Estados afiliados a ese “club”; una sociedad, en fin, que por momentos nos hace recordar la vieja expresión: “paren el mundo que me quiero bajar”...

Ese es el mundo en el que nuestros jóvenes y nosotros vivimos y que tratamos de entender, enderezar, corregir para sobrevivir en él. Así, gran parte del esfuerzo nacional, por lo menos en el presupuesto federal, se destina a la educación y de esa manera surge la relación en que la sociedad-economía, le piden cuentas a las escuelas subordinándolas a la lógica del mercado, de la enseñanza productiva y del capitalismo vulgar y común. Todo esto lo viste, adereza y justifica con la vieja sentencia autoritaria del padre o maestro que en otra época, para justificar su autoridad, sentenciaba a los hijos o discípulos sometidos “es por tu bien”, traduciendo este “bien” en una obsesiva enseñanza tecno-industrial, en una formación apta para la producción , que promete a cambio del “es por tu bien”, un empleo seguro y bien remunerado, cuando en realidad lo que se hace es la preparación de un ejercito de trabajo “talachero”

para salarios limitados o de reserva para abaratar más la demanda laboral por la escasa fuente de empleo que existe.

A esa educación se le suele denominar de diferentes maneras: “aprendizaje significativo”, “educación por competencias”, educación técnica... la lógica que subyace en estos modelos de enseñanza-aprendizaje, pone en duda no sólo el papel del conocimiento y “el carácter de la formación del alumno” (la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje), sino también la propia identidad del adolescente y su lugar en la vida. Su felicidad como ser humano.

De esa manera, la creación o construcción del conocimiento, así como su transmisión y la educación se ponen en severa duda frente al avance de la tecnología de la modernidad:

“El rol puramente expositivo del profesor se vuelve algo insensato en una era en la que el estudiante accede a la información con tan sólo dar un clic en el teclado (Galván, 2005); “El resultado más importante de los cambios operados fue que la educación comenzó a concebirse más como un proceso centrado en el aprendizaje de la persona que como producto de la transmisión del conocimiento” (Thierry García); Actualmente se concibe que los países y empresas exitosas no dependen tanto de la cantidad de tierra y recursos materiales de que dispongan, sino de las ideas y tecnologías que generan, de ahí que la inversión en educación sea la mejor inversión en desarrollo [...] donde las políticas de educación, ciencia y tecnología deben colaborar estrechamente con las políticas de desarrollo comercial e industrial, sin que esto signifique que los centros educativos se conviertan en maquiladores de las empresas” (Ramos Alcalá:1999); Todos estos factores han contribuido a una inquietud e incertidumbre general con respecto a los objetivos de la educación. Las reformas de la educación superior, las mejoras de la educación y capacitación vocacional y la introducción de competencias laborales en otros niveles educativos, se han justificado por su capacidad de aumentar los niveles de habilidades en la economía, los cuales se asume que son un prerrequisito para acrecentar la competitividad en la economía mundial” (Gonczi: 1997)

B. OBJETIVOS.

Este conjunto de planos contextuales internacionales y nacionales son el marco de referencia de la educación en el siglo XXI y constituyen un verdadero laberinto en el que surge la inquietud de desentrañar la siguiente cuestión: ¿cuál es el papel que en ese mundo complejo está llamado a desempeñar la Escuela Nacional Preparatoria en el sistema educativo nacional? Este es el objetivo nodal de este trabajo, punto central para nuestra reflexión que conlleva inevitablemente los siguientes aspectos a considerar para una propuesta: ¿existe una misión y visión claras de lo que la ENP es como institución educativa?; ¿Merece replantearse esa misión y por consiguiente la orientación de sus fines, estructura y funcionamiento?; ¿Cuál es la trascendencia que tiene esa institución tanto en la UNAM como en la educación media superior? ¿Cuáles son su sentido y vigencia actuales? Y, de manera fundamental ¿cuál puede ser su proyección a un futuro inmediato?

Dilucidar esos objetivos, sólo pueden lograrse abordando los siguientes elementos de necesaria reflexión:

La reconsideración de la riqueza más importante que determina el sentido de la ENP, sus alumnos, que son no un mero agregado biológico de edad o condición escolar reducido en las palabras “jóvenes”, o “alumnos”, sino algo más trascendente y fundamental: seres humanos adolescentes en formación de su propia identidad y personalidad.

El replanteamiento de lo que la educación puede ser para esos adolescentes en la ENP y del particular papel que ésta tiene en el sistema de bachillerato o de la educación media superior.

La reflexión de lo que la modernidad es en su naturaleza, orígenes y proyectos, y sus impactos en los adolescentes y la educación del bachillerato preparatorio.

La reconsideración de los valores institucionales de la ENP, traducidos en una ética clara y comprometida de esta escuela y de su misión educativa.

Es sencillo ubicar los ejes genéricos de reflexión perfilados en este trabajo: adolescencia, educación, modernidad y ética, ejes que por si mismos son universos paralelos que uniéndose, ya de manera latente o ya explícita, reclaman y merecen intentar una explicación integral de sus correlaciones y mutuas influencias en la educación preparatoria de la UNAM.

C. JUSTIFICACIÓN.

Hoy más que nunca, la reflexión y la teoría son un imperativo vital , en cualquiera de las ciencias sociales y especialmente en la filosofía y axiología de la educación, frente a la tendencia predominante del pragmatismo y eficientismo propios de las visiones neoliberales, tecnocráticas y globalizadoras que pretenden hacer del campo educativo un laboratorio de práctica y experimento a la medida de una organización socio-económica capitalista que al amparo del “time is money”, aspira a cercenar cualquier ejercicio reflexivo y crítico de la naturaleza de lo que la educación puede y debe ser.

La cosificación de la educación como un producto del mercado y la interpretación que ve a las escuelas como fábricas de salchichas, genera la desnaturalización de los fines de las instituciones educativas y la deshumanización de la función docente del maestro y escolar de los alumnos, situación que es más lacerante y peligrosa cuando esa visión amenaza o afecta a instituciones como la ENP que atienden la etapa más delicada en la vida de una persona como es la de la adolescencia.

Si una de las expresiones más radicales de la modernidad desde su nacimiento fue la de someter todo al tribunal inflexible de la razón y de la ciencia, más radicalidad y con ello un peligro de daño irreversible para los individuos como para las sociedades, significa ahora someter todo,

especialmente la educación, al tribunal obsesivo de la razón instrumental económica, porque ello implica la desaparición de la persona como valor trascendente, inevitable y supremo precisamente de su condición inmanente: su humanidad misma.

La humanidad del hombre se define y perfila por su propia identidad y personalidad individual que son la presencia total de “sí”. Esa identidad se construye en la adolescencia y por la educación que recibe precisamente entre los 15 y los 18 años que es la media de la población escolar del bachillerato de la ENP. Reflexionar esa educación en un mundo de vertiginosas y hasta agresivas transformaciones y crisis, es una tarea que no puede dejar de llamar la atención y, acaso más, un deber para todos los que estamos involucrados en el ejercicio de la educación en el bachillerato preparatorio.

Esa reflexión no puede dejar exento el interés del imaginario colectivo de la UNAM, el de la “exclusiva” y “alta” comunidad académica creadora del conocimiento” y el que las autoridades universitarias, destinan al lugar y trato que le dan a la ENP, problema que se ha manifestado en los últimos años con las voces del fantasma de la desincorporación del bachillerato universitario de la UNAM, por el pesado y peligroso “pase automático” y, sobre todo, porque ese bachillerato es incapaz de generar los egresados con suficiente calidad académica para las aulas de estudios profesionales de nuestra universidad.

Los reclamos y expectativas que se le exigen a la ENP, tanto internacionales, como los de la política educativa nacional y el sentir político- académico de la aristocracia del conocimiento y de la burocracia de la UNAM, sólo pueden despejarse y aclararse, en la medida en que se replantee la misión, visión y función trascendente de la vocación que caracteriza a la preparatoria por su naturaleza y fines: la formación del carácter para la vida de los adolescentes a los que educa.

El lugar que distingue y ocupa la ENP en ese universo que es la educación media superior nacional; la necesidad de su relegitimación en ese otro “universum” que es la UNAM; la reflexión crítica de su misión y función en la educación de los adolescentes, son más que justificantes para reflexionar los alcances del brillo con el que se manifiesta esa institución del bachillerato en el gran universo educativo mexicano. La intensidad de ese brillo dependerá de la fuerza de la preparatoria para rescatar y reafirmar los valores educativos que la justifican y de su necesaria reflexión y crítica.

D. MARCO TEÓRICO.

Un estudio como el que se pretende en este trabajo, articulando los cuatro ejes temáticos ya referidos con anterioridad, se ve necesaria y fundamentalmente compelido a remitirse a un referente teórico del elemento que está presente en los cuatro capítulos que estructuran esta tesis: la reflexión de lo que por sus valores inmanentes, la educación es y lo que está llamada a ser en el presente siglo.

Como se sabe, la teoría de la educación ha generado una literatura, desde la antigüedad hasta la fecha, que por sí misma llenaría más de una enciclopedia.

En ese extenso producto del intelecto humano, destacan diversas concepciones, significados e interpretaciones de lo que es educación. De ellos, destaca para nuestra reflexión la Pedagogía cultural de los valores explicada por Villalpando (2005) que se perfila con las siguientes bases:

Los valores son la esencia de la cultura.

La educación es, tanto un campo en que se asientan valores, como un proceso productor de valores.

El valor educativo es la formación humana.

Los fines de la educación son dados por la concepción total de la vida, es decir por el valor y sentido de la existencia humana.

De los valores se obtienen los ideales humanos y de éstos, los fines de la educación.

El objeto de la educación es influir en el desarrollo del hombre, y en especial del joven con el fin de convertirlo en un hombre libre y con personalidad autónoma.

Todo proceso educativo implica: el ideal de la educación, la educabilidad, el educador y la comunidad educativa.

Todos esos principios generadores de una visión educativa, planteados en cualquier historia de la educación y la pedagogía fueron sustentados por los filósofos de la llamada Escuela de Baden, entre los que destacan : Guillermo Windelband (1848-1915), Enrique Rickert (1863-1936) y por otros continuadores de esa corriente de los que se dice: “ En la dirección de la pedagogía de los valores, tienen un lugar señalado Hugo Munsterberg, Jonás Cohn, Augusto Messer, y Eduardo Spranger, todos ellos vinculados a la reflexión de cultural axiológica , acerca del significado y alcance de la educación” (Villalpando, 2005: p, 346 -350)

Ahora bien, una visión de la educación con base en valores y a los cuatro ejes temáticos de éste trabajo implica necesariamente la concurrencia y relación de los siguientes elementos teóricos:

Si la educabilidad del educando mencionada por Villalpando, que es para nosotros el adolescente como alumno del bachillerato, es el fin fundamental de esta instancia de estudios, es necesario entonces, comprender a cabalidad lo que el propio adolescente es, los diferentes factores a los que está sujeto para el desarrollo de su potencialidad y el fin al que se dirige esta: el logro de su identidad como persona. No se puede alcanzar la personalidad autónoma ni fin alguno en la educabilidad o educación, sin antes desarrollar la identidad propia del educando.

En ese sentido el conjunto de ideas que nos explica la condición y proyección de la adolescencia como etapa fundamental en la vida de cualquier sujeto, expuestas por la nueva psicología educativa, es una necesaria referencia teórica para este trabajo. Representantes de esta tendencia son Craig y Papalia, quienes con sus planteamientos, nos dieron la base para la reflexión de la naturaleza y riesgos de la adolescencia.

El ideal de la educación implica la reflexión y propuesta de lo que ésta debe ser en una dimensión siempre y necesariamente humana. El desarrollo de este punto estuvo referido a la teoría de Max Scheller en torno a la idea de la humanidad como facultad trascendente del hombre, explicitada por uno de sus

continuadores que es Erich Kalher. De sus planteamientos, fue posible construir y proponer nuestro concepto de educación como ideal eminentemente humano.

Educabilidad del adolescente e ideal humano de la educación se confrontan, debaten y se ven impactados en el marco de la modernidad. Cómo se entiende a ésta, sus alcances y hasta su propia crisis y cómo afectan el rumbo del propio adolescente y de la educación misma, es uno de los puntos de reflexividad de éste capítulo, como lo son las nuevas concepciones de la educación que al amparo de la modernidad la desnaturalizan y hasta la ponen en peligro con el consecuente riesgo para la cultura humana.

Así, la relación entre los educandos, la educación y la modernidad es un requisito de análisis que tomó como punto de partida, las ideas de Marshall Berman y Alain Touraine, en torno a lo que la modernidad ha sido y de su proyecto inacabado. La relación que pretendemos establecer radica en retomar el proyecto original del discurso de la modernidad y relacionarlo con la educación humanista, amenazada por la desnaturalización de su misión formadora, al amparo precisamente de la “modernidad educativa”.

La formación del adolescente, la misión educativa y las presiones de la modernidad, conllevan la reflexión ética como requisito orientador de cualquier análisis por los valores que están en juego cuando se analiza cualquiera de esos elementos.

La ética, a la que suélese confundir con la moral y los valores, es “la filosofía de las cosas humanas, especialmente de moral y de valores. Implica, en consecuencia, un parámetro de referencia para las decisiones y acciones que como humanos llevamos a cabo, particularmente cuando la trasladamos al campo de la educación.

Ello implica la reflexión de lo que la educación es o puede ser, de la naturaleza de la función educadora del docente y de la misión y los valores en que se fundan y orientan el derrotero de un plantel educativo.

En este orden de ideas, la reflexión ética de la práctica docente en la ENP, los valores que perfilan el lugar de esta institución en el sistema de educación media superior y la crisis que enfrenta para determinar su misión inmediata y volver a encontrar su rostro, sólo pueden definirse y aclararse desde la función que éticamente debe la preparatoria y de la crítica que de ella y por ella misma se construya para su fortaleza y redefinición.

Como se sabe, el campo de la ética es de los más amplios, añejos y explorados en la historia de la filosofía. En realidad, no hay acción humana que no esté o pase por el tamiz del referente ético para su práctica. Es por ello que, precisamente siendo la educación uno de los ejes centrales de este trabajo, recurrimos a fundar nuestros enfoques en las tesis que la filósofa Adela Cortina ha formulado exhaustivamente en torno a lo que un enfoque ético puede ser en el mundo moderno y de la educación, siendo una de sus tesis:

Educar es así formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales "(Camps, 1993: p-11)

Este marco teórico se ve complementado con un conjunto de datos estadísticos que pretenden ilustrar algunas de las consideraciones que se formulan en torno a las referencias teóricas que se abordan en él. Así, cada capítulo de esta tesis, no se agota en especulaciones, sino que se trata de completar con las referencias empíricas productos de esos datos. Tales son los casos del primer capítulo en lo que toca a los riesgos de la adolescencia y sus efectos en la incidencia de violencia social, violencia intrafamiliar, adicciones y riesgos sociales.

En el segundo capítulo, se formula la propuesta de cómo concebimos a la educación y se analizan el sistema educativo medio superior, las misiones y visiones de algunos de sus planteles así como sus incidencias en la formación de los adolescentes que atiende.

En el tercer capítulo se replantean, a partir de la modernidad los ensayos de los modelos educativos que se han dado en México y su ubicación en ellos de la ENP, acompañado esto por algunas de las estadísticas de diversos problemas que están inmersos en esa escuela.

En cuanto al cuarto capítulo, se propone la misión ético-educativa que puede y debe tener la ENP, frente a algunas de las tendencias educativas que al amparo del uso y abuso de la modernidad, amenazan con desvirtuar la tarea formadora de la preparatoria. De la misma manera, la propuesta se confronta con la cultura escolar que impera actualmente en los planteles del bachillerato preparatorio, de su estructura y muy especialmente del ejercicio ético de la práctica docente y de la autoridad. Ello por considerar que los valores, como la moral y la ética se traducen en actitudes y hechos objetivos cotidianos que influyen siempre en la formación moral y ética de los adolescentes.

E. HIPÓTESIS.

Frente a todo ese panorama y muy especialmente por la marcada tendencia de la modernidad educativa que tiende a desvirtuar el sentido original de la educación misma entendida como la actividad formadora humana por excelencia, en base a valores morales, es necesario un replanteamiento de la Misión de la Escuela Nacional Preparatoria, de lo que es, hace y proyecta con lo más preciado que tiene bajo su amparo: sus alumnos.

Por ello, las hipótesis estarán encaminadas a explorar y proponer la necesidad de una reorientación y reestructuración de la institución teniendo a la vista los tres ejes que inciden en su actividad: la ética, la modernización y la propia educación, fuerzas o factores que lejos de excluirse deben de complementarse en una realidad urgente e inaplazable: refundar una nueva preparatoria,

F. METODOLOGÍA.

El presente trabajo descansa esencialmente en un método de revisión histórica de lo que la ética y la modernidad representan en la formación del adolescente en la educación media superior, muy particularmente, en el bachillerato preparatorio, a través de la correspondencia que como fenómenos guardan entre sí.

El enfoque de análisis es crítico , ya que de la reflexión de los conceptos que describen esos fenómenos así como de la información estadística que se obtuvo, fue posible problematizar la información no para describir formalmente lo típico de un proceso como el de la educación media superior, sino para apuntar los problemas que ésta tiene en el bachillerato de la UNAM frente a un mundo que se autoproclama como modernizador y que condiciona la importancia y el lugar de la ética y la propia educación en tanto se subordinen y se funcionalicen a la dinámica del libre mercado nacional e internacional.

I. EL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

“La juventud es un defecto
que con el tiempo se quita”

1. Características de la Adolescencia. (La evolución de Prometeo)

La reflexión educativa que tiene por objeto el bachillerato, ha de partir necesariamente de la condición biológica y social que tradicionalmente en Occidente se denomina como adolescencia. Ello es así, porque esta denominación califica un estado físico, emocional e intelectual único en la vida de los seres humanos que marca el paso, dramático, radical y crítico de la niñez a la edad adulta que generalmente comienza a los 12 o 13 años y termina a los 19 o 20. De esos 6 o 7 años, nos toca a nosotros como educadores preparatorianos, atender los tres últimos de ellos, precisamente los del ciclo del bachillerato, quizás los más tempestuosos y difíciles pero también los más prometedores y definitivos en la vida de nuestros jóvenes.

La Secretaría de Salud (SS) y la Organización Mundial para la Salud (OMS) consideran a la adolescencia ***“como el período de vida que se da entre los 10 y 19 años de edad se caracteriza por una serie de cambios orgánicos (pubertad) así como por la integración de funciones de carácter reproductivo (ciclo menstrual en las mujeres y ciclo espermático en los hombres), acompañados de profundos cambios psicosociales de ajuste a un ambiente sociocultural cambiante y en ocasiones hostil” (México. Secretaría de Salud, 2000: 13).***

Ese tránsito comprende varios factores que se conjugan en una idea que perfila la característica fundamental de cualquiera de los adolescentes: el desarrollo de su identidad a través de todas sus potencialidades: físicas, intelectuales, emocionales, morales y sociales. La adolescencia es una revolución de todos esos factores a tal grado que ese pequeño universo en expansión que es el adolescente vive este período con un sentido de plenitud de vida, del que en no pocas ocasiones el propio adolescente tiene conciencia de ello.

Mi maestra de Psicología en la maestría, la Dra. Rosa Elena Nieves Rodríguez, a la que habré de referirme constantemente en este capítulo (com. Pers.) , solía insistirnos en sus clases (que en realidad eran fecundas conferencias), que el hilo conductor, el disparador que conduce el comportamiento del adolescente es ese “desarrollo explosivo hormonal” que impulsa la expansión casi intuitiva del adolescente por entender, conocer y vivir el mundo. De igual manera, destacaba que la adolescencia es el período más fuerte y vital que el ser humano vive a lo largo de su existencia.

De ahí que no es extraño, como lo sabemos y percibimos a diario en nuestro ejercicio docente, que nuestros jóvenes estén en una continua efervescencia, en una inquietud irrefrenable, que los impulsa a hacer desde las travesuras más elementales hasta las locuras más osadas que rayan en lo que constantemente calificamos como su irresponsabilidad. El sentimiento de los adolescentes, esa fuerza vital que los arroja y con la que retan al mundo, hace que se sientan temerarios y que desarrollen esa sensación del “a mi no me va a pasar nada”. Ello los lleva a la disposición de probar todo, hacer todo, con un sentimiento de invulnerabilidad propio de la fuerza que sienten y que aspiran a traducir en el mundo que les rodea con actos y conductas propias de su necesidad de ser, vivir y actuar.

Ese impulso vital por momentos me hace recordar en los y las adolescentes la figura mítica de Prometeo retando a los dioses, sin considerar las consecuencias de su acción orillados sólo por la necesidad de reclamar y concretar con sus acciones su lugar en el mundo que es decir su propia identidad.

Esa fuerza o revolución en expansión en el adolescente tiene un sentido y una razón biológica y psicológica: Desarrollar o construir su propia identidad, como persona, como ser humano. Cuando Prometeo roba el fuego a los dioses, su reto significa más que dárselo a los hombres la necesidad de la búsqueda de “sí”, de su “yo” ante sus mayores.

No olvidemos que la rebeldía siempre es conciencia de la propia identidad. Incluso, quizás la figura metafórica del robo del fuego, fuera la del robo de la capacidad para discernirse a si mismo, algo similar al robo del fruto prohibido que inauguró la adolescencia de Eva y Adán con el sentimiento de sus “yos” traducida en la conciencia de la pena de su desnudez ante su creador.

En esa tarea o necesidad de construir su “yo”, el adolescente conduce casi intuitivamente su fuerza vital por el deseo de hacer su identidad propia , de “sí”, de nadie más...Pero como a Prometeo o a la Pareja Original, el precio por encontrar su capacidad para construir su identidad es cotidianamente el del castigo, lo que para muchos adolescentes significa el ser atados toda su vida a la piedra del dolor diario del miedo, o la pérdida del paraíso que puede traducirse en el desvío de su vida al vacío de la frustración.

Es de explorado conocimiento que la adolescencia es la etapa en la que se definen los elementos básicos de lo que habrá de ser la personalidad del adulto. Bien es cierto que los niños son lo que ven, pero los adolescentes serán lo que hayan vivido y el trato que hayan recibido, por los padres, maestros y adultos. Por ello, la propuesta de un modelo Psico-educativo como el de la Dra. Nieves, aspira a **“Ayudar al adolescente para que entienda quién es en la construcción de su identidad como un proceso en el que como sujeto único y social experimenta un conjunto de cambios biológicos, intelectuales , emocionales, espirituales, morales y sociales, proyectados en y hacia su entorno socio-familiar”**.(Nieves, com. Pers)

Cualquier enfoque educativo debe, si es serio, partir de este planteamiento integral lo que significa derivar éste imperativo hacia lo que los bachilleratos, especialmente el preparatorio de la UNAM, hacen y han dejado de hacer en esta prioritaria y fundamental tarea humana lo que es hablar de su propia misión y naturaleza y , en ese esquema, lo que los maestros somos, traducimos en actos cotidianos educativos y proyectamos hacia los adolescentes que se nos depositan bajo nuestra responsabilidad en la delicada tarea de ayudarles para esa formación.

Bien es cierto que en una febril y desnaturalizada interpretación de la modernidad se prioriza ahora el aprendizaje sobre la educación (y esto en el mejor de los casos), pero también lo es que eso conlleva un severo riesgo de costo humano y social: La deserción escolar, los actos delincuenciales, la drogadicción, los suicidios, la violencia juvenil y en general extremos ámbitos de vulnerabilidad para los jóvenes.

Por eso la necesidad de puntualizar que un enfoque integral de la educación para el adolescente, debe comprender tres puntos esenciales:

- La naturaleza del adolescente como ser humano.
- Su lugar en el proceso histórico de vida marcada por el tiempo para construir su “yo”.
- Su rumbo en la construcción de su identidad

Ese proceso histórico de la vida comprende tres tiempos diferenciados de la siguiente manera:

- La niñez en la que el sujeto está al amparo de la protección natural de la madre o familia. En esa etapa, el niño no tiene conciencia de sus actos, aborda el mundo como es.
- La adolescencia en que debe formarse la conciencia de su naturaleza única y de la responsabilidad de sus actos. El joven empieza a pensar el mundo como podría ser.
- La madurez, que significa el que como adulto pueda crear o aportar trascendiendo hacia los demás.

Por lo anterior, podríamos considerar que el momento más importante del proceso histórico marcado en el tiempo para el adolescente es el del bachillerato. En esos tres años se desarrollan los aspectos más importantes que habrán de influir y, en algunos casos determinar, su vida como adulto.

Pero, ¿que es la personalidad de un individuo? A ello responderíamos es la identidad, la individualidad de ese sujeto y entenderíamos por “identidad” **“la sólida conciencia de quién soy y de cuál es mi condición” (Nieves, comp. pers)**. En otras palabras **“una organización interna, autoconstruida, dinámica de impulsos, habilidades, creencias e historia individual”**

(Marcia [1980], citada por Papalia, 2001: 566)

Ahora bien, esa identidad es el resultado del desarrollo de los factores que la construyen y hacen posible irla integrando en la adolescencia para que sea viable y definida en la etapa adulta. No hay mejor expresión que resuma lo que la identidad es para cada sujeto que aquella que nos recuerda **que “no ha existido, ni existe, ni existirá alguien como yo” (Nieves, com. pers)**. De la importancia de reflexionar y abordar, al menos en lo esencial, los factores que implican la idea de el desarrollo integral del adolescente, no sólo como padres o adultos sino esencialmente, entre otras importantes necesidades, como maestros. No sería precipitado apuntar, desde ya, que esa es la función esencial del bachillerato preparatorio y de nosotros como educadores en esa institución.

Estos factores son los físicos, los intelectuales, los éticos, los emocionales y los sociales. Cada uno de ellos se manifiesta en concretas e interesantes manifestaciones de conducta, pero en su conjunto integran lo que es común denominar como el desarrollo del adolescente tan necesario para construir su propia identidad. Analicemos cada una de estas perspectivas:

1.1 Desarrollo Físico.

“el cuerpo es la
presencia de mi
identidad total”

(R.E. Nieves)

La primera manifestación de la adolescencia, la que se percibe con más claridad son los cambios físicos que los hasta ese momento niño o niña empiezan a experimentar en su cuerpo. Su fisonomía y sus funciones cambian, experimentan nuevas sensaciones y su cuerpo tiende a convertirse en un motivo de redescubrimiento y de ensayo constante es decir, aparece la motivación par probar en sus físicos desde la moda de sus indumentarias hasta los tatuajes o aretes que suelen usar como expresión de la conciencia y de saberse propietarios de su cuerpo.

Para entender estos cambios, es necesario distinguir la pubertad del propio período de la adolescencia.

Establecimos que es comúnmente aceptado que la adolescencia se ubica en un período que comprende de los 12 o 13 años a los 19 o 20. De ese período, podemos hacer un corte por edad para distinguir la pre-adolescencia que se da entre los 12 y 15 años (que por lo común es el momento en el que hacen sus estudios de secundaria) y la adolescencia como tal que se comprende de los 16 a los 20 años. Después de ésta última edad, comienza la juventud que es la etapa en que, en términos de madurez normal, “se caracteriza por saber tomar decisiones y por comprometerse a algo en la vida” (Nieves, comp. Pers.)

La pre-adolescencia (12-13 años) es precedida y casi coincidente con la pubertad etapa en la que las funciones reproductoras maduran y los órganos sexuales crecen. **“El proceso toma cerca de cuatro años y comienza dos años antes para las niñas respecto de los muchachos. En promedio, las niñas comienzan a presentar el cambio de la pubertad a los nueve o diez años de edad y alcanzan la madurez sexual alrededor de los 13 o 14 años. Sin embargo, niñas normales pueden mostrar los primeros signos a los siete años o sólo hasta los 14 (comenzando la madurez sexual a los 9 y 16 años respectivamente). La edad promedio para que los muchachos entren en la pubertad son los 12 años y la madurez sexual a los 14”**
(Craig, 1997: 362 – 363).

Cambios físicos en la adolescencia según Craig

Secuencia usual de los cambios	En la adolescencia
Características de las niñas	Edad de aparición
Crecimiento de los senos	8-13
Crecimiento del vello púbico	8-14
Crecimiento del cuerpo	9.5-14.5 (promedio 12)
Monarquía	10-16.5 (promedio 12.5)
Vello auxiliar	Cerca de dos años después del vello púbico.
Aumento de la producción de las glándulas sebáceas y sudoríparas (el cual puede producir acné)	Casi al mismo tiempo que el vello auxiliar.
Características de los muchachos	Edad de aparición
Crecimiento de los testículos	10-13.5
Crecimiento del vello púbico	10-15
Crecimiento del cuerpo	10-15
Crecimiento del pene, próstata, las vesículas seminales	11-14.5 (promedio 12.5)
Cambios de voz	Casi al mismo tiempo que el crecimiento del pene.
Primeras eyaculaciones de semen	Casi un año después del crecimiento del pene
Vello facial y axilar	Casi un año después del crecimiento del pene
Aumento de la producción de las glándulas sebáceas y sudoríparas (el cual puede producir acné)	Casi al mismo tiempo que el vello axilar.

Entre otras consecuencias de estos revolucionarios cambios, esta explosión hormonal traducida en una madurez sexual, va a proyectarse en todos los demás factores de la persona que lo experimenta, en el emocional, el afectivo en el intelectual y en el moral. Es lo que también en su conjunto identifica la adolescencia como la etapa más crítica de los seres humanos.

Ahora bien, estos cambios que se traducen en el cuerpo, hacen que el adolescente tenga materializada la conciencia de su ser en el cuerpo mismo lo que tiene una singular importancia porque no sólo implica hablar de una mera transformación física en esa etapa de vida, sino porque el cuerpo siempre

expresa, en el trato que le damos, los estados anímicos del individuo y en el adolescente con mayor énfasis.

Es necesario recordar que el cuerpo, es la identidad física del ser, el bagaje material que perfila, delinea y contorna un continente de espíritu y de mente, que permite el desarrollo de la conciencia de ser y existir en cualquier hombre, con el sentimiento de saberse una entidad única igual en la materia de que está compuesto a los demás de su especie, pero diferente a ellos en las particularidades que hacen posible la convicción de ser “uno” y de que **“no hubo en el pasado, ni hay en el presente, ni habrá en el futuro, otra entidad igual a él” (Nieves, comp. Pers.)**.

El cuerpo humano es materia que hace posible ocupar para el “yo” un lugar en el espacio y en el tiempo. Sin él no sería posible que el espíritu y la mente se manifestaran en acciones, pensamientos o palabras que cualquier individuo proyecta como testimonio de su parecer y sentir en y ante la vida.

A partir de él, desde pequeños, vamos desarrollando nuestra conciencia y personalidad individual. Es el primer bastión en el que desde nuestra niñez, nos formamos una identidad, así sea intuitiva, de que algo es nuestro, aún antes de la plena conciencia de la individualidad o del yo.

El cuerpo es el primer referente de la idea que nos permite sabernos y sentirnos humanos, pertenecientes a una especie que comparte patrones físicos y biológicos que inician y se agotan en él. Es siempre expresión concreta de la maravillosa y engañosa sensación abstracta de “ser”.

Por eso no es extraño que siempre haya sido objeto, desde nuestros orígenes como especie hasta la actualidad, motivo de atención, reflexión y cuidado y que todas las culturas hayan hecho de él un motivo de diversas expresiones, desde las inocentes y bellas manifestaciones rupestres en las que los cuerpos humanos siempre están presentes, hasta la sociedad moderna en la que el cuerpo expresa y hasta agota, para la mayoría de los sujetos, una parte muy importante de sus preocupaciones y de su tiempo.

Por ello, conviene hacer con los adolescentes una reflexión, así sea somera, de las distintas perspectivas a través de las que el cuerpo puede ser entendido, estudiado y valorado.

FISICAMENTE.- Constituye una maravilla de la química, de la física y de la mecánica, al contener y articular miles de elementos y de movimientos, que le permiten al individuo nacer, crecer, reproducirse y desarrollarse en un entorno natural y social en el que el cuerpo está siempre adaptándose para poder dar continuidad a la existencia. Habría que recordar que, simplemente, con nuestras manos tenemos la enorme posibilidad de hacer cientos de movimientos y que fue precisamente el poder disponer del pulgar el que nos marcó la diferencia física de ventaja en relación con otras especies.

BIOLÓGICAMENTE. Representa el resultado de millones de años de evolución de la vida y de las especies, constituyendo un extraordinario código de información genética que resume esa evolución.

RELIGIOSAMENTE. Expresa una importante parte del vínculo con el creador a grado tal que se afirma que “el hombre fue hecho a su imagen y semejanza”. En la mitología griega, el peor castigo que Zeus impone a Prometeo por robarle el fuego y dárselo al hombre, está ligado al dolor del cuerpo.

ARTÍSTICAMENTE.- El Cuerpo generalmente está presente en la obra del artista, ya sea en la escultura en la pintura y aún en la música. El cuerpo fue el

eje alrededor del cual se generaron dos importantes etapas en la cultura humana: la griega, con el sentido de la estética apolínea y la del Renacimiento, especialmente en Italia, en la que el cuerpo y su estudio anatómico para el arte y la medicina, significó romper el Tabú de los mil años en los que la Iglesia católica lo sepultó en vida, dando simbólicamente lugar al nacimiento de la modernidad.

ESOTÉRICAMENTE. Es siempre importante mensaje para entablar el vínculo de la interpretación mágica con lo metafísico: la lectura de las manos, las características fenotípicas ligadas al carácter expresada en los rasgos faciales; el iris de los ojos, el aura....

PSICOLÓGICAMENTE.- Es un importantísimo eslabón del desarrollo de la identidad de un individuo, estableciéndose una proyección simbiótica y recíproca entre la mente y el propio cuerpo. Uno siempre expresa el mensaje del otro. Muchos de los desórdenes de la mente los podemos apreciar por el desarrollo del cuerpo; al propio tiempo, el cuerpo dicta muchas de las obsesiones de los sujetos como en algunos casos de la obesidad y en la bulimia o la anorexia.

.ECONÓMICAMENTE.- El cuerpo, en muchas de las economías subdesarrolladas, expresa siempre la geografía del hambre. Es de considerarse que en los Estados o sociedades desarrolladas, una buena alimentación y los niveles óptimos de calidad de vida, determinan fisonomías fuertes y desafiantes distintas a las frágiles anatomías que apreciamos en nuestros pueblos. ¿Es necesario recordar que en las sociedades desarrolladas la pubertad se presenta en los jóvenes más prematuramente que en las sociedades subdesarrolladas?

Por eso interesa la conciencia que el adolescente desarrolle “de” y “hacia” su propio cuerpo. La idea que de él tenga el adolescente es fundamental para su salud física y mental. ***Hay que recordar que todas las extravagancias que hace con su cuerpo no son más que ensayos en la búsqueda conciente o inconsciente, de su identidad (Nieves, comp pers).*** De ahí la necesidad de que esté enterado del peligro de esos ensayos desde el momento en que se le ayude a discernir que hay experiencias y daños irreversibles derivados de ellos.

1. 2 Desarrollo Intelectual.

“Cuando yo era niño hablaba como niño, pensaba como niño, juzgaba como niño; más cuando ya fui hombre, deje lo que era de niño” (Corintios 13: 10).

De manera general, podemos delimitar este desarrollo, como ***“la capacidad que el adolescente va adquiriendo para pensar, entendiendo por esto como “la habilidad de una persona para resolver problemas...” (Craig, 1997, p.389)***

En un sentido más específico, es **“...la capacidad y el modo de pensar que ensancha la conciencia, la imaginación, el juicio y el discernimiento”** (Papalia, 2006: 424)

Existe la discusión si esta facultad es el resultado de la edad o depende de otras etapas previas a la adolescencia. Lo fundamental para los efectos de nuestra reflexión es que el joven adolescente entra a un momento que fue identificado por **Piaget** como la entrada al más alto nivel de desarrollo cognoscitivo del que la gente es capaz.

El mismo **Piaget**, quién es un clásico en este tema y al parecer el que hasta la fecha domina sobre los enfoques y tratamiento que del tema se ha hecho, señalaba la pre-adolescencia, como el momento que inauguraba esa gran posibilidad para el adolescente. Así refería que el período de once-doce a catorce -quince años se caracterizaba porque **“el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Esa última descentración fundamental que se realiza al final de la infancia prepara la adolescencia, cuyo principal carácter es, sin duda, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el porvenir: edad de los grandes ideales o del comienzo de las teorías, sobre las simples adaptaciones presentes a lo real”** (Piaget, 1920, p. 113)].

De Las tesis de **Piaget** respecto al tema podemos distinguir tres etapas en la evolución cognitiva del ser humano: la preoperacional que se da alrededor de los 8-9 años, la de las operaciones concretas entre los 11-12 años y la de las operaciones formales de los 15-16 años. Esta última es la que caracteriza ya al adolescente y que le permite la capacidad de aplicar el razonamiento hipotético-deductivo y del razonamiento formal o abstracto, “...proceso de razonamiento sistemático funcional para todo tipo de problemas, desde la mecánica simple de la vida diaria hasta la construcción de teorías de elaboradas teorías políticas y filosóficas.

Estos razonamientos formales dependen según **Craig** explicando al mismo Piaget, de dos cambios: uno interno, el desarrollo neurológico (madurez del cerebro) y otro externo referido a la preparación cultural y a una buena educación a los que la propia autora agrega la interacción con los compañeros para lograr la madurez cognoscitiva Previendo que “La definición de **Piaget** sobre la madurez cognoscitiva es importante pero el razonamiento formal no es el único, o incluso el más importante, aspecto del pensamiento maduro” para prevenir respecto a los EU que **“...entre un tercio y la mitad de los adultos norteamericanos parece que nunca llega a la etapa de las operaciones formales (respecto a la solución de algunos problemas específicos – aclaración personal-) ...incluso al final de la adolescencia o en la edad adulta no todos son capaces de llegar al pensamiento abstracto”** (Craig, 1997:389).

Es de destacarse que esta capacidad para el razonamiento formal es singularmente importante y con más posibilidad de ubicarse en las ciencias físico matemáticas, situación que da motivo para la reflexión si se recuerda que

poco menos de la población preparatoria de la UNAM está reprobada en matemáticas.

Ahora bien, las anteriores consideraciones son de suyo importantes por lo que implica el desarrollo intelectual como posibilidad para descifrar una parte del mundo a través de razonamiento formal abstracto, pero lo son más aún si se considera que esa capacidad está muy ligada a otra: la posibilidad de hacer o construir juicios morales y éticos.

Craig se remite a **Kohlberg** para afirmar sin cortapisa: ***“...el razonamiento moral es una función del desarrollo cognoscitivo, por lo general continúa en la adolescencia como la habilidad para pensar de manera abstracta, permitiendo a los jóvenes comprender principios morales universales”, haciendo la necesaria aclaración de que “de hecho el conocimiento avanzado no es una garantía de moralidad avanzada -inteligencia y maldad suelen estar demasiado unidas-...” (1997:391)***

Por otra parte, es bueno referir desde ahora y, a la vez prevenir, que al parecer lo que más “motiva” el interés de los educadores del bachillerato es precisamente el tema del desarrollo cognoscitivo de los alumnos. Además del uso y abuso que se ha hecho del tema como una moda “intelectual-educativa” en la que los propios psicólogos tienen severas diferencias. Olvidan los expositores y promotores de las “revoluciones educativas modernas” que la capacidad para desarrollar el conocimiento o, mejor dicho, el razonamiento abstracto depende de factores que van más allá del mero desarrollo neuronal en el que el ámbito socio-educativo es uno de los factores determinantes culturales que ponen en entredicho varias de las aseveraciones que se tienen como verdades absolutas en este tema, además de la crítica al mecanismo biológico que determina capacidades o habilidades para el conocimiento.

En ese sentido también es como se explica la teoría del desarrollo cognoscitivo de **Vygotsky** quién ***“pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. Afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales... el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el, lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales...tanto la historia de su cultura como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo” (Citado por Meece 2000: 127).***

El mismo **Vigotsky**, concede al lenguaje una importancia extraordinaria para el desarrollo intelectual del niño, a tal grado que hace depender de ellas las tres etapas que caracterizan dicho desarrollo. Así, en la explicación que da **Meece** de ellas, distinguía la del habla social, el habla egocéntrica y el habla interna, caracterizando a la primera como aquella en la que el niño se sirve del lenguaje para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones

independientes. En el habla egocéntrica es cuando usa el habla para regular su conducta y su pensamiento y en el habla interna los niños internalizan el habla egocéntrica en la última etapa de su desarrollo y la emplean para dirigir su pensamiento y su conducta. ***“En esta fase pueden reflexionar sobre la solución de problemas y al secuencia de las acciones manipulando el lenguaje en su cabeza” (Mecee, 2000: 130).***

Independientemente de las coincidencias y discrepancias entre las teorías de **Piaget y Vigotsky**, dos clásicos que hasta la fecha influyen en la educación, no hemos de perder de vista que el desarrollo de un niño que salta en un instante de la niñez a la adolescencia, depende del equilibrio que guarde con otros factores de su desarrollo, especialmente en su etapa adolescente, como es el caso de su desarrollo emocional, que trataré a continuación y ocupa un lugar de significativa importancia para el desarrollo intelectual.

1.3 Desarrollo Emocional.

“Ser normal en el período de la adolescencia es en sí mismo anormal” (Ana Freud)

La primera aproximación para considerar la importancia de este importante factor en el desarrollo del adolescente y, en general del ser humano, es el de considerar que ***“La palabra emoción procede del latín movere (mover), con el prefijo e, que puede significar mover hacia fuera, sacar fuera de nosotros mismos (ex-movere). Esto sugiere que la tendencia a actuar está presente en cada emoción. Curiosamente, motivación tiene la misma raíz latina...” (Bisquerra, 2001:61).***

Las emociones en el ser humano representan un importante factor para el desarrollo pleno de cualquier persona, ya que de su apropiada percepción, reflexión y manejo depende la madurez emocional de un sujeto para conducirse hacia sí mismo y hacia los demás, capacidad relacionada de manera importante con la posibilidad de distinguir, aceptar y desarrollar la diferenciación de las identidades, de la propia y de los demás y de las habilidades para interrelacionarse socialmente, situación que se constituye frecuentemente como reto en el adolescente, frente al amplio universo social al que se integra.

¿Por qué es importante la diferenciación? : Porque es la mayor riqueza para las relaciones interpersonales. Pero ello parte de un proceso fundamental como es el de tener conciencia propia de las emociones y de su manejo. Gran parte de las conductas del adolescente se encauzan y manifiestan en una feria de emociones las más de las veces encontradas o antagónicas que desarrollan impulsan y anteceden a las acciones que van desde la aproximación hacia los demás hasta el rechazo.

Cabe destacar que existe una amplia polémica para distinguir los fenómenos afectivos así como la duración de cada uno de ellos, tal como lo ha prevenido **Bisquerra**, quién hace un esfuerzo por distinguir cada uno de ellos en los siguientes términos:

“Emoción.- Estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte. Se relaciona con un objeto emocional específico. Son reacciones afectivas, más o menos espontáneas, ante eventos significativos. Implica una evaluación para disponerse a la acción. La duración de una emoción puede ser de algunos segundos a varias horas.

Afecto.-Cualidad de emociones, que puede ser positiva (afecto positivo) o negativo (afecto negativo), si bien la palabra afecto tiene una connotación positiva, a menos que se especifique lo contrario. Por eso, en sentido restrictivo el afecto puede considerarse como una emoción de la familia del amor.

Episodio emocional.- Para algunos...equivale a emoción...para otros tiene un sentido más amplio: diversos estados emotivos que se suceden y que se ligan a un mismo acontecimiento. Un suceso determinado puede hacer sentir una multiplicidad de emociones, que a veces se confunden y son vividas como una sola.

Sentimiento.- Es una de las palabras más controvertidas de todas las que se refieren a las emociones. No llega a tener un sentido unívoco. Para algunos los sentimientos son el componente subjetivo o cognitivo de las emociones. En este sentido, y en otros, sentimiento y afecto tienden a coincidir. Para otros un sentimiento es una emoción que se prolonga en el tiempo: su duración puede ser indefinida...Los sentimientos son disposiciones a responder emocionalmente a un objeto específico. Su “duración”y el hecho de que sean “disposiciones” es lo que las distingue de las emociones. Los sentimientos se originan a partir de una emoción. Sentimientos y emociones, a veces, se denominan con los mismos términos. Para algunos...los sentimientos son emociones voluntarias. Son ejemplos de sentimientos: rencor, aversión hacia personas, fobias y fobias, amo, odio etc. Un sentimiento puede ser positivo o negativo.

Pasión.- Es un sentimiento llevado a pasiones extremas. La duración de las pasiones puede ser indefinida. Las pasiones suelen ocupar un lugar prioritario en la jerarquía de valores del sujeto, lo cual puede conllevar asumir grandes riesgos y pagar elevados costes con tal de conseguirlos. Ejemplos de pasiones son: deseos de venganza, pasiones eróticas, ansia de poder...

Estados de ánimo.-...es un estado emocional de mayor duración y menor intensidad que las emociones agudas. Su duración es indefinida, pudiendo oscilar entre horas, días, meses e incluso años. Los estados de ánimo dependen más de valoraciones globales del mundo que nos rodea

***que de un objeto específico...”Es el color del cristal con que se mira”
Puede considerarse que la depresión es un estado de ánimo. (2001: 67).***

Podremos establecer, de lo hasta ahora planeado, la singularísima trascendencia de este factor en el adolescente, a grado tal que se puede expresar que él mismo es fundamental y esencialmente emoción.

Este factor ha sido uno de los más descuidados en la psicología educativa por la priorización que se hace de otros. En realidad es a partir de los 90, con la irrupción de la “revolución emocional” como punto de partida para un nuevo enfoque de prácticas educativas, de las que hablaremos más adelante, que se revaloró la importancia del tema, tal como el propio **Bisquerra** lo apunta.

Quando el adolescente experimenta sus cambios fisiológicos y toda la “revolución” que en todos los órdenes lo impulsan, las emociones no sólo están presentes sino que las más de las veces proyectan gran parte de esos cambios. Como en los casos anteriores, existe una correspondencia entre estos estados emocionales y aquellos factores. Por ello, subrayamos que las emociones impulsan la acción social afectiva a la que sociológicamente **Weber** caracterizaba como **“Especialmente emotiva, determinada por afectos y estados sentimentales actuales”**. (Weber, 1977: 20)

Por otra parte, esas emociones se traducen siempre en relaciones sociales que van desde el acercamiento hacia los demás, hasta procesos de ruptura con los otros. **Wiese (citado por Recasens, 1969: 235)** en la sociología lo había diferenciado de manera clara cuando distinguía los procesos asociativos que se expresaban primariamente con las relaciones de aproximación y los procesos disociativos que se traducían en un primer momento en la oposición o rechazo a otro u otros.

En ese sentido tanto la orientación de la acción weberiana, como la clasificación de **Wiese** se corresponden psicológicamente con la afirmación de **Bisquerra (2001: 76)** de que **“una emoción predispone a la acción”**, aclarando que **“cada emoción específica presenta un abanico de posibilidades que la caracterizan. En conjunto, una relación de las variables de disposición a la acción (action readiness variables) es la siguiente:**

EMOCIÓN	ACCIÓN
Enfoque (aproximación)	Quiero acercarme establecer contacto
Estar con (aproximación)	Quiero estar cerca de, estar receptivo a alguien.
Protección (alejamiento)	Quiero protegerme de algo o de alguien.
Evitación (alejamiento)	No quisiera tener nada que ver ni hacer con alguien o algo, quisiera estar lo más lejos posible.
Atender	Quiero observar bien, prestar atención, comprender.

Distancia (rechazo)	Quiero mantener (algo o alguien) lejos de mi camino.
Rechazo	No quiero tener nada que ver con algo o con alguien.
Desinterés No quiero	No me incumbe; no presto atención Quisiera que no fuera así que no exista.
Ebullición interna (contra)	Estoy que ardo.
Antagonista (contra)	Quiero oponerme, asaltar, herir, insultar.
Reacción (contra)	Quiero ir contra un obstáculo o dificultad y conquistarlo.
Interrupción	Interrumpo lo que hago, o he sido interrumpido.
Preocupado	No me puedo concentrar u ordenar mis pensamientos.
En orden	Soporto la situación, siento que lo domino, tengo las riendas.
Ayuda	Quiero ayudar a alguien; cuidar de alguien.
Desaparecer de la vista	Quisiera desaparecer; tierra trágame.
Inhibición	Me siento inhibido, paralizado, congelado.
Ruborizado	Me ruborizo o temo ruborizarme.
Sometimiento	No quiero oponerme, quiero rendirme a los deseos de otra.
Apatía (hipoactivación)	Nada me interesa; estoy apático, no quiero hacer nada.
Renunciar (hipoactivación)	Me voy; renuncio; me doy por vencido.
Interrumpir (hipoactivación)	Interrumpo el contacto con el exterior.
Desvalimiento	Quisiera hacer algo, pero no sé qué; soy incapaz me siento indefenso.
Gritar (indefensión)	Grito, tengo que gritar, quiero gritar.
Excitado	Estoy excitado, inquieto, no puedo estar parado.
Exuberante	Quiero moverme, estar exuberante, cantar, saltar, emprender algo.
Risa Descansar	Me río, tengo que reír, quiero reír Quiero descansar, puesto que todo va bien; no siento la necesidad de hacer algo.”

Será fácil apreciar de las emociones y acciones descritas en esa tabla que gran parte de ellas son típicas de los adolescentes.

Consideremos, en otro sentido, que el amor, odio, rencor, simpatía, celos, son impulsos que en el adolescente generan estados o sentimientos determinantes de muchas de sus acciones, diríamos de la mayoría. Esos sentimientos son los que el adolescente experimenta y de los que comienza a reflexionar respecto a sí y a los otros, en una de las manifestaciones del desarrollo cognitivo propio de esos momentos.

Esas sensaciones e impulsos emocionales ayudan y le permiten distinguirse a él y a los demás, son una parte de la diferenciación que empieza a construir como persona, es decir son parte fundamental del proceso de formación de su identidad, por lo que su manejo es fundamental para ir construyendo y alcanzar su madurez emocional.

Es el manejo de esas emociones lo que ha llevado a hablar a algunos del “analfabetismo emocional” fenómeno que no es privativo de los propios adolescentes sino también de muchos de los adultos.

La diferenciación de la propia individualidad y la de los otros, es la forma y resultado que encuentran las emociones en el desarrollo del adolescente. Recordemos que una parte importante del desarrollo cognitivo es que el adolescente no acepta el mundo como es, sino que es capaz de empezar a plantearse como puede ser y en esta capacidad, las emociones son un factor de singular importancia.

1.4 Desarrollo moral.

“Muchos se preguntan ¿Por Qué?
y yo me pregunto: ¿Por qué No?”

J.F.K

Una de las características básicas de la adolescencia es que es una etapa en la que los sujetos que ayer eran niños y aceptaban el mundo como es, empiecen a cuestionarse, ahora que son jóvenes, como puede ser ese mundo. Ello implica la capacidad para desarrollar juicios morales, ir conociendo y reflexionando un código de valores y con ellos de convicciones que pueden encausar y dar sentido más definido a los impulsos y emociones que se experimentan en esa etapa. Pero aún más importante quizás, es que con el desarrollo de esa capacidad se tiene un momento ideal para que el adolescente forje y construya las bases de lo que habrá de ser su carácter, como resultado de sus conductas, valores, costumbres y hábitos. **Craig** precisa que **“el desarrollo moral se refiere a las reglas y convencionalismos acerca de la justa interacción entre las personas” (1997:117)**

Para una parte de la Psicología moderna, es reiterada la afirmación de que el desarrollo moral es el resultado del desarrollo intelectual y del emocional afectivo. Así, **“...las destrezas intelectuales recién adquiridas hacen de la transición a la madurez un período marcado por cambios de ideales,**

valores y actitudes...Construir y reconsiderar un sistema de valores está en el núcleo del desarrollo moral del adolescente "(Craig, 1997: 452).

1.4.1 Algunos Enfoques del Problema

El punto a destacar es ¿Cómo integran los adolescentes los ideales, valores y actitudes que impulsan sus acciones y conductas en su desarrollo moral?

Al respecto es de considerarse que no se trata **de "...examinar la moral sólo como el control que se logra sobre los impulsos de autogratificación, ahora los investigadores observan cómo elaboran...sus juicios morales basados en la creciente comprensión del mundo social"** (Papalia, 2003: .432).

Jean Piaget.- Uno de los primeros que se dedicó a tal fin fue Piaget, quién distinguió en las etapas del desarrollo de la niñez a la adolescencia dos etapas de moralidad: la heterónoma y la autónoma. La primera se caracteriza porque **"la justicia y las reglas se conciben como propiedades inalterables del mundo fuera del control de la gente, concepción propia de la niñez entre los 4 y 7 años de edad. Frente a ésta, la moral autónoma que es capaz de desarrollarse a partir de los 10 años, se piensa que las reglas y leyes son creadas por la gente y que al juzgar una acción se deben considerar tanto las intenciones del actor como las consecuencias de la misma** (Citado por Craig 1997: 117).

Grace J. Craig .- Quién parece hacer suyo el enfoque de Damon, que explica que el desarrollo moral se puede estudiar desde tres dominios: Cognitivo, en el que **"el tema clave es cómo los estudiantes razonan o piensan acerca de las reglas de conducta ética...Conductual, en el que el centro de la atención está en cómo se comportan los estudiantes realmente , en lugar de basarse en la moralidad de su pensamiento y el emocional , en el que el énfasis está en cómo se sienten moralmente los estudiantes"** (1997: 118).

Lawrence Kohlberg (Citado por Papalia, 2003: 430-432), sin duda uno de los psicólogos más referido en el desarrollo de este tema, (pese a las críticas que recibe su teoría) distinguió tres niveles de razonamiento moral:

"Nivel I: Moral pre-convencional. Las personas actúan bajo controles externos. Obedecen reglas para evitar castigo o alcanzar recompensas, o por egoísmo. Este nivel es típico de niños en edad de 4 a 10 años.

Nivel II: Moral convencional. Las personas han interiorizado las normas de las figuras de autoridad. Están preocupadas por "ser buenas", agrandar a los demás y mantener el orden social. Este nivel se alcanza generalmente después de los 10 años; muchas personas nunca lo alcanzan, ni siquiera en la edad adulta.

Nivel III: Moral posconvencional (o principios de moral autónoma). Las personas reconocen conflictos entre las normas morales y emiten sus propios juicios basados en los principios del bien, la imparcialidad y la

justicia. En general, las personas no alcanzan este nivel de razonamiento moral por lo menos hasta la adolescencia temprana, o más comúnmente en la edad adulta temprana, sí lo alcanzan.

“Más adelante Kohlberg agregó un nivel de transición entre los niveles II y III, cuando las personas ya no se sienten atadas por las normas morales de la sociedad, pero no han desarrollado racionalmente principios derivados de la justicia; por tanto basan sus decisiones morales en los sentimientos personales.”

Hoffman, (citado por Craig1997:452) explica el desarrollo moral como *“un progreso que ocurre en tres diferentes formas que se sobrepone. La primera es la inhibición basada en la ansiedad, la conducta aceptada por la sociedad que está inducida por el miedo al castigo. Los niños aprenden a asociar el castigo de manos de sus padres y otros con el comportamiento inaceptable. Al final, dominan su miedo al castigo absteniéndose del acto prohibido. Así han internalizado las reglas y el castigo real ya no es necesario. Segunda, cuando los niños crecen, también adquieren por los otros una preocupación basada en la empatía. Este punto de vista moral combina la capacidad humana para compartir sentimientos con la creciente habilidad cognoscitiva para imaginar cómo se siente el otro, así como la manera en que la conducta propia puede alterar sus estados interiores. Tercera, niños y adolescentes experimentan el desarrollo moral ejerciendo el pensamiento operacional formal: prueban hipótesis, examinan información y reforman conceptos” (citado por Craig, 1997: 452)*

Independientemente del proceso y de las singularidades que determinan la elaboración de juicios morales, importa sobremanera de ésta cuestión, la repercusión que en el adolescente significa adentrarse en la construcción y ejercicio de su moralidad, de sus valores, de sus impulsos y de sus convicciones, **puntos de partida importantes para el ser, el pensar, para llegar a ser y a hacer su propia identidad, única, irrepetible, responsable y perfectible a través del ejercicio de su libertad.** (Rosa María Nieves, com. pers); la reflexión y la conciencia que el propio adolescente tenga de ello es fundamental para su desarrollo en todos los órdenes.

De no plantearse así esta cuestión, los adolescentes no podrían desarrollar un sentido de existencia en el que tenga plena conciencia de que la consecución de sus actos y de sus conductas-en todos los órdenes- , como en la de cualquier persona, es la consecución de su “yo”. En consecuencia alentarlo y prepararlo para que ese sentido de existencia lo vaya construyendo y definiendo él mismo. El “como” de mi existencia lo defino “yo”, este imperativo existencial puede y debe ser el que a su vez da importancia al desarrollo moral del adolescente, ya sea en la moral autónoma de **Piaget**, en la moral convencional de **Kohlberg**, en la etapa emocional de **Craig** o en la autonomía de la voluntad kantiana.

1.5 Desarrollo Social.

Este factor se conoce en la psicología como el desarrollo de habilidades sociales o, para algunos, habilidades socio-emocionales. El niño ayer y adolescente hoy, entra en la trama conciente de sus capacidades para relacionarse con los demás, relaciones que empiezan a adquirir otra dimensión diferente a la que como niño desarrollaba. Son relaciones a las que da más significado e importancia y que en la mayor parte de los casos le dan sentido como persona que con un criterio independiente teje esas relaciones en su entorno y en general en la sociedad. ***“El crecimiento físico acelerado y la nueva madurez genital muestran a los jóvenes la inminencia de la llegada a la edad adulta, y comienzan a preguntarse cuáles serán sus roles en la sociedad de los adultos” (Craig, 1997: 409)***

Por supuesto, las relaciones con su familia entran en una nueva fase determinada por un sentimiento contradictorio: el querer alejarse de los padres y darse cuenta de cuánto dependen de ellos. Este fenómeno señalado por **Craig**, explicará en buena medida la “lógica” del desarrollo de las nuevas relaciones entre los adolescentes y sus padres o, mejor dicho, en general con su familia, lo que conllevará las relaciones con los amigos y, en algunos casos, con el mundo adulto.

Por si fuera poco, la necesidad de desarrollar su propia identidad, necesidad que como impulso vital es las más de las veces intuitiva que razonada, pero determinante en la etapa adolescente. Es precisamente ese deseo el que encuentra en el nuevo mundo de relaciones sociales que desarrolla el joven su mejor expresión.

1.5.1 Relaciones con los Padres.

Contra lo que pudiera pensarse de acuerdo al estereotipo con el que se suele manejar la imagen de los adolescentes en sus relaciones con los padres, esta no es del todo lo problemática, tensionante o explosiva que se podría pensar que es. Por el contrario, de acuerdo a los estudios de psicología educativa, sólo en pocos casos se presentan conflictos entre padres e hijos en esa edad. En la mayor parte de los casos, el tránsito de la adolescencia a la edad adulta es tranquilo o, al menos, no con las tensiones con las que se acostumbraba calificar dicha etapa.

En ese sentido se pronuncian algunos de los más conocidos tratadistas del tema respecto a ese estereotipo, del que Sarafino y Armstrong, citados por Craig (1997: 540) comentan que: ***“¿Cuán inevitables son los enfrentamientos entre padres y adolescentes? Quizá la adolescencia del lector no se caracterizó por graves problemas, de seguro hubo discusiones, pero eran acerca de cuestiones triviales. Si ésa fue su experiencia, entonces fue más bien normal que anormal, porque aunque puedan existir conflictos importantes en algunas familias, no son inevitables ni comunes. Esta es la conclusión de muchos investigadores (Bandura y Walters, 1959, 1963; Douvan y Adelson, 1966; Kandel y Lesser, 1972; Offer, 1969; Sorensen, 1973; Thurmher, Spence y Lowenthal, 1974;***

Yankelovich, 1974” (Sarafino y Armstrong, 1998: 426). A los autores citados, tendríamos que referir con ese enfoque a **Craig, (1997).**

Pese a todas esas posiciones, Los mismos **Sarafino y Armstrong,** no dejan de apuntar que: **“Algunas teorías sostienen que los conflictos entre padres y adolescentes son casi inevitables. La teoría sociológica de Davis (1940,1960) sostiene que la probabilidad de conflicto aumenta cuando existen grandes diferencias generacionales en la cultura general, las oportunidades de educación y las tendencias en la ocupación elegida. Estas diferencias existen más en las sociedades que cambian con rapidez, donde los avances tecnológicos son cosa común y el nivel de inmigración es alto. Esto conduce a la brecha entre generaciones. Las teorías psicoanalíticas de Freud y sus seguidores explican que el conflicto no sólo es inevitable, sino que puede ser necesario para que surjan la independencia y una clara concepción del ego. El conflicto permite a los adolescentes cuestionar las normas morales, las opiniones, las actitudes y los valores. Mediante ese cuestionamiento pueden adquirir una mejor comprensión de sí mismos y de su relación con el mundo que les rodea” (1997: 426).**

Por su parte **Papalia, (1996 : 465)** establece que **“ Así como los adolescentes experimentan tensión por la dependencia de sus padres y la necesidad de romper con ella, con frecuencia los padres también tienen sentimientos encontrados, pues, aunque desean que sus hijos sean independientes, les resulta difícil saber que se van. Los padres deben transitar una delgada línea situada entre el deseo de dar suficiente independencia a los adolescentes y protegerlos de los errores que pueden cometer debido a la inmadurez. Estas tensiones con frecuencia conducen a conflictos familiares, y los estilos de crianza pueden influir en la forma y las consecuencias de dichos conflictos. Así mismo, como sucede en la relación con los hijos más jóvenes, la situación de los padres – trabajo, situación matrimonial y socioeconómica – influye en las relaciones con los hijos adolescentes”**

Más drástica aún es la opinión de **Papalia** en otro de sus textos, a propósito del comentario que hace de la obra de otros psicólogos sobre este punto, cuando escribe: **“El desvelo de los padres por la maduración de sus hijos suele estar compuesto de otras inquietudes. Así como los adolescentes están preocupados por su apariencia, los padres se atribulan por su propio envejecimiento: están llegando a la mitad de la vida, pierden pelo o se está volviendo gris, el cuerpo engruesa y la piel se arruga. Tienen menos energía que cuando eran jóvenes. Y, sobre todo, están comenzando a darse cuenta de que lo que solía ser su futuro es el ahora. Tal vez comparan su potencial en declive con el creciente de sus vástagos y se sienten infelices con el contraste. Los jóvenes pueden ver el porvenir con esperanza y optimismo. Sus padres miran el pasado y tratan de juzgar qué tanto han logrado de sus viejos sueños, muchas veces con un sentimiento de desencanto” (Papalia, 1998: 326).**

De lo transcrito es indudable la diversidad de opiniones encontradas respecto a este punto del desarrollo del adolescente. Más indudable aún es la no pequeña cantidad de factores que influyen al respecto que van desde el marco cultural en el que viven los jóvenes de que se trate, hasta los factores de crianza, estabilidad económica familiar, así como los étnicos, de tal manera que todo ello impide que se pueda concluir alguna generalización aceptable o, como tendencia general más marcada respecto a la aparición o evolución de conflictos familiares en los que existan jóvenes adolescentes como protagonistas.

En lo particular sí soy un convencido de que el tránsito de la adolescencia a la madurez está notoriamente marcado por el conflicto no sólo entre padres e hijos, sino incluso entre adultos y jóvenes, si se tiene en consideración la figura que los primeros representan generacionalmente como autoridad. Esta representación es más marcada en las escuelas del bachillerato en la que los profesores son los representantes de la autoridad misma, al menos en la imagen del adolescente, amén de la extensión de la autoridad que se encarna en los prefectos del orden, vigilantes y trabajadores en general. De ello hablaré más adelante.

Ahora bien, el punto a considerar es que al parecer es marcada la tendencia de todos los autores a considerar y destacar con singularidad la particular importancia del desarrollo social del adolescente, desde sus relaciones familiares no sólo con sus padres, sino también con sus hermanos, las relaciones con los pares o amigos así como las relaciones sentimentales y sexuales. Todas ellas, se pueden resumir como una extensión, importante sin lugar a duda, de la necesidad que el adolescente tiene por lograr y consolidar su identidad propia. La singularidad de este hecho, significa por sí misma, la singularidad del conflicto o, los conflictos en los que el adolescente se ve con frecuencia como protagonista.

1.5.2 Relaciones con los Amigos.

Ha sido reiterado nuestro comentario en torno al vector que mueve al adolescente: la búsqueda y construcción de su identidad lo que explica en una muy buena parte la relación conflictiva que en algunos casos se presenta en la relación con la figura de la autoridad: en la familia con los padres y en la escuela (especialmente en el bachillerato) respecto al maestro. Ahora, bien, esa fuerza motora en el adolescente lo lleva a enfatizar las relaciones con sus amigos respecto a los cuáles desarrolla un código de comunicación y cercanía que determina una significativa importancia en su vida en esta etapa. Así ***“el grupo de compañeros es una fuente de afecto, simpatía y comprensión; un lugar para experimentar y un punto de apoyo para lograr la autonomía e independencia de los padres”*** (Craig, 1997: 423).

Lo anterior nos lleva a considerar otro efecto connatural a esa proyección afectiva y al refugio con el que los adolescentes ven a sus amistades: el tiempo que pasan con ellos que es mayor al que están en sus casas y en consecuencia la paulatina y creciente separación del hogar. Ello constituye una

actitud o tendencia natural y hasta necesaria para el desarrollo de su sociabilidad y del establecimiento de relaciones afectivas con sus pares. Al respecto **Craig**, señala **“Los adolescentes que tienen amigos muy allegados poseen alta autoestima, se consideran competentes y rinden en la escuela, en cambio, los que son conflictivos en sus relaciones obtienen bajos puntajes en todos estos aspectos” (1997:425)**. De esta referencia, aparece un importante elemento en la vida del adolescente – y diríamos de cualquier persona- que está íntimamente ligado a la construcción de la identidad: la autoestima que analizaremos a continuación.

1.5.3 Autoconcepto y Autoestima.

Las relaciones sociales del adolescente tienen para el adolescente un importante referente en la idea de la autoestima que el mismo se ha construido de su persona. Algunos autores utilizan la denominación de autoconcepto para referirse a aquella. Sin embargo, como lo puntualiza **Meece (2000: 271)**, ambos conceptos aunque parecidos guardan diferentes connotaciones **“La autoestima es una evaluación de nuestros rasgos, de nuestras capacidades y características. En opinión de un experto es un juicio de valor, indica hasta qué punto alguien se cree capaz, importante, exitoso y valioso”. El autoconcepto designa las creencias, las actitudes, el conocimiento y las ideas referentes a nosotros mismos. Está organizado jerárquicamente en categorías en dimensiones que definen el yo y dirigen el comportamiento”**.

En este rubro conviene destacar una tendencia típica de los adolescentes que pocos estudiosos de la materia dejan de señalar EL EGOCENTRISMO que desarrolla dos características muy frecuentes en ellos: La audiencia imaginaria y la fábula personal.

Respecto a ellas, **Craig (1997: 428)** nos aporta que La primera se caracteriza por **“la idea del adolescente de que es observado y juzgado de continuo por otras personas...producto de la imaginación vuelta hacia sí misma, la audiencia imaginaria comparte el involucramiento del muchacho con sus propios sentires y pesares. Los adolescentes la utilizan como caja de resonancia para practicar diversa actitudes y comportamientos. También es una fuente de autoconciencia, siempre presente y dolorosa. Como no están seguros de su identidad, reaccionan en demasía a los puntos de vista de los demás, tratando de averiguar quiénes son en realidad”**.

A lo anterior, la citada autora apunta de la fábula personal propia de la condición del adolescente que **“A la vez que no distinguen los sentimientos de los otros, están absortos en los suyos propios creyendo que sus emociones son únicas y que nadie nunca ha conocido ni conocerá tanta agonía y éxtasis. Como parte de este egocentrismo, algunos llegan a creerse una fábula personal, el sentimiento de que son tan especiales que deben estar exentos de las leyes ordinarias de la naturaleza y que vivirán por siempre. Este sentimiento de invulnerabilidad e inmortalidad parece ser el fundamento de ciertos comportamientos riesgosos que son tan frecuentes en este período.”**

Por supuesto que una buena parte de adolescentes se guía en sus relaciones hacia los demás por esas actitudes egocéntricas y una directa relación por el esfuerzo que hace en la construcción de su autoestima.

Muy necesario aquí, es el señalar que la autoestima es el resultado directo de los grados afectivos y valorativos que el adolescente recibe en sus hogares desde la niñez, pero que la escuela y los profesores también son factores directos que con sus actitudes y conductas hacia los jóvenes, influyen de manera importante en la construcción de esa autoestima. **“Aparte del rendimiento académico, las relaciones entre profesor y alumno pueden ocasionar cambios evolutivos en la autoestima. En términos generales, los estudiantes alcanzan mayor autoestima en aulas con altos niveles de cooperación, colaboración y autonomía que en las competitivas y dirigidas por el profesor. En las aulas cooperativas orientadas al alumno los profesores alientan la iniciativa y la elección personal, muestran interés por las necesidades y los sentimientos de los alumnos, los hacen participar en la toma de decisiones y no usan un lenguaje controlador ni coercitivo”**
(Meece, 2000: 275).

La misma autora, propone un conjunto de actitudes para llevar a cabo por el profesor en la clase, que ayudarían a desarrollar aún más la autoestima en los alumnos adolescentes y que por su importancia por lo que se refiere al bachillerato y a este trabajo, a continuación reproducimos:

Crear un ambiente seguro para todos los alumnos tanto en el aspecto físico como psicológico

Ofrecerles un ambiente de estimulación y de reforzamiento positivo

Aceptar y apreciar los esfuerzos de todos los alumnos, lo mismo que sus logros.

Tratar respetuosamente a todos como se haría con un miembro de la familia.

Aceptar sus sentimientos, tanto los positivos como los negativos. Los sentimientos

Negativos son parte normal de la vida y es necesario aceptarlos.

No hacer comparaciones. Estimularlos para que superen sus niveles anteriores de aprendizaje.

Explicarles los criterios de evaluación y ayudarles a que aprendan a evaluar su conducta personal.

Imponer retos y exigencias adecuadas a la edad y a la capacidad de los alumnos.

Darles oportunidad de tomar decisiones, de asumir responsabilidades y de sentirse competentes y seguros.

Estimularlos para que hagan por su cuenta lo que está en sus manos.

Asistir a eventos extracurriculares que son importantes para los alumnos, como partidos, conciertos, obras de teatro y debates.

No burlarse de los alumnos, ni bromear a costa de ellos ni tampoco hacer comentarios sarcásticos.

(Mecce, 2000: p-275)

1. 6 Desarrollo Sexual.

Se ha escrito que ***“el género es el componente fundamental del yo y puede influir profundamente en la autoestima”*** (Mecce, 2000: 276) y ciertamente ello nos lleva a considerar un aspecto fundamental en el desarrollo del adolescente y en la construcción de su propia identidad destacando que este punto está estrechamente vinculado a la identidad de los papeles sexuales.

Si la adolescencia es una expansión o una explosión hormonal, podremos comprender la importancia de éste factor en los jóvenes e incluso en los que se encuentran en edad púber.

El desarrollo sexual es por su naturaleza uno de los temas más delicados para el adolescente mismo, así como para el entorno social en el que desenvuelve su diario existir. Por ello no es de extrañar que el marco socio-cultural sea tan determinante para el tratamiento de este tema. Así, por ejemplo, en una sociedad como la nuestra en la que pese a toda idea de modernidad sigue imperando la idea de un machismo como modelo de conducta y de valores para los hombres, entonces el simple tratamiento del tema, además de la atención de los casos particulares que con frecuencia se presentan en la adolescencia, se convierten en un tema tabú o intratable tanto en las familias, como en algunas escuelas. Como sea, es indudable que en la educación de los adolescentes el tema adquiere siempre una singularidad especial. Así, por señalar sólo alguna de las situaciones más comunes, ¿que pensaría alguno de nuestros lectores, padre o madre de familia, que se enteraran que sus hijas de 16 años tienen ya relaciones sexuales, o que uno de sus hijos es homosexual?

Esto en cualquier sociedad, pero especialmente en la mexicana, significa en no pocas familias un motivo de preocupación y de severos choques con los adolescentes en cuestión. Más aún, este factor se agrava si se toma en cuenta

la escuela en donde se estudie con los consiguientes estereotipos con las que se califican unas a otras: las oficiales como las antesalas del infierno o las particulares, especialmente las religiosas, como las garantes de una “moralina” caduca pero que tranquiliza a “las buenas conciencias”. Baste recordar aquí en México, la protesta pública del Secretario del Trabajo, hoy de Gobernación, Carlos Abascal, quién exigió en la escuela donde estudiaba su hija que no recomendara o incluyera los libros de Carlos Fuentes...

A partir de los 60 se inició lo que en su momento se conoció como la revolución sexual, que no fue otra cosa que la liberalización de las relaciones sexuales. Bien es cierto que, al menos en occidente, a la fecha es ya un lugar comúnmente aceptado el que se entablen relaciones sexuales a partir de la adolescencia, pese a la oposición casi “formal” de los padres o de los adultos.

De esta manera, el o la adolescente que se encuentra ante el umbral de la vida, ven en este tipo de relación la oportunidad para expresar el impulso vital de su sexualidad la que, como sabemos, va más allá de esa mera relación para desarrollarse en un conjunto de elementos que ayudan a la construcción de su propia identidad. Es necesario tener presente que:

“Hablar de sexualidad no es equivalente a coito y reproducción, no significa descarga del impulso sexual, tampoco se refiere al impulso sexual aislado, ni únicamente a la expresión social de la masculinidad o feminidad. Sexualidad es la expresión integral del ser humano en función de su sexo vinculado a los procesos biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Sexualidad y reproducción se encuentran unidos a las condiciones culturales que determinan los roles que han de jugar los hombres y mujeres. en otras palabras, sexualidad es la manera en cómo piensan, sienten y actúan hombres y mujeres en función de los patrones culturales de la sociedad a la cual pertenecen”
(Secretaría de Salud, 2000: 19).

En efecto, el desarrollo de la sexualidad es, al menos en el área de la psicología de la educación, uno de los temas de más importancia, toda vez que ésta es un conjunto de valores, patrones normativos de conducta que como ya apuntamos van más allá de la mera relación sexual. Pese al sentido liberalizador de nuestra época, no deja de señalarse que la represión que de ella se hace en algunos grupos o escuelas, genera un conjunto de singulares tensiones en la vida del adolescente.

Por otra parte, esa liberalidad, origina también severos descontroles en las conductas de los adolescentes que mucho llagan a influir en su concepto de la autoestima, muy especialmente para las jóvenes que se desenvuelven en sociedades machistas como la nuestra.

2. Vulnerabilidad y Factores de Riesgo en la Adolescencia (Prometeo Encadenado).

“El constante peligro se torna en placer”

Séneca.

Apuntamos antes que los adolescentes por su naturaleza son muy vulnerables y enfrentan severos riesgos a lo largo de su tránsito en el desarrollo a la edad adulta. Esos riesgos se traducen en severos peligros determinados por diversos factores: la peculiar situación de la vivencia que significa esa etapa para el adolescente; el entorno social tan diverso y problemático especialmente en las áreas urbanas; el ambiente familiar y hasta los factores biogenéticos son sólo algunos de ellos, quizás los más frecuentes, que determinan severos retos para los adolescentes.

Se es vulnerable cuando un ser o una entidad por su debilidad o el estado en que se encuentran, están expuestos a riesgos, amenazas o peligros de tal manera que pueden ser afectados por ellos. La niñez y la adolescencia son las etapas en la vida del ser humano más proclives a la vulnerabilidad frente a un entorno social violento, agresivo, desproporcionado en los niveles socioeconómicos y en las diferencias de clase, más impersonal cada día y ajeno a la marginación social cada día más creciente; saturado por el egoísmo y la febril actividad en la que la filosofía de “sólo el más fuerte sobrevive” impregna todo el sentido de las acciones de los individuos; un entorno que se debate en una modernidad confrontada constantemente por las tradiciones y el atraso económico de gran parte de país. En ese panorama se encuentran la mayor parte de los niños y adolescentes quienes son objeto de hechos de violencia, sexo, drogas, alcoholismo, maternidades no deseadas, pornografía infantil, enfermedades venéreas especialmente el sida, severos problemas de salud: obesidad, desnutrición, anorexia, explotación laboral y sexual; familias desintegradas, violencia intrafamiliar, escasas oportunidades de trabajo o estudio, segregación juvenil...

.Esa vulnerabilidad se ve acrecentada por los factores de riesgo que son entendidos como: “una característica o circunstancia cuya presencia aumenta la posibilidad de que se produzca un daño o resultados no deseados. Las y los adolescentes por diversas circunstancias: ambientales, familiares e individuales, frecuentemente desarrollan conductas que participan como factores de riesgo.”

La vulnerabilidad y los factores de riesgo que enfrentan nuestros adolescentes, se agravan si tenemos a la vista la siguiente pregunta y referencia inquisidora:

“Que se puede esperar de un país donde sólo el 17% de los jóvenes pueden acceder a la universidad, de una ciudad en la que 24% de la población joven no estudia ni trabaja... desde 1995, la juventud mexicana no tiene más referentes que la crisis económica, la corrupción, la

violencia, los crímenes, y si a eso se agrega el desgaste del tejido social o la patología de los vínculos sociales, la situación resulta peor. De verdad, es grave, terrible, la pérdida de calidad de vida en el país".
(Azaola, Proceso: Mayo 9 de 2002).

La violencia y la pobreza son dos de esos factores que agreden más a niños y adolescentes. Vale por ello aquí, recordar que:

"Existen dos tipos de pobreza: la externa, que comprende el material; y la interna, que comprende los aspectos emocional y sentimental. Es importante mencionar que el hecho de ser pobre materialmente hablando no significa que sea pobre también internamente, pues muchas veces podemos conocer a personas cuyo entorno social y cultural sea vasto y que emocionalmente sientan un vacío y una pobreza en afectos, en vivencias y en ilusiones a diferencia de las gentes que pueden tener lo mínimo económicamente para vivir, pero que efectivamente su mundo interno sea un mundo rico que esté lleno de creatividad, espontaneidad, anhelos, fantasías, sueños y de vida" (Sakruka Cohen, 2001: 43)

¿Cuál podría ser una aproximación a la realidad que en la vulnerabilidad y los factores de riesgo se vive en nuestros planteles preparatorianos en la UNAM? Las respuestas a esta pregunta, no podría estar desligadas de lo que en el panorama nacional sucede en este rubro, situaciones que abordaremos a continuación.

Frente a ese contexto, debemos precisar que la vulnerabilidad es **"el resultado de los recursos materiales o simbólicos de los actores, sean individuos o grupos, y el acceso a la estructura de oportunidades sociales, económicas, culturales que provienen del Estado, del mercado y de la sociedad"** (Jiménez: [en línea]). Intentaremos exponer algunos de los factores individuales o personales de la vulnerabilidad del adolescente, con aquellos ligados al contexto social.

2.1 La Violencia.

Es difícil pasar este hecho que parece ser uno de los signos- casi requisito—diríamos—de la modernidad contemporánea. Los índices de violencia física y simbólica con la que la sociedad mexicana se desarrolla en nuestros días, son en verdad alarmantes y esa cultura de la violencia pareciera ser que cumple en la cultura del mexicano la vieja máxima que sentenciaba de "la cuna a la tumba". La proclividad a nuestra violencia es ancestral y ha sido analizada por pensadores como **Octavio Paz (2000) o Samuel Ramos (1987)**. Como tendencia propia del nuestro sino socio-cultural, se ve enfatizada por los factores que en la actualidad alimentan y fortalecen actitudes violentas mismas que en un amplio espectro de manifestaciones inundan a diario la mentalidad de los sujetos de nuestro tiempo, especialmente de niños y adolescentes. Ese espectro va desde los juegos electrónicos hasta los medios masivos de comunicación, televisión, cine, radio, historietas, pasando por el trato agresivo y

violento que no pocas veces se percibe en los ámbitos familiares, escolares y en general de las formas de articulación social. La violencia tiene víctimas, pero no pocas veces estas se llegan a convertir en victimarios que en el lenguaje social y jurídico se conocen como delincuentes.

Exploremos algunos de los indicadores de esa cultura de la violencia, los más comunes que se traducen en los juegos y en la televisión, medios de los más usuales por nuestros niños y jóvenes. López Vásquez nos dice que:

“Las imágenes impulsan a la acción que éstas representan por lo que si la voluntad no lo impide, el individuo cumple las acciones que se representan”
(López Vásquez, [en línea]).

Conocemos que los juegos más recurridos por niños y adolescentes son aquellos en los que la violencia es objeto de la manipulación del menor de edad que frente a una consola desarrollando habilidades de reflejos extraordinarias ligadas a competencias de agresión y defensa que los mismos juegos tienen por temática.

La misma autora, destaca que ***“Ese tipo de entretenimiento, tiene como aspectos positivos: el que favorecen las destrezas básicas como la rapidez de reflejos y la memoria, desarrollan el instinto de superación y algunos permiten mejorar y acrecentar la rapidez del razonamiento estimulando la concentración. Sin embargo previene que “pueden producir nerviosismo y ansiedad, transmitir valores inadecuados, provocar cierto retraso en el proceso de socialización e incluso aislamiento falta de atención hacia su entorno y aislamiento.”***(López Vásquez, [En línea]).

¿Que decir de la televisión? Bastaría referir los siguientes datos: ***“Horas frente al televisor 1300-1400; horas en la escuela: no llegan a mil; La mayoría de edad: 20000-25000; antes de terminar su prepa han visto 18000 asesinatos”*** (López Vásquez, [En línea]).

El niño y el adolescente son receptáculos del entorno sociocultural. Además de las imágenes de los medios y de los juegos saturados siempre en información de violencia, está la práctica cotidiana que se viene a sumar a todo este bagaje de información y formación hacia la violencia en la que los otros –quienes sean- siempre son potenciales enemigos o competidores a los que hay que eliminar o subordinar. Gran parte de la música vernácula gira por ejemplo en torno a este condicionamiento, música que exaltando los valores de una malentendida hombría refuerza de manera singular las tendencias hacia la violencia. Así a todas esas formas simbólicas se viene a sumar ahora el alcohol, el sexo y el narcotráfico como medidas del mundo “real” en el que hay que vivir ¿o sobrevivir?, para triunfar en la vida. La mejor expresión de este código de valores simbólicos de violencia, lo proporcionan no ya los famosos corridos de personajes míticos de la Revolución Mexicana, sino los modernos “héroes” narcotraficantes que en el imaginario colectivo representan casi como

los nuevos caudillos legendarios a los que se atribuye todo y, por supuesto, todo pueden hacer. Agréguese a esto la tradicional educación oral que en los códigos de conducta resumidos en los famosos dichos de la “sabiduría” popular sentencian claros parámetros de conducta y de valores: “mejor que lloren en la casa ajena que en la mía”; “por cada pendejo que nace están dos listos esperándolo”; “No te dejes, no seas pendejo”; “El que no tranza no avanza”.

La violencia perméa todas las capas y a todos los estratos de la sociedad, hasta los universitarios que no pueden ser la excepción por cierto...

Toda violencia vivida o simbolizada se traduce en una vida febril llena de riesgos y de retos que encuadran perfectamente en las fantasías de algunos adolescentes del “a mi no me va a pasar...” Esta actividad deviene generalmente en accidentes y agresiones que son registrados en las estadísticas de la **Secretaría de Salud (2001: 9)** con los siguientes datos:

Cuadro No. 1
PRINCIPALES CAUSAS DE MORTALIDAD EN POBLACIÓN DE 10 A 14 AÑOS
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
1999
TOTAL

Núm. de orden	Código de la CIE X	C a u s a	Defun- ciones	Tasa (1)	%
		Total	3,826	34.5	100.0
1	W00-X59, V01-V99, X85-Y09, X60-X84, Y10-Y34	Accidentes y agresiones	1,683	15.2	44.0
2	C00-D48	Tumores (neoplasias)	592	5.3	15.5
3	G80-G83	Parálisis cerebral y otros síndromes paralíticos	132	1.2	3.5
4	N17 - N19	Insuficiencia renal	108	1.0	2.8
5	J10-J18	Influenza (gripe) y neumonía	96	0.9	2.5
6	Q20 - Q28	Malformaciones congénitas del sistema circulatorio	92	0.8	2.4
7	G40 - G47	Trastornos episódicos y paroxísticos	62	0.6	1.6
8	E40 - E46	Desnutrición	62	0.6	1.6
9	A00 - A09	Enfermedades infecciosas intestinales	60	0.5	1.6
10	A30 - A49	Otras enfermedades bacterianas	51	0.5	1.3
		Las demás causas	888	8.0	23.2

(1) Tasa por 100,000 habitantes de 10 a 14 años

Estimada en base a las proyecciones de población del Consejo Nacional de Población

Fuente: Base de datos de mortalidad de la DGE, 1999, procesada por el CENSA

*Datos referidos por la Secretaría de Salud 2001 [en línea]

Es de destacarse que aunque las cifras corresponden a 1999 y son de la Secretaría de Salud, no pueden dejar de ocultar en alto número de decesos por ACCIDENTES Y AGRESIONES de los adolescentes comprendidos en un rango de edad de 10 a 14 años. No sería aventurado considerar que 7 años después esta cifra no hubiera decrecido y sí aumentado.

Por otra parte, esa dependencia oficial reconocía ya desde entonces que **“Para 1999 el peso de los accidentes aumenta del 44% en la población de 10 a 14 años a cerca del 60% del total de defunciones del grupo de 15 a 19 años con una tasas de 45 por cada 100,000 habitantes de este grupo de edad.”** (Secretaría de Salud: 2001).

.Dichos datos se traduce en el siguiente cuadro, de acuerdo a la **Secretaría de Salud (2001: 11)**:

Cuadro No. 2
PRINCIPALES CAUSAS DE MORTALIDAD POBLACION DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
1 9 9 9
T O T A L

Núm. de orden	Código de la CIE X	C a u s a	Defun- ciones	Tasa (1)	%
		Total	7,812	75.1	100.0
1	V01-V99, W00-X59, X60-X84, X85-Y09, Y10-Y34	Accidentes y agresiones	4,678	45.0	59.9
	V01-V99	Accidentes de transporte	1,402	13.5	17.9
	X85-Y09	Agresiones	1,140	11.0	14.6
	X60-X84	Lesiones autoinflingidas intencionalmente	468	4.5	6.0
2	C00-C97	Tumores malignos	662	6.4	8.5
	C91	Leucemia linfoide	174	1.7	2.2
3	N17-N19	Insuficiencia renal	176	1.7	2.2
4	G80-G83	Parálisis cerebral y otros síndromes paralíticos	121	1.2	1.5
5	G40-G47	Trastornos episódicos y paroxísticos	108	1.0	1.4
6	I60-I69	Enfermedades cerebrovasculares	96	0.9	1.2
7	J10-J18	Influenza (gripe) y neumonía	88	0.9	1.1
8	A15-A19	Tuberculosis	87	0.8	1.1
9	E40-E46	Desnutrición	85	0.8	1.1
10	Q20-Q28	Malformaciones congénitas del sistema circulatorio	80	0.8	1.0
		Las demás causas	1,631	15.7	20.9

(1) Tasa por 100,000 habitantes de 15 a 19 años

Estimada en base a las proyecciones de población del Consejo Nacional de Población

Fuente: Base de datos de mortalidad de la DGE, 1999, procesada por el CENSA

*Datos referidos por la Secretaría de Salud 2001 [en línea]

Existen otros factores de riesgo, además de la violencia, que amenazan la vida de los adolescentes. **La Secretaría de Salud (2001:)** los describe de esta manera: **“Las conductas de riesgo más comunes son: adicciones, (tabaquismo, alcoholismo y drogadicción), exposición a ambientes peligrosos y violentos, que asociados potencializan la probabilidad de que las y los adolescentes sufran accidentes, suicidios y homicidios entre otros”**

De esos factores la entidad gubernamental consideraba en términos muy generales lo siguiente:

La mala nutrición y el sedentarismo empiezan a causar estragos en la población adolescente en México.

Según datos de la Encuesta Nacional de Adicciones de 1998, 10 por ciento de las y los adolescentes fuman, en una relación entre hombres y mujeres de 3:1. De este total, 61.4 por ciento reportaron haberse iniciado en el consumo de tabaco antes de los 18 años: 39.7 por ciento entre los 15 y 17 años; 19.6 por ciento entre los 11 y 14 años, 2.1 por ciento a los 10 años de edad o incluso antes.

El consumo de drogas ilegales también es común. Se calcula que alrededor de 4 por ciento de los hombres de entre 12 y 17 años han probado alguna droga en su vida. Las drogas consumidas con mayor frecuencia son los inhalables y la marihuana, en menor proporción la cocaína y las pastillas psicotrópicas.

Los accidentes y las lesiones intencionales, un alto porcentaje de los cuales están asociados al consumo de alcohol y drogas, son las primeras causas de muerte en este grupo de edad. Entre las y los jóvenes de 15 a 19 años, en 1999 concentraron 17.3 por ciento de las muertes. Y se presentaron, además, 468 suicidios, que representaron 6 por ciento de las muertes totales en este grupo de edad.

Finalmente, la actividad sexual "precoz" también expone a las y los adolescentes a riesgos de embarazos y a enfermedades de transmisión sexual. Las cifras más recientes nos hablan de alrededor de 366,000 embarazos no deseados al año en el país, la mayoría de los cuales se produce entre adolescentes. De este total, 180 terminan en muerte materna, que constituye la cuarta causa de muerte en las mujeres de este grupo de edad.

*Datos referidos por la Secretaría de Salud 2001 [en línea]

2.1.1 La violencia intrafamiliar.

Si la violencia es crítica y criticable cuando se ejerce hacia un ser humano o hacia cualquier ser viviente, es inaceptable cuando se da en el seno del hogar que es el único espacio que nos dimensiona en la identidad de la luz del amor hacia los seres queridos. Los que de una u otra forma la hemos ejercido sabemos el amargo sabor existencial que deja y las consecuencias de ello. Bien es cierto que en nuestra epidermis histórico social tenemos a un "México bronco" en la conocida frase del político que fue Reyes Heróles, pero es indudable que esa sentencia aludía más a los grandes movimientos rebeldes que perfilaron nuestra historia. La violencia a la que nos referimos es la violencia cotidiana con la que a diario son maltratados en sus hogares niños y adolescentes, mujeres y personas de la tercera edad, discapacitados...

Es indudable que no hay peor discapacidad que la afectiva porque es la que más limita vivir con intensidad el tiempo y el breve espacio que se nos ha concedido y que llamamos vida. Por ello es lastimante y preocupa singularmente la violencia hacia nuestros niños y adolescentes. Si nos apegamos a los diagnósticos oficiales que sobre la materia se han hecho, el fenómeno es alarmante. Este tipo de violencia se traduce no sólo en maltrato físico sino también en descuido, agresiones verbales, abandono... Los que han vivido esa experiencia, se convierten con el tiempo de agredidos a agresores.

Vamos a definir la violencia Intrafamiliar como lo refiere **Paola Silva**, ([en línea]) como *“aquella violencia que tiene lugar dentro de la familia, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio, y que comprende, entre otros, violación, maltrato físico, psicológico y abuso sexual”*

Es de comprenderse que la gama de las manifestaciones que implícitamente comprende esta violencia es extensa y variada. Ella incluye La agresión física, psicológica, sexual, las amenazas traducidas en golpes, castigos que van desde los corporales hasta los de trato como el dejarle de hablar al agredido, las amenazas de cualquier índole, los insultos, las intimidaciones...

Pero, ¿qué es lo que orilla al agresor a desarrollar esa violencia? Las respuestas de acuerdo a los psicólogos, son múltiples. Generalmente se ligan al ámbito familiar del agresor en su infancia; otros refieren las causas atribuyéndolas a factores genéticos del temperamento y algunos más destacan el marco socio-cultural como uno de los factores que desarrolla esa violencia.

Hay que destacar que generalmente se habla de género masculino para referirse a los agentes que desarrollan esa patología agresiva en virtud de que generalmente son las mujeres, además de los menores, las víctimas de esa violencia. Se destaca aquí que la figura del hombre está asociada culturalmente con la idea de ser el “responsable” o “jefe de familia” (la figura patriarcal o del pater-familia en el derecho romano, lo que potencialmente implica la posibilidad de que su status familiar sea más proclive para ejercer su “mando” en la radicalidad de la violencia. Al respecto, vale destacar que las ideas de *“dueñez (creencia de que la persona abusada le pertenece a uno), impunidad, centralidad, control y ejercicio de la autoridad sin confrontaciones son expresiones correspondientes con la noción histórica de la familia patriarcal. Bajo esta ideología, el abusador llega a sentir que no puede ni debe tolerar que lo contraríen. ¿y qué si se presenta el caso? Es válido castigar para educar y encausar a la persona, sin más límites que los que él considere convenientes”* (Sánchez, 2001: 75).

Además de lo anterior, existen causas psicológicas muy arraigadas en el agresor que han llegado a estereotipar dos tipos de personas en este ámbito “Una investigación de los psicólogos norteamericanos, el Dr. **John Gottman** y **Dr. Neil Jacobson**. Señalan que los hombres maltratadores caen en dos categorías: pitbull y cobra, con sus propias características personales:

“Pit bull:

Solamente es violento con las personas que ama

Celoso y tiene miedo al abandono

Priva a pareja de su independencia

Pronto ataca públicamente a su propia pareja

Su cuerpo reacciona violentamente durante una discusión

Tiene potencial para la rehabilitación

No ha sido acusado de ningún crimen

Posiblemente tuvo un padre abusivo.

Cobra:**Agresivo con todo el mundo****Propenso a amenazar con cuchillos o revólveres****Se calma internamente, según se vuelve agresivo****Difícil de tratar en terapia psicológica****Uno depende emocionalmente de otra persona, pero insiste que su pareja haga lo que él quiere.****Posiblemente haya sido acusado de algún crimen; Abusa de alcohol y drogas” (citado por Silva [en línea] :)**

Los anteriores contextos, se traducen en la realidad de nuestro país en los siguientes datos del **INEGI**:

Indicadores seleccionados sobre maltrato infantil, 1995 a 2004										
Indicador	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004 ^P
Porcentaje de casos comprobados de denuncias recibidas por maltrato infantil	73.9	58.3	66.4	62.8	56.1	61.3	53.1	56.4	62.8	59.2
Porcentaje de casos comprobados de maltrato infantil presentados ante el Ministerio Público	ND	ND	ND	14.5	14.0	19.4	21.0	24.2	19.0	17.1
Índice de feminidad de menores atendidos por maltrato infantil (Niñas por cada 100 niños)	ND	ND	ND	94	100	101	97	97	103	103
ND	No disponible.									
^P	Cifras preliminares.									

**FUENTE: DIF. Dirección
de Asistencia
Jurídica.**

Fuente: INEGI en línea. (www.inegi.gob.mx)

Esos registros se especifican por el tipo de agresión de que son objeto las víctimas de acuerdo a la siguiente información:

Porcentaje de menores atendidos por maltrato infantil, por tipo de maltrato, 2002, 2003 y 2004

Tipo de maltrato	2002 ^a	2003 ^a	2004 ^{p, b}
Físico	31.0	29.2	23.7
Abuso sexual	4.9	4.4	3.8
Abandono	6.4	8.4	7.7
Emocional	20.6	27.0	21.1
Omisión de cuidados	23.2	27.7	27.6
Explotación sexual comercial	0.3	0.2	0.2
Negligencia	13.4	8.6	8.3
Explotación laboral	1.1	0.8	0.8
^a	La suma de los diferentes tipos de maltrato en este año es superior al cien por ciento, porque un menor puede sufrir más de un tipo de maltrato.		
^b	La suma de los diferentes tipos de maltrato en este año es inferior al cien por ciento, ya que no se logró especificar el tipo de maltrato de algunos niños.		
^p	Cifras preliminares.		

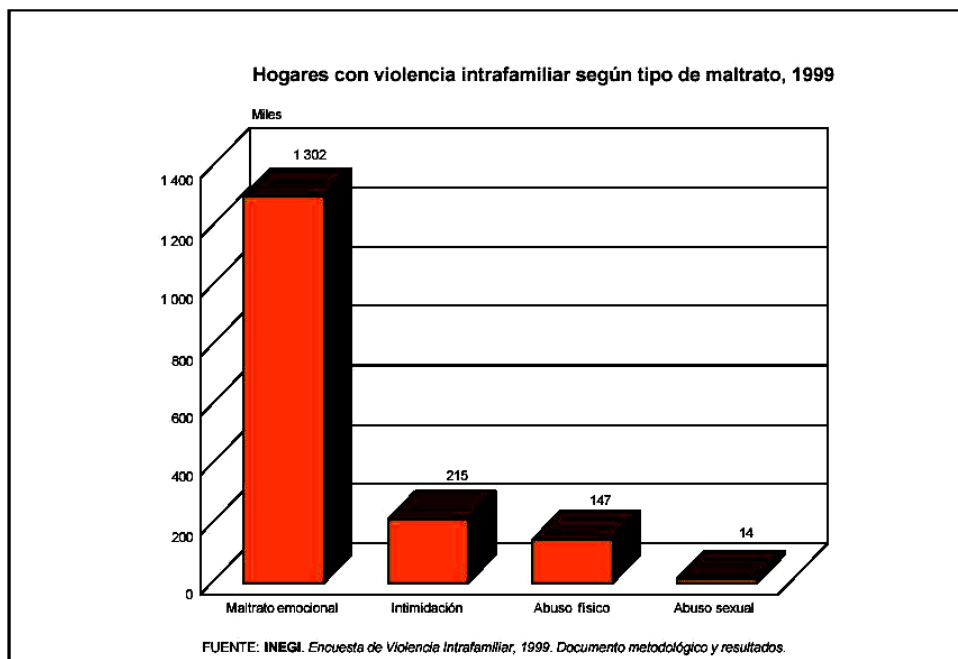
Es indudable que apenas si se destaca en esa información lo mínimo de las diversas formas de agresión hacia menores, adolescentes y mujeres. El panorama se torna más sórdido si destacamos las formas de violencia psicológica de las que no hay registros, de acuerdo con Silva [en línea]:

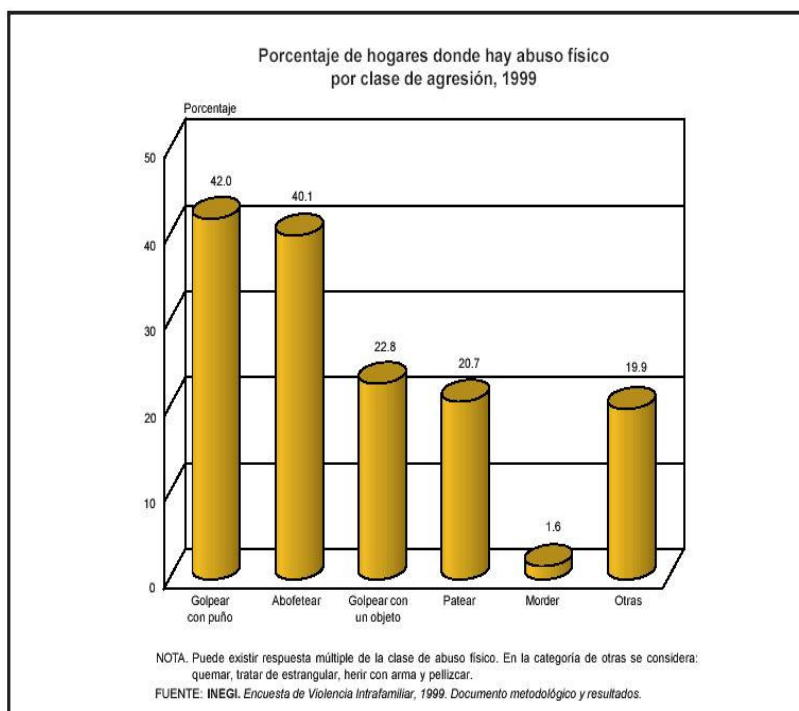
Manifestaciones de violencia psicológica:

- a) Abuso verbal: Rebajar, insultar, ridiculizar, humillar, utilizar juegos mentales e ironías para confundir, etc.
- b) Intimidación: Asustar con miradas, gestos o gritos. Arrojar objetos o destrozar la propiedad.

- c) Amenazas: De herir, matar, suicidarse, llevarse a los niños.
- d) Abuso económico: Control abusivo de finanzas, recompensas o castigos monetarios, impedirle trabajar aunque sea necesario para el sostén de la familia, etc.
- e) Abuso sexual: Imposición del uso de anticonceptivos, presiones para abortar, menosprecio sexual, imposición de relaciones sexuales contra la propia voluntad o contrarias a la naturaleza.
- f) Aislamiento: Control abusivo de la vida del otro, mediante vigilancia de sus actos y movimientos, escucha de sus conversaciones, impedimento de cultivar amistades, etc.
- g) Desprecio: Tratar al otro como inferior, tomar las decisiones importantes sin consultar al otro.

Pese a lo anterior, se puede contar con algunas aproximaciones de las formas de maltrato intrafamiliar. Por ejemplo, en 1999, se disponía de las siguientes cifras, mismas que por lo que hemos visto en las estadísticas anteriores, creemos que no sólo no han cambiado sino que han aumentado.





Comentamos antes que la violencia intrafamiliar encuentra en los menores, adolescentes y mujeres las víctimas de esas agresiones. La siguiente estadística nos referirá el alto índice de maltrato que reciben las adolescentes, particularmente las que tienen algún tipo de preparación o instrucción de estudios. Llamará singularmente la atención las cifras que se refieren a las mujeres que han estudiado la secundaria o alguno de los niveles de educación media superior:

Mujeres y porcentaje de mujeres con al menos un incidente de violencia en los últimos doce meses por nivel de instrucción, 2003

Nivel de instrucción	Total de mujeres	Mujeres con al menos un incidente de violencia	Porcentaje
Total	19 471 972	9 064 458	46.6
Sin instrucción	2 182 046	828 622	38.0
Con primaria incompleta	3 985 014	1 847 390	46.4
Primaria completa y secundaria incompleta	5 014 192	2 427 524	48.4
Secundaria completa	3 214 961	1 678 247	52.2
Algún año en media superior	2 770 216	1 347 669	48.7
Algún año en superior	1 669 738	650 691	39.0

No especificado	635 805	284 315	44.7
-----------------	---------	---------	------

NOTA: Se refiere a las mujeres de 15 y más años con pareja residente en el hogar.

FUENTE: INEGI. *Encuesta Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares.*

Fuente: INEGI en línea. (www.inegi.gob.mx)

2.1.2 Violencia de Género.

Hasta el momento nos hemos referido a la violencia que encuentra en el hombre, generalmente padre o responsable de la familia, al principal vehículo para la agresión. Sin embargo, algunos datos parecen indicar que estos son en ocasiones como género, objeto del mal trato de parte de la mujer. Por lo menos, a la vista de los datos del documento Prestación de Servicios de Salud a Víctimas de Violencia de Género de la Secretaría de Salud del Gobierno del GDF (SSDF), la que reporta en el trimestre comprendido de enero-marzo del 2005, lo siguiente:

“Por lesiones o padecimientos producto de violencia familiar, se proporcionaron un total de 341 atenciones, de las cuales, el 87.1% fueron en hospitales y el 12.9% en Centros de Salud. Los grupos de edad más afectados en el grupo de mujeres, fueron en primer lugar, el de 30 a 49 años con 33.4%, seguido por el de 20 a 29 años con 27.3%, y el de 15 a 19 años con 11.7%. En los hombres, el grupo de 30 a 49 fue el más afectado, con 32.4%, seguido por los de 20 a 29 y 15 a 19 años con 19.8% cada uno.

ATENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Diciembre 2004-febrero 2005

Grupo de Edad	15 a 19	20 a 29	30 a 49	50 a 59	60 y +	Total
Centros de Salud	6	12	16	1	1	36
Mujer	5	12	13	1	1	32
Hombre	1	0	3	0	0	4
Hospitales	43	73	97	24	14	251
Mujer	22	51	64	18	13	168
Hombre	21	22	33	6	1	83

Total Mujeres	27	63	77	19	14	200
Total Hombres	22	22	36	6	1	87

SUBTOTAL	49	85	113	25	15	287
----------	----	----	-----	----	----	-----

Medicina Legal

	Con lesiones	Sin lesiones	Total
Mujer	1,170	98	1,268
Hombre	284	91	375

SUBTOTAL	1,454	189	1,643
----------	-------	-----	-------

Total de personas atendidas

Mujeres	1,468
Hombres	462
Total	1,930

Los tratamientos y atención que se derivaron por la violencia entre géneros fueron:

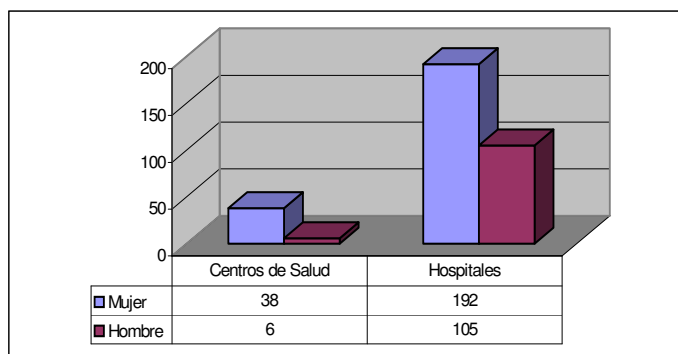
ÁREA DE PSICOLOGÍA	DE	Personas
Sesiones psicoterapia		1,354

ÁREA DE TRABAJO SOCIAL	DE	Personas
Entrevistas información-orientación		1,465

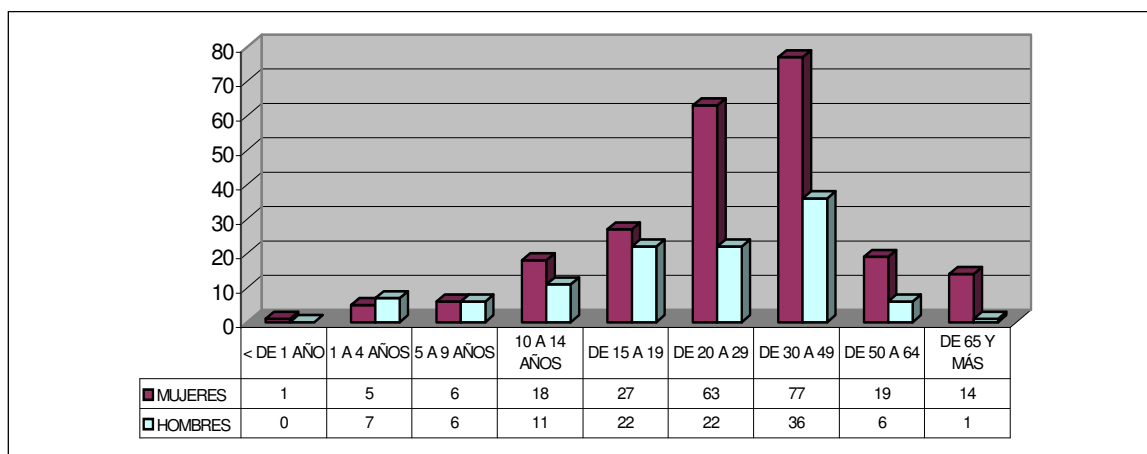
Total de receptoras/res de violencia de género	4,749
--	-------

Es de destacarse que estas cifras sólo se refieren a los casos conocidos por esa dependencia. Quedan excluidos por tanto otros organismos que también conocen sobre la violencia en este renglón. Así se registra que:

Personas Atendidas por Violencia Familiar en las Unidades de la SSDF, por nivel de atención y sexo
Diciembre 2004—Febrero 2005



La denuncia de las agresiones para que surtan sus efectos jurídicos, no siempre es una práctica recurrida por las víctimas. Es más, podemos pensar que es mayor el número de agresiones no denunciadas debido a varios factores: los menores de edad, por ejemplo, no tienen los medios ni la posibilidad real para denunciar los abusos de que son objeto. En el caso de las mujeres, de la edad que sean, el peso del que ejerce la agresión por su posición en el hogar-jefe de familia- es todavía un obstáculo para la iniciativa de los agredidos. A esto se suma un aparato de procuración de justicia, torpe, lento y corrupto que vienen a desanimar aún más a las víctimas para la presentación de la respectiva denuncia. Pese a ello, se dispone de datos —en el trimestre referido que nos permiten aproximarnos a una idea de la frecuencia en la denuncia de actos de su naturaleza:



estado

2.1.3 La violencia en las escuelas.

La violencia como fenómeno que afecta a los adolescentes y a las mujeres, se extiende al segundo hogar: las escuelas. Esta conducta llevada a cabo por los mayores encarnados en las figuras de “la autoridad” fundamentalmente por el director y los maestros, es de las prácticas más comunes que pasan desapercibidas en la agenda de la sociedad. Los que hemos estado relacionados con la práctica docente, conocemos bien los casos de abusos de maestros y autoridades – por no señalar a los trabajadores- que se traducen generalmente en “violencia simbólica” y verbal y que en no pocos casos llega a abarcar hasta la discriminación y el acoso sexual o la propia corrupción.

El gran problema es que al amparo de la necesidad de la disciplina -palabra que nos asocia una significación equívoca en la práctica- a que se debe naturalmente cualquier comunidad escolar, se recurre al expediente fácil del abuso y de la extralimitación en facultades lo que determina la constante agresión y hostigamiento hacia los alumnos.

Así, esas manifestaciones de la cultura violenta de los adultos, trasladada a los planteles educativos, singularmente a los preparatorianos de la UNAM, son tan frecuentes que, lamentablemente, parecieran ser una parte ya normal del

ambiente de las escuelas, manifestaciones de las que por supuesto no hay registros. Son una parte de la caja de Pandora que las autoridades de cada plantel y de la propia UNAM tienen que esconder en el desván. ¿Qué genera que Maestros y maestras, directores y trabajadores incurran en esas prácticas? ¿Qué ha de representar para el adolescente el ser testigo, objeto y las más de las veces víctima de esa violencia de parte de aquellos que al amparo de su ejercicio docente o de su responsabilidad escolar han están avocados a ser, por lo menos, la imagen de la integridad y la honradez, de la medida, el respeto y la tolerancia?

A las violencias que algunos de nuestros alumnos viven en sus casas y en el medio social y nacional en el que se debaten, se suma la violencia de sus escuelas. Esta violencia, como en el caso de la intrafamiliar tiene los denominadores comunes del autoritarismo y de ver en el adolescente al rebelde problemático que siempre engaña y al que hay que corregir y “formar”. Así, las “lecciones” en la clase y fuera de ella no se hacen esperar: ¿Qué se piensan ustedes? ¿Antes nosotros estudiábamos, no que ustedes...? ¡aquí yo soy el maestro!; ¡Tienen que estudiar!; ¡ustedes no son como mi generación que si se preocupaba por ser mejor!; ¿qué hacen aquí, deberían estar cargando bultos en la merced? Esta es la parte “matizada y más tenue del problema. Llega a darse el caso de los comentarios sexistas como los siguientes: “las mujeres deberían estar en su casa y no en la escuela, ¡claro! tenía que ser mujer, no aguanta los regaños”. La situación ha llegado al extremo de que algunos hasta peyorativamente se refieren a las mujeres como viejas o “perras”. Por supuesto, hay también los que van al extremo del devaneo y la insinuación con tal de obtener sus favores. ¿Y que decir de la corrupción?, en todos los planteles son conocidos, públicos y notorios algunos profesores que aprueban a los alumnos gracias a lo que pidieron o les fue dado.

“ La libertad que poseen los docentes para referirse a los alumnos no parece tener límites, se apoya en la desigualdad que establece la jerarquía o desde otra óptica la relación asimétrica de poder , así lo describe Postic (1982:35) :la desigualdad en la escuela se debe a la diferencia de edades, a la competencia supuesta del maestro, a su estatus en una vida escolar estructurada, que le confiere una autoridad, el poder de descalificar, de controlar, de sancionar” (Gómez, 2005: 708)

Por supuesto que no son todos los profesores o maestras los que incurren en estas agresiones, pero si es un marcado y creciente fenómeno que a la quiebra de los valores mínimos de la convivencia y la sociabilidad le siga la quiebra de valores en las escuelas.

Por otra parte e independientemente de las actitudes de violencia cotidianas, los planteles educativos, están estructuras de tal manera que en el orden administrativo y legal, el autoritarismo es la piedra angular en la que se construye toda la idea de la cultura escolar. Es una continuación del

autoritarismo de nuestra sociedad, pese a las modernidades democráticas que se pregonan.

Paralelamente a lo anterior, es de destacarse el riesgo que los adolescentes corren frente a sus propios compañeros, traducido casi siempre en la violencia o en el aprendizaje de adicciones, que un buen número de veces han generado hechos lamentables de consecuencias legales.

Más adelante, en este trabajo nos referiremos a lo que la violencia, especialmente del docente, significa en la ecuación preparatoria. Por ahora, nos conformaremos con referirla como una parte de la cultura –escolar y social– en la que los alumnos, singularmente los adolescentes, son “educados” y “formados”.

2.1.4 Las conductas infractoras.

La violencia como medida educadora, asociada a otros factores de riesgo, individuales y sociales (factores psicosociales) que afectan la vulnerabilidad de los adolescentes, como son la pobreza, la adicciones, las conductas patológicas, los problemas emocionales, derivan en altísimos costos tanto para los jóvenes como para la propia sociedad. Uno de ellos, es el de las conductas infractoras por parte de niños y adolescentes que se traducen en una severa y creciente problemática que alarma a nuestra sociedad.

Para precisar las motivaciones que impulsan a los sujetos de cualquier edad a delinquir, es necesario tener a la vista que “Entre las causas detonadoras de la conducta infractora sobresalen las siguientes:

Individuales: problemas emocionales, baja autoestima, poca tolerancia a la frustración, estados depresivos, agresividad, sentimientos de soledad, deseos de experimentar sensaciones fuertes (competencia y aceptación), incapacidad para expresar sentimientos; hipersensibilidad, incapacidad para manejar la presión y difícil temperamento.

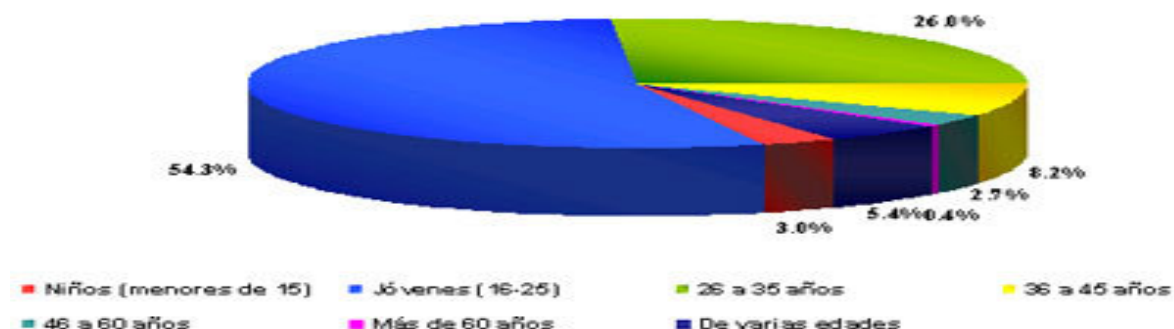
En la parte física y mental: inhibición social, dificultad para relacionarse socialmente, poca responsabilidad y consumo de sustancia psicoactivas.

Familiares: desintegración del núcleo familiar, disfuncionalidad caracterizada por problemas de comunicación, mensajes dobles o contradictorios, rigidez en los papeles, abandono afectivo, sobreprotección, violencia intrafamiliar.

Sociales: ambiente criminógeno, hacinamiento, falta de empleo, educación, recreación y cultura, descomposición de las redes sociales, convivencia vecinal, y carencia de servicios. ***“En esta parte, los medios de comunicación juegan un papel determinante al privilegiar el consumo de bebidas alcohólicas, las conductas violentas como una guía para resolver los problemas, convertir a los demás en obstáculos e instrumentos y crear un conflicto entre presión consumista y la escasa capacidad para satisfacerla” [Jiménez: en línea].***

La conducta infractora que casi siempre implica violencia se traduce en nuestros días en la comisión de delitos lo que estadísticamente nos revela un dato alarmante en cuanto a la participación de menores y adolescentes en actos ilícitos:

EDADES DE LOS DELINCUENTES



Si las motivaciones para transgredir la ley de parte del adulto quedaron ya comentadas, merecen precisarse las que orillan a nuestra población de jóvenes vulnerables a su ruptura con la sociedad delinquiendo. **Hernández Castro (2004: 25)** señala algunas de ellos:

“Características del Menor Violento:

*Aislamiento.
Objeto de Maltrato.
No acata los mecanismos de control social (familiar, escolar y religioso).
Uso y abuso del alcohol y las drogas.
Carece de remordimientos.
Deserción escolar.
Uso de crueldad.
Acumula frustración, rencores y cólera. Alimenta un resentimiento social)
Se ampara en su corta edad para cometer delitos.
Problemas de salud.*

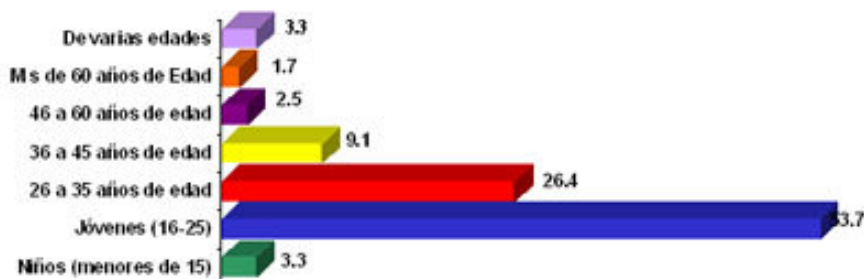
Delitos comunes de los menores de edad delincuentes:

*Vagancia.
Robo a mano armada.
Uso de drogas.
Tráfico y venta de drogas.
Desacato a la autoridad.
Conducta inmoral.
Daños a terceros y en propiedad ajena.
Abuso Sexual”*

Lo anterior se traduce en un altísimo índice de problemas legales en los que se encuentran involucrados una gran cantidad de adolescentes y que se

concretan jurídicamente en las siguientes cifras de consignaciones, esto es de jóvenes que han sido remitidos a los juzgados para ser sujetos de procesos penales y en consecuencia recibir una sentencia:

PORCENTAJES DE CONSIGNACIÓN SEGÚN EDAD DEL DELINCUENTE



(Fuente: Instituto Ciudadano de estudios sobre la Inseguridad A.C.)

Si por un momento reflexionamos, a la luz de los citados datos, que muchos jóvenes son ya sentenciados a penas corporales de cárcel, algunas de ellas altísimas en el número de años de la condena, podremos dimensionar lo delicado de la vulnerabilidad de nuestra población por el riesgo de la transgresión a la ley.

2.2 Riesgos en el desarrollo físico o el cuerpo.

Apuntamos antes la típica actitud del adolescente de sentirse invulnerable a cualquier peligro de las actividades que realiza, de las prácticas de conducta en que incurre o de las acciones derivadas de su curiosidad por conocer y devorarse el mundo. Esa tendencia puede generar severos riesgos que repercuten en su cuerpo, lo que es decir en su salud física, amén de que proyectan actos que lo hace muy vulnerable y lo expone a riesgos severos de consecuencias psicológicas y físicas que pueden marcar su vida de manera irreparable.

El cuerpo y la mente guardan en estos casos relaciones casi simbióticas, es decir, ciertas conductas o prácticas cotidianas pueden repercutir, traducirse y leerse a través de ciertos signos inequívocos del cuerpo y, de igual manera, ciertas prácticas físicas pueden generar consecuencias psicológicas o de conducta.

Son varios los factores que colocan y que impactan a la vulnerabilidad del adolescente en su cuerpo, si tomamos en cuenta que es una tendencia natural que lo jóvenes siempre estén ensayando con el. Sin embargo, algunos de esos ensayos devienen en severos riesgos para su salud de los que pueden vivir sus efectos para toda la vida.

Nos hemos de referir aquí a las prácticas más recurrentes y nocivas tratando de distinguir lo más común en mujeres y hombres. Así, las primeras están expuestas a incurrir en la anorexia En tanto que los segundos en los tatuajes,

en la mala alimentación y en las adicciones, aunque la frecuencia de estos riesgos se puede dar indistintamente en cualquiera de los géneros. Todas estas manifestaciones siendo de tipo físico generalmente están asociadas a factores psicológicos y culturales sus consecuencias en no pocos casos son dramáticas para los adolescentes que se ven afectados por ellos.

2.2.1 *Anorexia y Bulimia.*

Esta enfermedad puede estar asociada a causas orgánicas y a situaciones emocionales. Particularmente esta última, para las adolescentes, llega a relacionarse de una manera muy directa a la influencia del contexto socio-cultural que a través de los medios masivos de comunicación ha impuesto un “ideal físico de mujer” que ha determinado en muchos casos la adopción de prácticas alimenticias de parte de las jóvenes adolescentes que debilitan su cuerpo absteniéndose de comer con tal de aproximarse al estereotipo de belleza o de mujer socialmente aceptada y reconocida. No se descartan por supuesto aquellos casos en que una de estas dos enfermedades responden a factores derivados de la problemática individual de la persona. Es difícil establecer cuál de las dos determinan la incidencia en estas situaciones, lo que sólo nos permite referirnos a las generalidades de esos fenómenos y a los registros que de ellos se disponen, los que generalmente son agrupados bajo el rubro de desnutrición o trastornos alimentarios.

En efecto, la preocupación del peso corporal, lo que en situaciones extremas puede originar desarrollar síndromes anoréxicos. Lo que puede llegar a ser grave si esa tendencia en la adolescente está relacionada con algún problema psicológico –emocional- o nervioso. Así, **“ciertos neuróticos y alienados, presentan una gran inapetencia...en los melancólicos es muy típica la anorexia total en las fases de depresión; en parte mental, en parte, en relación con la inhibición de sus actividades digestivas. (Manual de Diagnóstico Etiológico)** En una definición común, se entiende por Anorexia, como **“la pérdida del apetito. La anorexia puede ser el síntoma de una enfermedad, pero también puede ser una enfermedad en sí misma. En estos casos se le conoce como anorexia nerviosa y la persona que la padece deja de comer porque está convencida de que está pasada de peso (aunque no sea cierto). En otras palabras, las víctimas de la anorexia nerviosa, literalmente, se dejan morir de hambre”.** (Libro de los Medicamentos, 1994: 494). En nuestras escuelas, comienzan a darse casos de la anorexia generalmente ligados a situaciones emocionales que se traducen en el castigo o descuido físico del cuerpo.

En efecto, hemos de señalar que al lado de la liberación de la mujer en los últimos años, se ha dado un fenómeno casi obsesivo que es el de “la cultura del cuerpo”, que no sólo implica su cuidado sino su exaltación bajo parámetros de la belleza –especialmente la occidental- que ha determinado no sólo los ideales de la mujer bonita sino acaso más, los estereotipos de mujer que logra sus atributos físicos a costa de una exagerada disciplina y sobre todo del sacrificio en la alimentación. Esta tendencia saturada por los medios de comunicación, influye de manera directa en las adolescentes quienes en la construcción de su sexualidad son proclives a verse impactadas por los medios de comunicación y ciertos ambientes sociales, para someterse a duras dietas o dejar de comer con tal de alcanzar lo que la sociedad de medios

idealiza como el arquetipo de mujer. Ello sucede, además en una etapa en la que precisamente por su desarrollo físico la adolescente necesita alimentarse y nutrirse mejor.

“No se entiende por qué a pesar de que las mujeres ganan más dinero, poder y perspectiva y reconocimiento legal reportan un malestar físico que no aparece en testimonios de nuestras abuelas. Wolf cita investigaciones durante los noventa que muestra un submundo secreto en aquellas mujeres occidentales trabajadoras, atractivas, exitosas, en el que predomina una noción de belleza que implica una veta que promueve la obsesión por las dietas y el terror frente al envejecimiento y la pérdida de "atractivo físico". Afirma que el uso de imágenes de belleza femenina es un arma política que detiene el desarrollo de las mujeres: al liberarse la mujer de quehaceres domésticos, el mito de la belleza abarcó un terreno para consolidar espacios considerados "triviales" y desdeñados por los estudiosos de la cultura” (Mc Phail , 2002: 14).

Esa tendencia, empieza a darse también en los jóvenes adolescentes, quienes bajo el mismo tamiz del cuerpo perfecto, no recurren a dietas exageradas pero sí a un sobre-ejercicio para el desarrollo de la musculatura de su cuerpo las más de las veces sin considerar los efectos que en la salud le pueden significar los abusos del ejercitamiento físico.

La publicidad impresa, la televisión y el cine llegan a forjar en el imaginario colectivo figuras tanto femeninas como masculinas las más de las veces asociadas al propio desarrollo de la sexualidad, llegándose incluso a confundir por parte de los adolescentes que si no se tiene tal o cual peso para el cuerpo o ciertas características ligadas a la delgadez, entonces se puede incurrir en el fracaso en la vida. **Mc Phail**, investigadora de la Universidad Metropolitana, se pregunta:

“¿cómo afectan estas imágenes a las mujeres? en general hace sentir inferiores a la mayoría... muchas de ellas hablan o implican un deber ser circunscrito al cuerpo: calificativos sobre estar gordas, feas, con celulitis, panza, acné, olor vaginal, busto flácido, mal aliento, cabello seco y desteñido, piel seca...” “nos educan a no aceptar y rechazar nuestro cuerpo y con eso odiarnos a nosotras mismas. Esto tiene un costo enorme... como resultado, más del 50% de las mujeres de ese país están a dieta y más del 75% de mujeres con peso considerado normal, dicen estar gordas. Esto se transforma en venta de productos dietéticos, de "belleza", cosméticos, ropa. Accesorios entre otros y causa un enorme sufrimiento en las mujeres y las involucra en falsas premisas de poder y control, mientras que las distrae de asuntos que sí podrían empoderar las. Son frecuentes los anuncios que hablan

de libertad femenina mientras que el cuerpo esbelto se vuelve prisión para muchas de ellas” (Mc Phail, 2002: 12).

Lo anterior, puede inducir a prácticas en las adolescentes ligadas a un descuido en la alimentación muy especialmente cuando se trata de la preocupación del peso corporal, lo que en situaciones extremas puede originar síndromes anoréxicos lo que puede llegar a ser grave si esa tendencia en la adolescente está relacionada con algún problema psicológico –emocional- o nervioso.

La bulimia Que es lo opuesto a la anorexia, se desarrolla por impulsos incontrolables para ingerir alimentos en demasía, generalmente por estados nerviosos o de ansiedad. ***“En la pubertad y juventud se da también un cuadro de «bulimia nerviosa» descrito por primera vez en los colegios femeninos norteamericanos. Consiste en episodios de verdadera voracidad, es decir, comer mucho, en poco tiempo y de una forma compulsiva, lo que naturalmente las llevaría a la obesidad si no se defendieran de ella tomando laxantes, vomitivos, diuréticos y haciendo kilómetros de «footing», todo lo cual puede llegar a afectar seriamente su salud”. [Mendiguchia: en línea.]***

2.2.2 Las adicciones o dependencias más comunes.

Para abordar este rubro, tendremos que comenzar por señalar que ***“la adicción es un “término que puede abarcar desde cualquier antojo intenso o habitual de café, té o tabaco hasta dependencia física o psicológica de agentes más potentes como los narcóticos”.*** De una manera más precisa, se debe hablar de dependencia como el término ***“que se refiere a la subordinación física o psicológica, o a ambas, ante una sustancia. La dependencia psicológica involucra el deseo mental intenso si no se dispone del medicamento o se ha desechado. La dependencia física produce síntomas físicos de abstinencia (sudoración, temblores, dolor abdominal, convulsiones, etc.) si no se ingiere la sustancia...”*** *Diccionario de Especialidades Médicas)*

Es de considerarse que el potencial espectro de las adicciones es bastante amplio. Es por ello que, en las cifras nacionales que afectan a la niñez y a la adolescencia, nos referiremos a las más frecuentes y de más alto índice de consumo.

2.2.3 Consumo de alcohol.

El alcoholismo es una de las prácticas más recurridas entre los adolescentes. Varias son las circunstancias que arrojan a los jóvenes a estas prácticas adictivas, destacando especialmente el entorno social, esto es la necesidad de socialización que con el grupo de amigos las más de las veces exija tácita o expresamente la ingerencia de bebidas etílicas. Los datos de que se dispone por parte del **INEGI**, dan una idea de la potencialidad frecuencia de esa práctica. La encuesta nacional de adicciones que esa institución llevó a cabo en el año “ 2002 en colaboración con otras dependencias gubernamentales, entre ellas la Secretaría de Salud, nos revela lo siguiente:

**POBLACIÓN DE 12 A 17 AÑOS DE EDAD POR TIPO DE LOCALIDAD
Y FRECUENCIA DE CONSUMO DE ALCOHOL, SEGÚN SEXO**

Cuadro 3.2.9

TIPO DE LOCALIDAD Y FRECUENCIA DE CONSUMO DE ALCOHOL	POBLACIÓN DE 12 A 17 AÑOS		SEXO			
			HOMBRES		MUJERES	
	ABSOLUTO	RELATIVO	ABSOLUTO	RELATIVO	ABSOLUTO	RELATIVO
TOTAL	13 685 359	100.00	6 807 951	100.00	6 877 408	100.00
DIARIO O CASI DIARIO	34 214	0.25	24 649	0.36	9 565	0.14
DE 1 A 4 VECES POR SEMANA	310 369	2.27	210 069	3.09	100 300	1.46
DE 1 A 3 VECES POR MES	844 007	6.17	669 536	9.83	174 472	2.54
DE 3 A 11 VECES AL AÑO	525 721	3.84	242 029	3.56	283 692	4.12
DE 1 A 2 VECES AL AÑO	1 808 086	13.21	938 011	13.78	870 075	12.65
ABSTEMIO: NO BEBIÓ EN EL ÚLTIMO AÑO	1 349 357	9.86	748 516	10.99	600 841	8.74
ABSTEMIO: NUNCA HA BEBIDO	8 813 575	64.40	3 975 142	58.39	4 838 433	70.35
ÁREAS URBANAS	9 915 026	100.00	4 915 246	100.00	4 999 780	100.00
DIARIO O CASI DIARIO	25 509	0.26	15 944	0.32	9 565	0.19
DE 1 A 4 VECES POR SEMANA	276 805	2.79	176 475	3.59	100 330	2.01
DE 1 A 3 VECES POR MES	714 861	7.21	546 223	11.11	168 638	3.37
DE 3 A 11 VECES AL AÑO	445 661	4.49	205 815	4.19	239 846	4.80
DE 1 A 2 VECES AL AÑO	1 516 364	15.29	782 061	15.91	734 303	14.69
ABSTEMIO: NO BEBIÓ EN EL ÚLTIMO AÑO	961 930	9.70	517 689	10.53	444 241	8.89
ABSTEMIO: NUNCA HA BEBIDO	5 973 866	60.25	2 671 039	54.34	3 302 827	66.06
ÁREAS RURALES	3 770 333	100.00	1 892 705	100.00	1 877 628	100.00
DIARIO O CASI DIARIO	8 705	0.23	8 705	0.46	0	0.00
DE 1 A 4 VECES POR SEMANA	33 594	0.89	33 594	1.77	0	0.00
DE 1 A 3 VECES POR MES	129 146	3.43	123 312	6.52	5 834	0.31
DE 3 A 11 VECES AL AÑO	80 060	2.12	36 214	1.91	43 846	2.34
DE 1 A 2 VECES AL AÑO	291 662	7.74	155 960	8.24	135 742	7.23
ABSTEMIO: NO BEBIÓ EN EL ÚLTIMO AÑO	367 427	10.28	230 827	12.20	156 600	8.34
ABSTEMIO: NUNCA HA BEBIDO	2 839 709	75.32	1 304 103	68.90	1 535 606	81.78

*Datos referidos por la Secretaría de Salud 2001

POBLACIÓN DE 12 A 17 AÑOS DE EDAD POR TIPO DE LOCALIDAD
Y FRECUENCIA DE CONSUMO DE ALCOHOL, SEGÚN SEXO

Cuadro 3.2.9

TIPO DE LOCALIDAD Y FRECUENCIA DE CONSUMO DE ALCOHOL	POBLACIÓN DE 12 A 17 AÑOS		SEXO			
			HOMBRES		MUJERES	
	ABSOLUTO	RELATIVO	ABSOLUTO	RELATIVO	ABSOLUTO	RELATIVO
TOTAL	13 685 359	100.00	6 807 951	100.00	6 877 408	100.00
DIARIO O CASI DIARIO	34 214	0.25	24 649	0.36	9 565	0.14
DE 1 A 4 VECES POR SEMANA	310 369	2.27	210 069	3.09	100 330	1.46
DE 1 A 3 VECES POR MES	844 007	6.17	669 535	9.83	174 472	2.54
DE 3 A 11 VECES AL AÑO	525 721	3.84	242 029	3.56	283 692	4.12
DE 1 A 2 VECES AL AÑO	1 808 086	13.21	938 011	13.78	870 075	12.65
ABSTEMIO: NO BEBIÓ EN EL ÚLTIMO AÑO	1 349 357	9.86	748 516	10.99	600 841	8.74
ABSTEMIO: NUNCA HA BEBIDO	8 813 575	64.40	3 975 142	58.39	4 838 433	70.35
ÁREAS URBANAS	9 915 026	100.00	4 915 246	100.00	4 999 780	100.00
DIARIO O CASI DIARIO	25 509	0.26	15 944	0.32	9 565	0.19
DE 1 A 4 VECES POR SEMANA	276 805	2.79	176 475	3.59	100 330	2.01
DE 1 A 3 VECES POR MES	714 861	7.21	546 223	11.11	168 638	3.37
DE 3 A 11 VECES AL AÑO	445 661	4.49	205 815	4.19	239 846	4.80
DE 1 A 2 VECES AL AÑO	1 516 364	15.29	782 061	15.91	734 333	14.69
ABSTEMIO: NO BEBIÓ EN EL ÚLTIMO AÑO	961 930	9.70	517 689	10.53	444 241	8.89
ABSTEMIO: NUNCA HA BEBIDO	5 973 866	60.25	2 671 039	54.34	3 302 827	66.06
ÁREAS RURALES	3 770 333	100.00	1 892 705	100.00	1 877 628	100.00
DIARIO O CASI DIARIO	8 705	0.23	8 705	0.46	0	0.00
DE 1 A 4 VECES POR SEMANA	33 594	0.89	33 594	1.77	0	0.00
DE 1 A 3 VECES POR MES	129 146	3.43	123 312	6.52	5 834	0.31
DE 3 A 11 VECES AL AÑO	80 060	2.12	36 214	1.91	43 846	2.34
DE 1 A 2 VECES AL AÑO	291 662	7.74	155 950	8.24	135 742	7.23
ABSTEMIO: NO BEBIÓ EN EL ÚLTIMO AÑO	387 427	10.28	230 827	12.20	156 600	8.34
ABSTEMIO: NUNCA HA BEBIDO	2 839 709	75.32	1 304 103	68.60	1 535 606	81.78

*Datos referidos por la Secretaría de Salud 2004

2.2.4 Las Drogas.

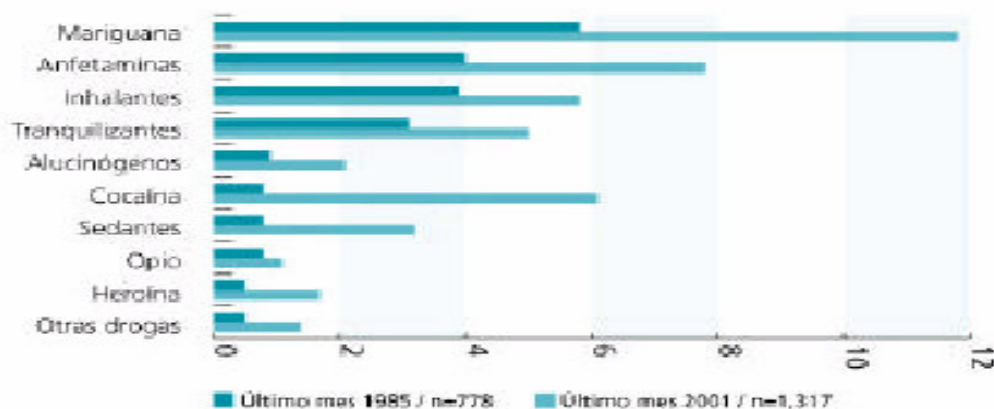
La adicción a las drogas como al alcohol, es una tendencia que va en aumento en la sociedad mexicana, especialmente entre los adolescentes. El Consejo Nacional Contra las Adicciones (CONADIC), reporta en el estudio **Prevalencias en el Consumo de Drogas en Muestras de Estudiantes (2001-2002)** (aplicado a alumnos del bachillerato de la Cd. De México), que ***“Un dato muy importante de observar es el crecimiento del consumo en el lapso de 15 años, en poblaciones de estudiantes que no han recibido prevención sistemática. La cocaína creció del 0.8% al 6.1%, es decir el consumo “alguna vez en la vida” sufrió un incremento de hasta el 700%, que podríamos considerar como el costo que se vive por haber normalizado en las escuelas, los hogares y la comunidad “la cultura del riesgo” y no la cultura de la prevención”***

Dicho Organismo representa gráficamente esos datos:

GRAFICA 1

Uso de drogas *Alguna vez en la vida*. Tendencias 1985 vs. 2001

Muestra representativa de estudiantes de enseñanza media superior, Ciudad de México



Para ese mismo año de 2002, el CONADIC en el documento ya citado, resumía la incidencia del consumo de drogas de la siguiente manera:

TABLA 1

Prevalencias por droga y sexo, en estudiantes de enseñanza media superior de la Ciudad de México

DROGA:	n = 1,317	ALGUNA VEZ			ÚLTIMO MES		
		% Hombres	% Mujeres	% Total	% Hombres	% Mujeres	% Total
Marihuana		17.6	6.7	11.8	5.4	2.4	3.8
Anfetaminas		8.3	7.4	7.8	2.4	3.7	3.1
Inhalables		7.7	4.1	5.8	3.6	1.3	2.4
Tranquilizantes		4.2	5.7	5.0	1.8	3.0	2.4
Sedantes		2.6	3.8	3.3	1.8	1.6	1.7
Cocaína		8.6	4.0	6.2	3.1	1.3	2.1
Heroína		2.4	1.0	1.7	1.5	0.6	1.0
Opiáceos		1.1	1.0	1.1	1.0	0.7	0.8
Alucinógenos		2.6	1.6	2.1	1.5	1.0	1.2
Otra Droga		1.8	1.0	1.4	1.3	1.3	1.3

Por su parte, el INEGI, en la Encuesta Nacional Sobre Adicciones, reportaba para el citado año-2002, los siguientes datos sintomáticos del consumo de drogas:

**POBLACIÓN DE 12 A 65 AÑOS DE EDAD QUE HA USADO DROGAS ILEGALES
ALGUNA VEZ EN SU VIDA POR TIPO DE LOCALIDAD, SEGÚN SEXO**

Cuadro 4.2.4

TIPO DE LOCALIDAD	POBLACIÓN DE 12 A 65 AÑOS QUE HA USADO DROGAS ILEGALES		SEXO			
	ABSOLUTO	RELATIVO	HOMBRES		MUJERES	
			ABSOLUTO	RELATIVO	ABSOLUTO	RELATIVO
TOTAL	2 893 374	4.15	2 511 203	8.00	382 171	1.00
ÁREAS URBANAS	2 440 021	4.61	2 101 007	8.86	339 014	1.16
ÁREAS RURALES	453 353	2.69	410 196	5.34	43 157	0.47

Fuente: INEGI en línea (www.inegi.gob.mx)

Cualquier comentario en torno al problema de la drogadicción, que todos bien conocemos, sería un agregado más a la interminable lista de opiniones que los especialistas han hecho de esta problemática desde diferentes ángulos, comentarios que a diario se ven reforzados por el peso de los hechos que parecen ser ya cotidianos, desde el narcomenudeo, hasta las historias que a diario nos dan a conocer los periódicos, la radio y la televisión, en una también interminable fila de hechos violentos asociados a la delincuencia juvenil y a las drogas. Sí es necesario destacar el comentario contenido en el informe del CONADIC; antes referido: todo este multicausal fenómeno es el resultado de que hogares; escuelas y sociedad vivamos en la cultura del riesgo y no en la de la prevención o de la preocupación por este flagelante problema.

2.3 Riesgos en el desarrollo emocional o afectivo.

Las emociones como vimos anteriormente determinan sentimientos y estados de ánimo que frecuentemente devienen en actos o acciones de severo riesgo para los adolescentes. Así, el estrés, la tristeza, las depresiones conducen a resultados trágicos que en los últimos años se acusan en altos índices de suicidio en la población de jóvenes.

Los riesgos que se derivan de una falta de orientación y apoyo adecuado para la población adolescente tienen como consecuencia que la falta del reconocimiento y manejo de las emociones tengan fatídicos resultados o la práctica de conductas desviadas como el alcoholismo y la drogadicción, además de la proyección de conductas agresivas o inadaptadas a prácticas sociales de convivencia.

Así se sabe que “a partir de la adolescencia se ponen de manifiesto déficits en el manejo de las emociones, principalmente las que tienen relación con las habilidades sociales. Estos déficits son preocupantes por los efectos que tienen en la juventud y en la sociedad en general. Diversos problemas (conflictos en la relación con los demás, desengaños amorosos, suspender en los exámenes, rechazo social, conflicto generacional con la familia” (Bisquerra, 2001: 80-81).

La diferenciación de la propia individualidad y la de los otros, es la forma y resultado que encuentran las emociones en el desarrollo del adolescente.

Recordemos que una parte importante del desarrollo cognitivo es que el adolescente no acepta el mundo como es, sino que es capaz de empezar a plantearse como puede ser y en esta capacidad, las emociones son un factor de singular importancia.

Los riesgos que pueden afectar el desarrollo moral, son de una gran variedad. Un estudio de la Facultad de Psicología de la UNAM, nos aporta la información de aquellas tendencias que desde la infancia acosan a los niños y adolescentes:

Tabla 2. Motivos de demanda de atención en consulta externa de población menor de 15 años

CLAVE CIE- 10		MOTIVO DE DEMANDA	POR SEXO		TOTAL	%
No.	CLAVE		MASCULINO	FEMENINO		
1	F90	Trastornos hipercinéticos	3201	924	4125	37.5
2	F91	Trastornos disociales	1109	391	1500	13.6
3	F43	Reacciones a estrés grave y trastornos de adaptación	473	417	890	8.1
4	F94	Trastornos del comportamiento social de comienzo habitual en la infancia y adolescencia.	668	209	877	8.0
5	F81	Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar	436	239	675	6.1
6	F06	Otros trastornos mentales debidos a lesión o disfunción cerebral o a enfermedad somática.	472	155	627	5.7
7	F84	Trastornos generalizados del desarrollo.	539	85	624	5.7
8	F93	Trastornos de las emociones de comienzo habitual en la infancia	353	268	621	5.6
9	F98	Otros trastornos de las emociones y del comportamiento de comienzo habitual en la infancia y adolescencia.	370	189	559	5.1
10	F71	Retraso mental leve	355	147	502	4.6
		Subtotal 10 primeras causas	7976	3024	11000	71.8
		Las demás	2705	1607	4312	28.2
		Total	10681	4631	15312	100.

(Fuente: Programa de Residencia en Psicoterapia Infantil del la Maestría en Psicología Profesión la Facultad de Psicología de la UNAM . 2004)

Las anteriores referencias, responden a la demanda de la población en tres Centros Comunitarios de Salud Mental del D.F (Cuauhtémoc, Iztapalapa y Zacatenco) y forman parte de los contenidos del citado documento que no deja de apuntar:“ **Es importante hacer notar que los trastornos emocionales que se inician en la infancia constituyen un 12% de los motivos de demanda de atención.**

De hecho, en estudios recientes (Cantwell,1996;Devorachy Cols, 1999) se ha podido constatar que al igual que en la población adulta, los niños y los adolescentes pueden cursar con trastornos afectivos... como la asociación del trastorno depresivo mayor....SE HA ENCONTRADO QUE LA DEPRESIÓN ES MUCHO MÁS FRECUENTE EN POBLACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE DE LO QUE ANTIGUAMENTE SE PENSABA”.

Además de los problemas cuya etiología es únicamente emocional, se puede decir que, en general, casi todos los trastornos que se presentan en la infancia tienen como concomitante problemas emocionales asociados, que deben tratarse con el fin de proporcionar al paciente herramientas para poder manejarlos. Por ejemplo, los niños con problemas de aprendizaje, en su mayoría presentan una pobre estima de sí mismos, debido a que continuamente se enfrentan a frustraciones y fracasos asociados sus dificultades académicas y sociales”.

Las depresiones que desde la niñez se manifiestan y que se acentúan en la adolescencia, de no atenderse adecuadamente dejan un saldo irreparable: la pérdida de vidas humanas. Las estadísticas oficiales sobre los índices de suicidio son de llamar la atención:

Porcentaje de muertes por suicidio con respecto al total de muertes violentas por sexo y grupos quinquenales de edad, 1990 a 2004

Sexo Grupos de edad	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Total	3.9	4.2	4.4	4.7	5.2	6.1	6.4	7.2	6.0	6.1	6.7	7.4	7.4	7.8	8.0
0 a 4 años	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
5 a 9 años	0.2	0.2	0.3	0.3	0.3	0.2	0.1	0.4	0.4	0.2	0.7	0.2	0.7	0.0	0.0
10 a 14 años	2.4	3.2	3.1	3.5	4.2	5.0	6.2	7.0	6.4	5.7	6.6	8.0	9.8	9.1	10.2
15 a 19 años	5.6	4.8	6.0	6.0	6.8	8.4	9.8	11.3	10.0	10.0	10.9	12.0	11.6	12.9	12.6
20 a 24 años	5.0	6.5	5.4	6.1	7.1	8.6	9.0	10.8	9.1	11.1	10.8	11.3	11.6	12.7	12.2
25 a 29 años	4.5	4.9	5.3	5.2	5.9	7.1	7.7	9.0	8.6	8.0	9.4	9.8	10.5	10.4	11.3
30 a 34 años	4.1	4.7	4.9	5.2	5.9	7.0	6.8	7.7	7.1	7.4	7.9	10.0	9.2	9.9	10.3
35 a 39 años	4.4	4.5	4.6	5.4	5.5	5.4	5.8	6.8	6.3	6.2	7.4	7.1	7.9	8.4	9.3
40 a 44 años	4.3	4.7	4.0	5.4	5.3	5.7	6.6	6.4	5.3	5.8	5.8	7.0	7.9	8.6	8.0
45 a 49 años	4.0	3.9	4.2	5.0	5.1	5.6	6.7	6.6	5.6	5.6	6.8	7.5	7.1	7.3	7.6
50 a 54 años	3.4	4.1	4.4	4.9	4.5	6.2	6.1	6.8	4.6	4.8	6.1	7.0	6.9	6.9	7.0
55 a 59 años	4.1	4.8	4.3	4.2	5.4	5.4	6.2	5.7	4.4	4.9	5.5	6.0	5.7	6.8	7.1
60 a 64 años	4.4	3.7	4.7	5.2	4.4	6.3	5.6	5.0	4.5	4.4	4.5	6.1	5.6	5.9	6.5
65 y más años	3.8	3.6	4.2	4.4	4.9	5.0	4.9	4.7	3.6	3.8	3.7	4.3	3.8	4.1	4.1
No especificado	1.6	1.7	1.2	2.2	2.2	2.3	1.5	2.9	3.3	1.8	2.8	3.6	2.8	2.4	5.8
Hombres	4.1	4.4	4.4	4.9	5.3	6.2	6.5	7.3	6.3	6.5	7.0	7.6	7.7	8.2	8.5
0 a 4 años	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
5 a 9 años	0.3	0.3	0.2	0.4	0.2	0.1	0.1	0.5	0.5	0.2	1.0	0.2	0.9	0.0	0.0
10 a 14 años	2.7	3.1	2.8	3.3	3.8	4.5	5.8	7.1	6.2	4.8	5.6	6.4	8.3	8.4	9.8
15 a 19 años	5.0	4.6	5.3	5.5	5.8	7.0	8.1	10.1	8.8	9.1	9.7	10.7	10.1	11.3	11.6
20 a 24 años	4.9	6.2	5.3	5.9	6.7	8.3	8.6	10.2	8.7	11.1	10.4	11.0	11.5	12.4	12.3

50 a 54 años	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
55 a 59 años	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
60 a 64 años	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
65 y más años	0.0	12.5	0.0	0.0	0.0	0.0	4.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	25.0
No especificado	0.0	5.7	0.0	0.0	0.0	2.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.6

FUENTE:INEGI. Estadísticas de Mortalidad.

Fuente: INEGI en línea (www.inegi.gob.mx)

Es de destacarse que el rango de edad que se encuentran entre los 15 a 19 años, es al más alto de esa estadística. ¿Seguiremos desatentos, especialmente en el sistema educativo frente a esa realidad que cuesta tantas vidas de los adolescentes?

2.4 Riesgos en el Desarrollo Moral.

Es indudable que el desarrollo moral implica, dejando aun lado los criterios, valores o convicciones que lo animen, la posibilidad de tener una actitud definida, clara y personal frente a uno mismo y al mundo social en el que un sujeto tenga que desenvolverse. Es decir, más allá de la moralidad entendida como en conjunto de lineamientos que orienten la conducta del adolescente, el tener la posibilidad de poder desarrollar juicios morales, o juicios de valor, implica la posibilidad de ser o, mejor dicho, de trascender hacia los demás como una extensión de la identidad personal y como una manifestación de madurez como característica de la edad adulta, la que a final de cuentas es la que determina la diferencia entre ese salto de la niñez a la propia etapa madura.

De igual manera, el conjunto de valores o principios, de convicciones que guían los impulsos de los adolescentes, son de fundamental importancia ya que son una parte de su carácter o identidad. En este sentido es necesario prevenir que **“...no existe una clara relación entre razonamiento moral y comportamiento moral. Las personas que alcanzan niveles posconvencionales de razonamiento no necesariamente actúan con mayor moral que aquellos que están en niveles inferiores” (Papalia, 2003:432).**

Lo anterior nos permite desterrar interpretaciones mecanicistas biológicas que atribuirían la capacidad para la reflexión de una moralidad, con la práctica de ésta. En el mismo sentido, prevendríamos que de nada sirve el otro mecanicismo, el de la reproducción o ejercicio de la moralidad como producto de un autoritarismo, sin la convicción reflexiva de su adopción y aplicación por parte del adolescente y, con mayor razón, del adulto.

Algunos han señalado el caso frecuente del tránsito de la adolescencia a la edad adulta sin una reflexión crítica de valores o convicciones, lo que desde nuestra perspectiva implica un infantilismo extendido a la adultez que puede llegar a crear conflictos de todo tipo, sobre todo para las decisiones que son

fundamentales en la vida, especialmente las emocionales, amén de la enajenación de que son objeto esos sujetos.

La falta de un adecuado desarrollo moral, conciente, voluntario y maduro del sujeto, puede llevar a una “orfandad ética” que se concreta en un cinismo, una amoralidad y no pocas veces en hostilidad hacia todo y hacia todos, actitudes que devienen en violencia y delincuencia de altos costos humanos y sociales.

En nuestro ámbito histórico- cultural, la sabiduría popular (que no pocas veces resume importantes lecciones de sociología y psicología) ha acuñado una expresión altisonante que resume esa “orfandad ética” en la conocida frase del “no tiene madre” aplicada a un sujeto cuya conducta se aparta de los valores aceptados por la sociedad como mínimos de convivencia y moralidad. Es natural si se considera que es la madre – más que los padres en abstracto- la que transmite los más importantes valores en la natural vocación que tiene precisamente por ser la educadora, transmisora y hacedora natural de los principios y primeros códigos morales a la que los infantes y adolescentes ajustan sus conductas. Así, no tener madre no es, como la literalidad invitaría a pensar, que el sujeto nace por generación espontánea. Por el contrario, significa que no tuvo quién le transmitiera esos códigos o principios de conducta moral.

2.5 Riesgos del Desarrollo Social.

Sin embargo, en una muy marcada tendencia de casos, conlleva también un severo riesgo, el de que el grupo de amigos vaya sustituyendo o, al menos, desplazando a la familia con la consiguiente pérdida de atención, relación y comunicación con los padres.

Al respecto es necesario recordar que el adolescente se está asomando al mundo, descubriéndolo y hasta reinventándolo en la imaginación propia de esa edad de tal suerte que empieza a correr el riesgo de caer en los riesgos mismos de un mundo como el actual que ofrece los paraísos, los “mirages” o espejismos del “queremos el mundo y lo queremos ahora” como sentenciaban una vieja canción rockera. De esta manera, el pandillerismo, la drogadicción, los actos delincuenciales son la expresión de un cause que tiene su origen en la separación afectiva y valorativa del hogar.

Dichos riesgos adquieren dimensión mayor si por la falta de una cobertura afectiva desde la niñez hasta la adolescencia, el joven encuentra más incentivos para su autoestima en el grupo de amigos que en la propia familia. Los resultados y costos humanos individuales y sociales son en verdad los sindicadores de una lectura que nos señala tendencias críticas en esta materia, como más adelante lo veremos.

Por otra parte, esa liberalidad, origina también severos descontroles en las conductas de los adolescentes que mucho llagan a influir en su concepto de la autoestima, muy especialmente para las jóvenes que se desenvuelven en sociedades machistas como la nuestra.

2.6 Los Riesgos del Desarrollo Sexual.

Como todo factor en el desarrollo del adolescente, las relaciones sexuales conllevan un conjunto de severos riesgos para los jóvenes que de no informárseles a tiempo pueden originar severas huellas de dolor para toda su vida poniendo incluso en riesgo ella misma.

Entre las amenazas más frecuentes por el establecimiento de relaciones sexuales en esa etapa se destacan las enfermedades que pueden ir desde el sida hasta las enfermedades venéreas menores, así como el embarazo durante la adolescencia.

De las enfermedades, especialmente del sida, conocemos el drama y la recurrencia con la que se presenta especialmente en los jóvenes adolescentes.

En cuanto al embarazo de las adolescentes , vale señalar otro drama que se presenta también con frecuencia: ***“ los problemas de salud de las jóvenes madres y sus hijos con frecuencia tienen su origen en causas sociales antes que médicas ...La adolescente soltera es especialmente vulnerable; cualquier decisión que tome acerca del embarazo, siempre tendrá sentimientos encontrados y recibe menos apoyo justo en el momento en que más lo necesita: su novio puede asustarse por la responsabilidad y abandonarla, su familia puede enojarse con ella y sus amigos de la escuela pueden aislarla” (Craig,1997: 429).***

En nuestras escuelas, comienzan a darse casos de la anorexia generalmente ligados a situaciones emocionales que se traducen en el castigo o descuido físico del cuerpo.

Al respecto es interesante destacar que en un reciente reportaje periodístico, se reveló que en México 5% de los adolescentes está casado; 4.7% vive en unión libre y 0.4% es viudo; 10% de los matrimonios de jóvenes entre 15 y 19 años se divorcia, por lo menos por la vía legal; uno de cada 10 menores de entre 15 y 19 años se declara casado o unido.

II. EDUCACIÓN Y ADOLESCENCIA: EL BACHILLERATO (El Hilo de Ariadna)

“Enriquecer la humanidad del hombre...”

1. Educación y Enseñanza: educar para la vida.

Al desarrollo del adolescente, concurren varios protagonistas, instituciones y factores que, en sus respectivas esferas o responsabilidades, ayudan a formar su identidad, impulsando las condiciones potenciales que los jóvenes tienen en ese tránsito de la vida hacia la edad adulta: Padres, familia, escuela, medio social. De ellos. La escuela tiene un singular lugar de importancia en virtud de que no sólo es un medio de transmisión o construcción del conocimiento, un instrumento de gran eficacia para la socialización de los sujetos y lo más importante, para su formación humana. Es el escenario, después de la familia, ante al que los individuos se encuentran, especialmente en la adolescencia, que los ha de preparar para cruzar el umbral al mundo y al entorno social que les rodea. Eso significa esencialmente la educación: preparación para la formación y desarrollo de las potencialidades de la persona. Luego entonces, muy necesario es plantear la reflexión de lo que la educación es como idea, acción y proyección humana. A partir de ese planteamiento, intentaremos construir una aproximación a la idea o concepto de lo que consideramos que es la educación muy especialmente para el bachillerato preparatorio de la UNAM.

Por otra parte y como consecuencia de lo anterior, habremos de aplicarnos a la reflexión de la atención que la sociedad y el Estado otorgan en esa materia, especialmente en el nivel del bachillerato como medio para el acopio del conocimiento, como forjador de seres y haceres para la vida y como vehículo que transmite, preserva y enriquece la cultura de una nación.

Como sabemos, es vasta la literatura que se ha escrito en torno a la educación a partir de diversas perspectivas y especialidades: desde la economía, el derecho, la política, la administración y la sociología de la educación, hasta los inevitables y necesarios planteamientos filosóficos y pedagógicos que reflexionan en torno a su naturaleza, valores inmanentes y fines. A ello se agregan las visiones de diversos actores que aportan sus opiniones en el debate de lo que la educación debe ser, de los fines que tiene que priorizar y de los métodos a los que debe recurrir. Estado, empresas, iglesias, sindicatos, partidos políticos, asociaciones de padres de familia, universidades, formulan discursos y propuestas haciendo de la educación un punto esencial en la discusión de nuestro tiempo.

Ello ha provocado que la sombra de un laberinto amenace con extraviar al que incurre en la reflexión educativa. Por eso, como Perseo, en la mitología griega, recurriremos al hilo que Ariadna le facilitó para evitar su extravió en el laberinto al que se atrevió a incurrir, hilo que en nuestro caso no puede ser otro que la reflexión filosófica de lo que la educación es como acción humana, lo que nos

permitirá ir atando los elementos que la componen y caracterizan para aproximarnos a la construcción de su concepto.

1.1 Educación y humanidad.

La actividad humana por excelencia es la educación. Por ella existen sociedad, cultura e historia; el hombre se preserva como especie y trasciende en el hacer y cambiar su mundo y su universo. Nuestra dimensión de seres pensantes y actuantes, históricos, es posible gracias a lo que aprendemos y transmitimos a nuestros hijos, a los alumnos, a las nuevas generaciones. Por eso la educación tiene como complemento el aprendizaje y en el plano de la ecuación escolar, como lo afirma **Freyre (2003)**, el docente al discente.

¿Por qué afirmamos que la educación tiene una dimensión humana? Porque es trascendencia. Trascender, en la explicación de **Kalher (1978)** es ir más allá de uno mismo, es existir que significa estar fuera de si mismo; trascendemos porque vamos hacia los demás. No nos conformamos, a diferencia de otras especies, con cerrarnos en el círculo vital, efímero, del nacer crecer reproducirnos y morir. En el breve lapso que dura nuestra existencia, “como la gota del rocío en una flor” (tal como sentencia un haiku japonés) hacemos de nuestra vida un constante aprender y educar.

No por nacer somos humanos. La humanidad se educa y se aprende, no se hereda. El hecho del nacimiento como fenómeno biológico determina la perpetuación de la especie, respondiendo a las leyes de la naturaleza como seres vivientes. Nuestra condición nos determina una doble dimensión. Como seres vivientes –hombres- somos animales estamos determinados por la naturaleza en los instintos que heredamos los que hasta la fecha direccionan gran parte de nuestras conductas y de nuestros impulsos: el instinto de supervivencia, el instinto de reproducción, el instinto del poder... pero también tenemos la dimensión humana que no heredamos y sí aprendemos por la educación. Esto lo apreciamos con las simples consideraciones de nuestras propias potencialidades y limitaciones como seres de nuestra especie las que por la educación desarrollamos o tratamos de compensar.

Por ello, somos capaces de encauzar nuestras inclinaciones y fuerzas instintivas, nuestros aprendizajes y valores humanos. Si bien no podemos desprendernos de nuestros instintos, somos capaces de controlarlos y educarlos por lo que de otros aprendemos. La humanidad como posibilidad del hombre, esta siempre destinada a subordinar nuestra animalidad como condición natural. En la medida en que somos más humanos somos también menos animales.

La educación tiene como misión y dimensión inmediatas, enriquecer la humanidad del hombre y ello sólo es posible por los valores que como humanos construimos y aprendemos, por las ideas que nos ayudan a estimar y apreciar precisamente nuestra condición humana, la naturaleza, la convivencia con nuestro mundo social con y por los “otros” La misma condición de humanidad es inseparable de la idea educativa. Ambas se corresponden en una relación sustantiva: **se educa para humanizar, se humaniza por educar.**

Afirmamos antes que humanidad es trascendencia, expliquemos porque. **Erich Kalher (1978)**, a la sombra de **Scheller**, nos destaca la característica de lo que es lo humano descansándola en dos cualidades esenciales: discernir y trascender. Así de la primera nos dice que es la posibilidad de separar nuestro “yo” de los demás “yos”, nuestra propia individualidad de otras, diríamos la posibilidad de desarrollar nuestra propia identidad. Como sabemos, el hombre no siempre dispuso de esta facultad toda vez que en los estadios muy primitivos, el individuo tiene una identificación o, mejor dicho, una identidad con todo y todos los que le rodean: el universo, la naturaleza, los animales, los otros hombres: él es el rayo, el árbol, el águila, el otro o su grupo... de ahí se derivan, entre otras, ciertas creencias y prácticas como las del Tabú, el “chivo expiatorio” o las “vendetas”, siendo éstas últimas de actualidad presente en ciertos grupos o costumbres comunitarias.

Así, por ejemplo, nos explica como en la mentalidad primitiva el chivo expiatorio era el animal que se sacrificaba con el ánimo de pagar la culpa de la comunidad por la ofensa que un miembro del grupo hubiera hecho a las divinidades. La responsabilidad por esa ofensa no recaía sobre el que individualmente la hubiera generado, sino sobre todo el grupo al que ese pertenecía. Ésta práctica devino después en sacrificios humanos. La ofensa no se atribuye en lo individual a un sujeto, sino se asume por todo el grupo a tal grado que el castigo es para todos y la manera de evitarlo era con el sacrificio de alguno de ellos que no necesariamente era el autor de la ofensa. No olvidemos que el propio cristianismo en su fundamento original pese, a su aparición en un estado de civilización avanzada, significó en mucho la idea del sacrificio expiatorio desde el momento en que toda la misión de Cristo es expiar el pecado orinal que pesa sobre todos los hombres.

De igual manera, la figura de la “vendetta” o venganza es típica de esa mentalidad. La agresión que se le hace al miembro de un grupo no tiene un carácter estrictamente particular, sino que afecta no sólo a él en lo individual sino a todos los demás que en lo colectivo también se sienten agredidos. En consecuencia es el grupo al que pertenece la persona que particularmente generó la agresión, el que tiene que pagar las consecuencias o, al menos, alguno de sus integrantes. Tan acendrada fue esa mentalidad que a la fecha quedan aún resabios de esa creencia cuando, por ejemplo, todavía en algunos lugares muy apartados de nuestra provincia familias enteras se exterminan por las ofensas que sus antepasados se hicieron entre sí. En el mismo sentido se presenta el fenómeno entre las mafias desatando escalas de violencia por las ofensas de un grupo hacia otro.

Esa mentalidad primitiva da un salto cuando los seres humanos somos capaces de de desarrollar la facultad de discernir, de separa nuestra propio “Yo” de los otros “yos” que nos rodean, en las palabras de **Kalher (2004)**, nuestra propia identidad de las identidades de los otros, nuestra propia especificidad como sujetos frente a los otros que nos rodean; Quizás el primer momento de nuestra capacidad de discernir, se presentó cuando la pareja originaria se escondía ante el llamado de su Creador por la conciencia que ya tenían de su propia desnudez, lo que significaba, al menos metafóricamente, la

conciencia de si mismos, de su propia individualidad, actitud esta que le permite al Creador, percatarse de que han roto su prohibición de probar los frutos del árbol prohibido.

Cuando los hombres son capaces de desarrollar la conciencia de su individualidad y las consecuencias de sus propios actos, ello constituye un gran avance en su condición humana porque les permite contemporizar el sentimiento del yo con el nosotros, de individuo con la sociedad y de esta con aquellos. Aún más, la educación tiene como una de sus prioridades, coadyuvar a que los pequeños empiecen a desarrollar y consolidar su propia individualidad o identidad, misión que se deriva del imperativo humano del "yo". Este imperativo es fundamental como fuerza impulsora de nuestros actos desde la niñez hasta la adolescencia y para algunos incluso en la edad adulta. Pero la identidad se construye en una buena medida por la educación.

Ahora bien, Los humanos no nos conformamos con lograr separar nuestra propia individualidad de la de los otros, a esta necesidad le sigue otra, quizás más vital: la de trascender.

El discernir origina en el hombre la concepción de su propia esfera "de ser" y saber que "se es". Esa conciencia, acompañada de la percepción de nuestro círculo vital, condicionado y determinado para cumplir con los cuatro puntos cardinales de la vida, nacer, crecer, reproducirse y morir, como cualquier ser viviente, no se agota en el encerramiento del "uno mismo" y en el cumplimiento mecánico de esos cuatro momentos. No nos limitamos con encerrarnos en los tiempos del reloj de la vida, sino que rompemos esa esfera individual para ir hacia "lo" y "los" que nos rodean: al universo, a la naturaleza, a los otros seres vivientes y, por supuesto a los otros hombres. Esto es el "ir más allá de uno mismo para hacer "algo": hacia la naturaleza, la transformamos, hacia los animales, los domesticamos, hacia el universo, lo exploramos y tratamos de aprovecharlo y hacia los otros hombres, nos relacionamos con ellos para hacer un gran todo que denominamos sociedad y cultura.

Trascender es un verbo activo, implica hacer, ir, transformar, crear, desatar y por ende, educar. Se es humano porque se trasciende y porque se trasciende se es humano, pero no sería suficiente con tener la posibilidad o la cualidad de trascender si no se tuviera la forma de saberlo hacer, de aprenderlo, valorarlo y traducirlo en actos y obras completas, si no se nos enseñara, o si no lo aprendiéramos o nos educaran para desarrollar nuestra condición de seres humanos trascendentes.

Si trascendemos educando y educando trascendemos, la educación es entonces, junto con el amor, la práctica más humana, y ambos, educación y amor, están también correlacionados. La educación dimensiona nuestra naturaleza humana, de ahí que: ***"No es posible ser humano sin hallarse implicado de alguna manera en alguna práctica educativa. E implicado no en términos provisorios, sino en términos de la vida entera. El ser humano jamás deja de educarse..."*** (Freire,1990: 24).

1.2 Educación y cultura.

Por la trascendencia hay cultura como conjunto de haceres y pensares humanos y ésta a diferencia de nuestra condición natural instintiva no la heredamos sino la aprendemos. Somos educados “en” y “para” la cultura: *en ella* porque todo lo que somos y sabemos es el resultado de la cultura a la que pertenecemos y que aprendemos; *para ella*, porque gran parte de lo que hacemos es para enriquecerla, perpetuarla y transmitirla a través de la educación.

Es Taylor quién define el concepto de cultura que hasta la fecha desde las perspectivas que se quieran, sigue teniendo los elementos que la dimensionan: **“Cultura es todo lo que un individuo hace, aprende, comparte y transmite como miembro de la sociedad humana” (Citado por Chinoy, 2000: 54).** La cultura la aprendemos en grupo, en sociedad. Nos educan para hacer y aprender cultura y con ello la educación como extensión del trascender humano se concreta en sociedad y cultura.

Este “todo” del hacer y pensar humanos en grupo o sociedad, es un universo de cosas, ideas, hechos, conductas, y normas. Por ello es que para el estudio de la cultura sea necesario, como **Chinoy (2000)** lo propone, dividir a esta en tres grandes campos: la cultura material, la de las ideas y la de las instituciones. Por la primera entendemos los instrumentos y las herramientas materiales que nuestro grupo produce y por las que modificamos y aprovechamos la naturaleza. Así las destrezas y la técnica son generalmente las manifestaciones más comunes de esta manifestación creativa de lo humano.

La cultura de las ideas, la entendemos como las representaciones, explicaciones y reconstrucciones que hacemos del mundo, de las cosas y del hombre mismo en todas sus dimensiones sociales, representaciones que determinan gran parte de nuestras pautas de conducta, costumbres, normas y valores. La adolescencia, por ejemplo, es vista y tratada de diferentes maneras en las distintas culturas del género humano para unas representa el momento en que el adolescente se incorpora a las responsabilidades que el grupo destina para los adultos; para otras es un tránsito hacia la adultez que significa la maduración paulatina de la persona hasta llegar a ser hombres o mujeres formalmente reconocidos para el ejercicio de la responsabilidades que su edad les reclama.

Por otra parte, La cultura de las instituciones se nos revela como el conjunto de grupos organizados que en las sociedades existen y que articulan a sus miembros por las normas o valores de esa organización, para la consecución de ciertos fines en la sociedad sancionados o aprobados formalmente por ésta.

Cosas, ideas, normas, instituciones son expresiones de humanidad, cultura y sociedad, y siempre nos son reveladas por lo que aprendemos o nos educan, desde la familia hasta los sistemas que formalmente la sociedad ha instituido para educar al individuo o, como se expresa en diferentes campos del conocimiento, para “formarlo” “socializarlo”, “culturizarlo” o “humanizarlo” sinónimos todos estos de la actividad trascendente de aprehender la cultura a través de la educación. En ello juegan un papel muy importante ese conjunto

de instituciones que genéricamente se conocen como “sistema educativo nacional” que comprende desde la educación preescolar hasta los estudios de posgrado. De ese complejo y amplio panorama de actores involucrados en la educación destaca, para los fines de este trabajo, la misión y función de nuestra Escuela Nacional Preparatoria.

1.3 Educación y sociedad.

Trascendencia humana y cultura tienen como elemento articulador a la educación. Invocar a uno (y a los que más adelante veremos) es invocar a los otros. Con la sociedad, a la que adjetivamos como humana por trascendente, sucede lo mismo. No se puede concebir la existencia y perpetuación de la sociedad si esta no dispone de las unidades, estructuras o medios para perpetuarse, tanto en su organización como en sus instituciones y funcionamiento.

Toda la vida de cualquier ser humano Es un proceso educativo al que calificamos de socializante. La misma idea de humanidad se enmarca y se concreta en grupo social y éste, articulado y estructurado por pautas culturales, normas y valores, funciona, sobrevive y se perpetúa por la educación de sus miembros.

Sociedad y educación son conceptos que no sólo se corresponden sino que también se condicionan junto a los de humanidad y cultura, No puede haber sociedad sin educación, sin cultura y sin humanidad, como estos no pueden existir ni desarrollarse sin la sociedad.

Siempre se ha dicho que detrás de cada gran invento o descubrimiento está un griego. La ya clásica definición del hombre no es la excepción, ya que **Aristóteles** al explicarlo como un Zoon politikon, porque sólo los dioses y las bestias pueden vivir en sociedad y el hombre no es ni Dios ni bestia, seguramente tenía a la vista la necesaria correlación de los conceptos ya apuntados, precisamente porque es la de educación humana la que nos permite vivir en sociedad, esa nota distintiva que nos separa de Dioses y de bestias.

La sociedad permite la concreción humana de la cultura y la educación; La cultura, el desarrollo la reproducción o la reconstrucción de todo lo que la humanidad trascendente crea en sociedad y la educación el mantenimiento, fortalecimiento y renovación de esas ideas que viven gracias a ella. Por ello no es de extrañar que no hay un solo grupo humano, aún el más primitivo que se ocupe de enseñar y transmitir a sus miembros lo que considera indispensable para la supervivencia, individual y colectiva y al propio tiempo para su convivencia social. Al respecto, Necesario es recordar que

“ En todas las sociedades, primitivas o civilizadas, sea cual fuere la complejidad de su estructura o el grado de su civilización, se encuentra un conjunto de ideas, de sentimientos, de hábitos y de prácticas, y, por tanto, un determinado concepto de la vida, “un ideal social”, “ideal de un cierto tipo de hombre”, que esas

sociedades procuran alcanzar. “Frente a una generación nueva por formarse”, se conducen de igual modo en todas las épocas; intentan por todos los medio asimilarla, adaptarla su medio social, “transmitiéndole” las adquisiciones de su cultura, en todas sus modalidades acumuladas por las generaciones anteriores. Las sociedades se mantienen gracias a la transmisión de ese matrimonio que, constantemente enriquecido y modificado, se transfiere de una generación a otra por un conjunto de influencias inintencionadas y asistemáticas o intencionadas y sistemáticas que actúan sobre el individuo, envolviéndolo como una red, desde la cuna al sepulcro. Pueden variar, y efectivamente, varían de una sociedad a otra, y de una época a otra, en el interior del mismo grupo, los valores y las representaciones que constituyen el contenido de esa transmisión, los tipos de agentes sociales (maestros, apóstoles, profesores y educadores) y las instituciones mediante las cuáles se opera esa transmisión. Pero el proceso que asegura la continuidad y el desenvolvimiento de la sociedad, por la transmisión del patrimonio social, es la educación” (Azevedo, 1942: p-104).

1.4 Educación y cambio.

Los haceres y aconteceres humanos en cultura y sociedad trascendentes, no son estáticos sino dinámicos, La sociedad a través de sus instituciones crea los medios para hacer de la educación una práctica cotidiana inherente a la sociabilidad humana. Así, lo que se da en llamar educación informal, ejemplifica uno de los vehículos educativos para los sujetos. La familia es el más importante y representativo y quizás el que más repercute tanto en los sujetos como en la misma sociedad. Ello se debe a varios factores: los lazos afectivos entre sus miembros, la pequeñez del grupo, las relaciones íntimas entre sus integrantes y la cotidianidad del trato frecuente. Es un grupo nuclear de la sociedad, el primero en el que los seres humanos aprenden a socializar su conducta y, por supuesto, el más importante en la formación del individuo, especialmente en lo referente a los valores que determinan su conducta.

Por otra parte, las sociedades, especialmente las modernas, han instituido lo que se conoce como el sistema de educación formal que encuentra en las escuelas, -cualquiera que sea su denominación- la expresión más natural y estereotipada de la educación. Son ellas los campos, especialmente en la niñez y en la adolescencia, en los que los sujetos reciben una enseñanza en conocimientos y en las que se forma su carácter, que forja o modela la naturaleza y el espíritu del hombre. De igual manera, es la segunda instancia del aprendizaje de la sociabilidad y, al propio tiempo, la puesta a prueba de lo que el individuo trae como bagaje de la educación informal. Las escuelas siempre son los umbrales de la vida, en cualquiera de las etapas de la edad o madurez en la que se encuentren los sujetos que a ella se asoman. Son el necesario medio para el desarrollo de su personalidad y de la construcción de

su identidad y además son los centros para el aprendizaje y la difusión de los conocimientos socialmente legitimados. Son, en suma, el segundo hogar...

Porque la educación es humanidad trascendente, la cultura y la sociedad cambian. Ésta cualidad inmanente, la de imprimir un cambio a todo lo que, hacemos, pensamos, vivimos en la sociedad y con la cultura, es la nota que con más énfasis nos distingue de otros seres vivientes. Mientras éstos, como lo apunta **Kalher(2004)**, hacen lo mismo que hacían hace cientos o miles de años, los humanos tenemos la enorme posibilidad de cambiar o transformar lo que creamos. De esta manera, la aventura humana en el planeta que apenas ocupa unos minutos de un año cósmico en el calendario de la creación, como poéticamente lo enseñaba el físico **Carl Sagan (1985)**, están determinados por el constante cambio de la obra y el acontecer humanos.

Tan importante es el cambio como característica específicamente humana que en la sociología como en casi todas las ciencias sociales, ocupa la atención de los científicos bajo la rúbrica temática de lo que genéricamente se conoce como cambio social.

El cambio en el constante e inseparable presente del hombre, está sujeto a dos tiempos, o mejor dicho, a dos dimensiones: La evolutiva y la revolutiva. La primera, la caracterizamos como evolución social entendida, como lo precisaba el teórico del anarquismo **Eliseo Reclus (1967)** como el cambio paulatino, lento imperceptible de la sociedad y de las cosas, en tanto que la segunda, conlleva la idea de "revolución", un cambio acelerado de la sociedad en cualesquiera de sus órdenes. Es por ello que los grandes cambios en la historia, siempre aluden a una revolución en los ámbitos de la sociedad o de la cultura: Revolución industrial, revolución científica, revolución tecnológica, revoluciones políticas, etc...

Los cambios acelerados llevan por ello aparejada la idea de crisis, que tanto suele referirse y a la que con frecuencia se desvirtúa. En efecto es un lugar común identificar una crisis -del carácter que sea- con algo malo o negativo, cuando en realidad la naturaleza de la crisis es siempre la de un cambio acelerado, una alteración abrupta de una situación que se venía aceptando con regularidad y que por diversos factores se altera con intempestividad y con brusquedad, generalmente en términos o representaciones de giros radicales de las cosas que se tenían como establemente aceptadas y compartidas por la sociedad de que se trate.

Las crisis en si mismas, no pueden ser calificadas de positivas o nocivas, lo que se califica como bueno o malo de una crisis es ese sentimiento de incertidumbre que deja, a individuos o sociedades, ante la duda de lo que el cambio abrupto traerá consigo. Los costos de cualquier crisis son siempre el descontrol, la inseguridad y hasta el miedo, originados por el hecho de perder lo que acostumbradamente se tenía y no saber lo que se tendrá o vendrá con el cambio experimentado.

Las crisis son esos grandes saltos que la humanidad ha dado en su incesante tendencia al cambio, algunas veces con el riesgo de caer, otras con la posibilidad de avanzar, pero siempre en el vértigo del cambio.

Ahora bien, la educación ha sido uno de los factores que mantiene e impulsa esa tendencia al cambio. De manera especial la educación escolarizada en no pocos casos ha sido el medio para impulsar grandes transformaciones en la sociedad y en la cultura. De igual forma, los cambios sociales, han determinado radicales transformaciones de la educación. Por eso educación y cambio son fenómenos recíprocos y dependientes.

En ese orden de ideas, si la vida del hombre es una evolución natural, como la de cualquier ser viviente, sujeta a los cuatro tiempos de su brújula existencial determinada en el nacimiento, crecimiento, reproducción y muerte, esta condición se traduce socialmente en las tres etapas que tradicionalmente conocemos como: la niñez, la adolescencia y la adultez. De ellas, la que más caracteriza y ejemplifica una total revolución, un cambio radical en todos los órdenes es la de la adolescencia, un cambio acelerado del individuo que todavía niño en muchos aspectos de su conducta, comienza a experimentar la transformación radical en su ser.

La adolescencia como cambio acelerado es comúnmente identificada como una crisis de la que sus resultados dependen en mucho de lo que las instituciones educativas de la sociedad relacionadas con ese cambio puedan hacer para desarrollar las potencialidades del adolescente en su camino hacia la edad adulta, reto e imperativo que nos hace considerar una vez más la relación entre educación y cambio.

Por otra parte, la reflexión de los grandes cambios o de las crisis que se viven actualmente en el mundo moderno y en nuestro país, particularmente en la educación, es un imperativo de inevitable urgencia en virtud de que de esos cambios y de la fortaleza de nuestras instituciones educativas, especialmente del bachillerato preparatorio, dependerá en gran medida el futuro de nuestros hijos, nuestros alumnos, como adolescentes, para lograr conservar o desarrollar su dimensión trascendente, humana. Parte de este trabajo está comprometido en ello...

1.5 Educación e historia.

La historia ya sea vista como ciencia o como la reflexión filosófica de significados humanos en cierto tiempo y espacio, parte de un hecho fundamental: hay humanidad trascendente que hace sociedad y cultura (conjunto de esos significados) que cambian, y porque son y se transforman, es posible su existencia. No podría haber historia sin trascendencia humana, sociedad o cultura y muy especialmente sin cambio. Es este el que permite diferenciar tiempos esenciales: nuestro presente del pasado y del futuro. De no ser así, nuestra reflexión y visión de la realidad o del mundo sería un plano interminable de monotonía, del sin-sentido y soledad como individuos o grupos. Conviene aclarar que ***“Entendemos por significados tanto las ideas como los valores, sentimientos, actitudes e intereses de los sujetos humanos individual y colectivamente considerados” (Pérez Gómez, 2000: 64).***

La historia tiene cuatro ejes que son geografía, espacio, tiempo y significados humanos a partir de los cuales podemos sistematizar y comprender el conocimiento del pasado, de nuestro presente y, para algunos, hasta hacer pronóstico de lo que podremos vivir en el futuro. Ella nos permite la reflexión del cambio humano en la sociedad y en la cultura, a través del tiempo. Esa reflexión lo mismo genera las visiones de la historia como etapas o rompimientos, que las explicaciones de la continuidad de la misma a través de los períodos de corta o larga duración; las interpretaciones deterministas de los hechos y significados que la nutren o las concepciones plurales de ellos; en fin, desde cualquier perspectiva en que se aborde, siempre será constante reflexión del acontecer trascendente humano.

Ahora bien, sólo se accede a la historia humana por la educación y si aquella resume sociedad y cultura como significados humanos trascendentes que cambian no sería posible la explicación y valoración de estos sin la educación. La memoria histórica, especialmente de las comunidades humanas más atrasadas, son el ejemplo de la necesidad de entender su presente y lo que los liga con su pasado y ello es posible ya sea desde la explicación mítica hasta la más científica por medio de la educación.

Pero, ¿cuál sería la correlación que la historia guardara con la educación? La naturaleza, contenidos y orientaciones de la educación no podrían existir sin que la historia le proporcionara ese vasto conjunto de significados sociales y culturales del trascender humano y la educación viene a integrarse como parte de esos significados para nutrir a la historia misma, para hacer posible una historia de la educación y una educación por el estudio y valoración de la historia. En síntesis, educación e historia permiten seguir haciendo viable la expectativa de vida humana trascendente y colectiva a través de la preservación de la cultura y de sus cambios, especialmente en la crisis de nuestro tiempo en la que las identidades individuales de los sujetos y plurales de los pueblos, tienden a desvanecerse bajo la inercia del peligro del fantasma del mercado que parece reducir todo, conciencias, relaciones y sentidos de vidas humanas a la simple y banal lógica de productores y consumidores de un supermercado mundial.

La historia nos permite la reflexión y el debate del ser y acontecer humanos que en tiempo y espacio tratan de conservar o precipitar los cambios en sus culturas y sociedades, lo que origina el sentido existencial de lo que, por ejemplo, distinguimos como tradicional, moderno o posmoderno. Así, una buena parte de la filosofía, las ciencias sociales y hasta las ramas técnicas debaten en torno a esos conceptos que pretenden ser los hilos conductores que expliquen el sentido de nuestra pertenencia existencial, individual y colectiva, que se acuñan desde "la" y "con la" historia.

De ahí que la triste expresión acuñada por **Fukuyama**, tan en boga del "fin de la historia" sea la exageración de un momento que se vive (y que como todo momento humano habrá de cambiar) el neoliberal, que de manera desesperada anuncia la mentira del triunfo virtual de la renuncia a la reflexión y valoración de la historia, de su sentido y significado, expresando precisamente

lo que pretende combatir: el determinismo que, en su caso, se traduce como la inevitabilidad del triunfo de la razón pragmática- instrumental del “mercado” en la vida y destino de individuos y sociedades.

Si la historia es memoria de vidas humanas trascendentes en sociedad, la educación es el receptáculo y el vehículo para preservarla, interpretarla y darle sentido presente o futuro...

1.6 Educación y valores.

Si toda sociedad y en consecuencia toda cultura, todo cambio y toda historia están imbuidos de esa creación tan típicamente humana que llamamos “valores”, la educación es la mejor expresión de ellos, desde el momento en que sólo por esta los aprehendemos y ella en sí misma es y representa una de las ideas más valoradas por el hombre. **No hay educación sin valores ni valores sin educación.** Concebir aquella sin estos, sería tanto como una forma vacía, pensar en estos sin aquella, significaría algo momentáneo tan efímero que no trascendería ni el tiempo ni el espacio de la historia humana.

Pero, ¿qué son los valores? Hablamos de ellos como el conjunto de ideas que nos indican que es lo valioso para nosotros como seres humanos, que es lo que estimamos de las conductas, las acciones, los atributos del mundo humano y de las cosas del mundo natural. Indicamos un valor o estimamos algo ya sea porque nos gusta, porque lo admiramos o simplemente porque lo reconocemos como algo tan singular que por ello le damos un significado especial, **“... el valor es lo que es válido para el hombre y vale para el hombre lo que tiene significado en su vida”**(González Morfín: [en línea])

Los griegos, acostumbraban denominar a lo valioso como “axis”, de ahí se deriva la palabra axiología que alude a la rama del conocimiento filosófico que estudia los valores. La educación en una buena medida es actividad que crea, transmite y modifica “valores” y que los reflexiona de ahí también su dimensión humana y su proyección como formadora de hombres en base a los valores que persiga o que pregone en esa materia tan fundamental que se conoce como filosofía de la educación, que es en realidad una axiología de la educación.

Educación y valores tienen tal relación que son como los vasos comunicantes que entre sí determinan una codependencia y su mutua subsistencia. Ambas son expresiones de humanidad trascendente y de igual manera se originan, se transforman y se comparten en una sociedad y cultura que hacen cambio e historia precisamente por los valores educativos que las impulsan: La sociedad y la cultura de la Grecia Clásica que trascendió en la historia por los valores de la Paideia en la que sus jóvenes eran educados; la sociedad y cultura romana republicana que forjaba a sus hijos en la disciplina y el honor; la sociedad y la cultura medievales que educaba en la fe; la sociedad y la cultura modernas que nos ha formado en el proyecto de la ilustración fundado en la razón y en la libertad; la sociedad y cultura post-moderna que hace de la duda y del relativismo la necesidad de la reflexión de la misma condición humana actual. Las mismas sociedades cristianas educadas a los pies de la cultura madre

occidental , que cimentan todo su sistema de valores en el amor , todas estas y las sociedades y culturas orientales, se estructuran, se organizan, actúan y se recomponen por los códigos de valores ya sean históricos , ya renovados, que determinan las relaciones y articulaciones sociales entre sus miembros. Los valores son educación e historia.

1.7 Educación y enseñanza.

A partir de los elementos que hemos señalado y teniendo a la vista el objeto de nuestra preocupación que es la formación de los adolescentes en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, hemos de intentar construir una concepción de la educación especialmente cuando desde el laberinto en que suele abordarse presenta un amplio espectro de visiones que en no pocas ocasiones desvirtúan sus contenidos y fines inmanentes para tratar de reducirla a un mero medio instrumental ligada a los fines e imperativos materiales del mercado económico, muy especialmente en la educación media superior.

Parte de esa tendencia se manifiesta en la confusión entre educación y enseñanza, que lleva al extremo de ver a la propia educación como una mera instrucción que capacita para el desarrollo de las habilidades y competencias personales, en la obsesiva percepción de ligarla al aparato de producción olvidando sus fines más importantes: la formación y el desarrollo del adolescente. Así esa tendencia inunda la literatura, las percepciones y visiones educativas con su exigencia fundada en la lógica de extrapolar los valores de las empresas a los valores de las escuelas , permeando hasta en el lenguaje académico el sentido utilitarista y pragmático comercial o empresarial: excelencia educativa, nicho del mercado, oferta educativa, productos académicos, suficiencia y eficiencia, estímulos para la producción de los docentes, liderazgo...son sólo algunas de las expresiones que proyectan la mentalidad del supermercado académico.

Por ello es necesario establecer aquí que comprendo a la educación como la actividad que desarrolla la potencialidad de la persona con un sentido de valores humanos trascendentes para hacer sociedad, cultura, cambio e historia en su individualidad propia y como sujeto social.

En ese sentido, la individualidad propia no puede trascender humanamente “per se” si no existe la idea del “otro”. De ahí se deriva nuestra facultad individual trascendente con un sentido social, es decir hacia “los otros” y sólo la educación, que es esencialmente la formación y desarrollo de la persona con un sentido humano, individual y socialmente hablando es la que nos permite recordar que en ***“el hombre mismo, se descubre que éste, en su propia esencia, se autorealiza existencialmente en tres condiciones de relaciones compartidas. El hombre es un ser en relación-con-otro, como lo postulara Heidegger: sin embargo, la individualidad de cualquier sujeto parte de seres humanos que actualizan en otros algo que los realiza también a ellos mismos; de esta forma, a la condición humana de ser-con-otro se agregan las condiciones de ser-por-otro y de ser-para-otro. Todas ellas actualizan la naturaleza humana y se resuelven en exigencias o responsabilidades personales y comunitarias”***

En ese orden de ideas, la filósofa española, **Victoria Camps**, destaca:

“la educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda el momento último y más importante, no de esta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal. Educar es así formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales” (1993:11).

Las anteriores ideas son un resumen de lo que la educación es, representa y significa en el sentido humano de su naturaleza y misión las que tratándose de la formación del adolescente, cobran una singular dimensión.

¿Qué significa en el caso del adolescente forjarlo o formarlo a través de la educación? Significa transmitirle los valores morales que hacen posible la formación de su carácter, y si recordamos hasta etimológicamente que la palabra carácter, se deriva de caracteres -término hebreo- que eran las inscripciones que se hacían en piedra y con lo que se inscribía en esa material, entenderemos porque ese término se aplica a la persona, ya que al igual que esos símbolos, los valores que ella adquiere o recibe en su adolescencia, difícilmente ni el transcurrir del tiempo los borra. Ellos van a determinar en gran parte su conducta frente a sí y hacia los otros, dimensionando de manera fundamental su identidad propia, única e irrepetible.

Es por eso que la única forma de forjar el carácter es a través de la educación y de los valores morales que transmite. El carácter no se hereda, no es como el temperamento con el que se nace; el carácter se aprende, se forma, se modela y sólo los educadores- padres y maestros- son los que pueden traducir en su apostolado de formadores de hombres, lo que valores y carácter son y si es con amor, la formación del adolescente será como el árbol frondoso y firme que habrá de dar sus frutos cumpliendo su hacer trascendente humano.

La potencialidad de la persona encuentra su etapa más plena y más promisoría precisamente en la adolescencia. Lo que un sistema educativo formal o informal sea capaz de hacer para desarrollar esa potencialidad determinará el futuro de esa persona a la que llamamos adolescente.

Darle las bases para su formación es el papel determinante de la educación porque sólo ella es la abocada, por su naturaleza y fines, para esa misión y la educación como idea e institución en la sociedad, encuentra en la familia, el educador, los alumnos y en la escuela , a los actores más importantes en este trascender cotidiano.

Por eso pensamos que no es, no puedes ser lo mismo educar que enseñar y menos aún que instruir. La educación, la enseñanza y la instrucción, aunque

relacionadas por la misma actividad tienen diferencias, dimensiones y misiones diferentes, pese al sentido con el que el lenguaje común suele confundirlos como similares y hasta como sinónimos. No es ocioso intentar un deslinde de sus perfiles, máxime si se considera la tendencia de nuestro tiempo a reducir el sentido de la educación a la mera enseñanza o instrucción.

Creemos que, como ha quedado establecido, la educación tiene la misión de formar integralmente a la persona, desde la transmisión de los conocimientos hasta templar su carácter y sus valores morales. La enseñanza, en cambio, se limita a la mera transmisión general de ciertos tipos de conocimiento y la instrucción más específica aún en ese fin.

De ahí que sea común distinguir en nuestros días que hay escuelas informativas en tanto que otras son formativas, distinción que sin profundizar expresa casi intuitivamente de parte de los que la manejan la ausencia cada vez más marcada de la escuela formadora de carácter frente a la que sigue la tendencia cada vez más frecuente y hasta reclamada de hacer de los maestros unos buenos "enseñantes" o instructores, que en el mejor de los casos son y burocráticamente se limitan a agotar lo que su programa de estudios o la autoridad les dicta en ese esquema tan peligroso y desgastado, por vacío, que prioriza "educar para el mercado o las fuentes de trabajo."

Al respecto, **Reyzábal (1995: 10)**, establece las características de esas dos tendencias pedagógicas a través del siguiente cuadro comparativo:

<i>Características de "educar"</i>	<i>Características de "enseñar"</i>
<i>Se suele utilizar para niveles elementales, marginales y transversales</i>	Se suele utilizar para niveles medios y superiores
<i>Admite un ámbito más amplio: (familia, escuela, medios, etc..)</i>	Se restringe exclusivamente al ámbito escolar
<i>Encaja más con el sentido de los contenidos transversales no científicos.</i>	Es más apropiado un tratamiento disciplinar.
<i>Exige un tratamiento globalizado e interdisciplinar.</i>	Es más apropiado para los contenidos científicos o académicos tradicionales.
<i>Reconoce la existencia del currículo oculto y trata de controlarlo.</i>	No se reconoce la importancia del currículo oculto y no se hace nada para controlarlo.
<i>Tiene sentido propio como actividad en sí misma</i>	Tiene un sentido preparatorio para el mundo laboral y productivo, y para otros estudios.
<i>Presta atención a los contenidos actitudinales y el desarrollo moral</i>	Se centra principalmente en contenidos cognoscitivos y procedimentales.
<i>Se centra más para la preparación para la vida en sociedad y la supervivencia.</i>	Se centra más en la preparación para la vida en el trabajo.
<i>Significa una educación más completa, acercándose más al</i>	Significa una educación parcial, restringida a ciertas parcelas de la

:

Huelga señalar que nuestro trabajo está comprometido con la visión que entiende a la educación como formadora integral del adolescente preparatoriano de la UNAM, más que con una visión de la enseñanza o la instrucción informativas, signos con los que algunos pretenden o planean reducir a esa institución universitaria.

¿Cuál es la posibilidad de que en la sociedad mexicana, se eduque a nuestros adolescentes? Ello tiene que ver, de manera esencial, con el aparato escolar de que se dispone, muy especialmente en lo que se conoce como la etapa del bachillerato o estudios de nivel medio superior, por lo que nos adentraremos en ese análisis, no sin advertir que con un sentido exploratorio y comparativo destinado a tratar de ubicar las misiones de las instituciones que lo componen y los valores que estas priorizan en las finalidades expresas que persiguen, porque sólo a partir de ahí será posible la comparación y, en consecuencia el dimensionamiento de la educación que se imparte en la Escuela Nacional Preparatoria, objeto de nuestro trabajo.

2. EL SISTEMA DE BACHILLERATO NACIONAL Y LA FORMACIÓN DEL ADOLESCENTE. (Los hechizos de Circe).

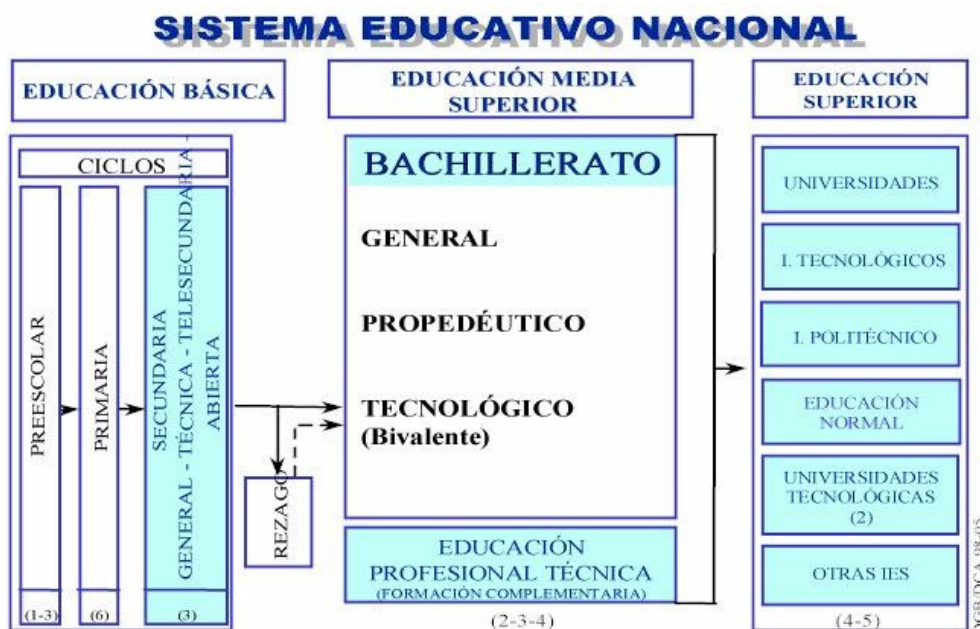
“yo no vendo pan sino levadura”

Unamuno.

2.1 El Bachillerato en México

El sistema educativo, oficial o particular, al que páginas atrás distinguimos como formal, esto es, estructurado por el Estado o reconocido y reglamentado por este, es todavía muy singular en el mundo, toda vez que en su modalidad oficial, sigue ofreciendo prácticamente la educación gratuita o, por lo menos, muy accesible para la población.

Dicho sistema se explica y estructura esquemáticamente de la siguiente manera:



Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP) [en línea] www.sep.gob.mx

Hemos señalado antes el momento en que las personas, los ayer niños, entran a la adolescencia, momento en que accede a los estudios secundarios. En México, a diferencia de otras sociedades, los estudios de bachillerato están separados de los de secundaria, y se conocen genéricamente como estudios de educación media superior o de bachillerato propiamente dicho. Durante algunos momentos de la historia de la educación pública, el bachillerato llegó a comprender los estudios que se llevaban a cabo en ese nivel hasta por cinco o seis años en virtud de que no se hacía la diferenciación entre secundaria y preparatoria o el equivalente de esta. Posteriormente se dividieron esos niveles, diferenciándose como secundaria y bachillerato, división que hasta la fecha existe.

No obstante, en términos estrictos, se ha de considerar que en realidad la denominación

“estudios de educación media” comprenden tanto los de secundaria como los de preparatoria. Sin embargo, a partir de su división se enfatizó el sentido de estos últimos, con el carácter de estudios de bachillerato o de educación media superior, para distinguirlos de aquellos. Sin embargo, nuestra universidad aún conserva en el plantel No 2 de la Escuela Nacional Preparatoria, ambos niveles de estudios integrados, en lo que se conoce, cuando a ellos ingresan los adolescentes preparatorianos, como “iniciación universitaria” teniendo un período de estudios de seis años, tres de secundaria y tres de preparatoria. En nuestro trabajo nos referiremos a partir de este momento, a los estudios de nivel medio superior o bachillerato, como tradicionalmente se les identifica.

De igual manera, es de destacarse que la idea de ese nivel de estudios es todo un amplio espectro de “bachilleratos”, así como de escuelas con particularidades en sus respectivos planes de estudios y en el carácter de la enseñanza que brindan. ¿Cuál es ese espectro?, apreciémoslo por los siguientes datos:

Alumnos en Bachillerato de 2000 a 2004					
SOSTENIMIENTO Y SERVICIO	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
BACHILLERATO TOTAL	2,594,242	2,764,224	2,936,101	3,083,814	3,185,089
GENERAL TOTAL	1,762,933	1,866,334	1,977,450	2,078,835	2,146,105
GENERAL	1,013,745	1,057,533	1,127,478	1,171,643	1,213,986
DOS AÑOS	103,263	120,069	114,713	118,622	121,553
TELEBACHILLERATO	76,145	99,053	116,268	131,348	134,057
DE ARTE	1,680	1,595	1,727	1,901	2,259
POR COOPERACION	73,808	76,038	78,439	82,442	83,676
COLEGIO DE BACHILLERES	494,292	512,046	538,825	572,879	590,574
PEDAGOGICO					
TECNICO TOTAL	831,309	897,890	958,651	1,004,979	1,038,984
INDUSTRIAL	716,893	775,590	827,734	866,738	895,857
AGROPECUARIO	92,120	99,664	107,273	115,037	119,494
PESQUERO	19,715	19,825	20,456	19,896	20,230
FORESTAL	2,581	2,811	3,188	3,308	3,403
TRES AÑOS	2,490,979	2,644,155	2,821,388	2,965,192	3,063,536
BACHILLERATO FEDERAL	792,923	819,131	844,798	863,901	883,714
GENERAL TOTAL	179,234	178,285	182,398	184,115	188,157
GENERAL	20,253	23,375	28,576	30,684	35,226
DOS AÑOS	93	62	57	47	31
DE ARTE	1,656	1,572	1,656	1,839	2,166
POR COOPERACION	68,181	67,013	67,091	67,985	67,719
COLEGIO DE BACHILLERES	89,051	86,263	85,018	83,560	83,015
PEDAGOGICO					
TECNICO TOTAL	613,689	640,846	662,400	679,786	695,557
INDUSTRIAL	499,723	519,036	532,075	541,933	552,632
AGROPECUARIO	91,670	99,174	106,681	114,649	119,292
PESQUERO	19,715	19,825	20,456	19,896	20,230
FORESTAL	2,581	2,811	3,188	3,308	3,403
TRES AÑOS	792,830	819,069	844,741	863,854	883,683
BACHILLERATO ESTATAL	802,541	895,996	998,267	1,103,933	1,172,157
GENERAL TOTAL	677,421	750,021	827,188	912,702	964,764
GENERAL	196,078	222,160	251,669	284,634	312,977
DOS AÑOS	8,088	9,089	9,531	10,096	10,445
TELEBACHILLERATO	76,145	99,053	116,268	131,348	134,057
DE ARTE	24	23	71	62	93
POR COOPERACION	5,627	9,025	11,348	14,457	15,957
COLEGIO DE BACHILLERES	391,459	410,671	438,301	472,105	491,235
PEDAGOGICO					
TECNICO TOTAL	125,120	145,975	171,079	191,231	207,393
INDUSTRIAL	125,120	145,975	171,079	191,231	207,393
TRES AÑOS	794,453	886,907	988,736	1,093,837	1,161,712

BACHILLERATO AUTONOMO	435,503	440,834	454,014	457,736	464,561
GENERAL TOTAL	415,818	420,183	431,683	433,429	439,164
GENERAL	373,647	376,451	390,055	391,712	395,752
DOS AÑOS	42,171	43,732	41,628	41,717	43,412
DE ARTE					
COLEGIO DE BACHILLERES					
TECNICO TOTAL	19,685	20,651	22,331	24,307	25,397
INDUSTRIAL	19,357	20,298	21,879	24,056	25,397
AGROPECUARIO	328	353	452	251	
TRES AÑOS	393,332	397,102	412,386	416,019	421,149

(Fuente: SEP, Estadística Histórica del Sistema Educativo Mexicano www.sep.gob.mx).

De esos datos, llaman nuestra atención dos hechos singulares: el número de adolescentes en el país que aspiran a acceder a ese nivel de estudios y el universo de centros de enseñanza que ofrecen ese servicio. Así, la cifra que se reporta para el período 2004-2005 es de 3,185,089 alumnos inscritos.

La otra cuestión que nos inquieta, es la gama variada del carácter de los estudios de ese nivel así como de las escuelas que los imparten. Ello es singularmente importante, porque literalmente esa cantidad de planteles, implica hablar de un laberinto compuesto por un extenso número de planes y programas de estudio, misiones y visiones educativas y de los valores en que descansan cada uno de ellos, particularidad que, en el caso específico de la materia de nuestro trabajo, es de vital trascendencia para nuestra Escuela Nacional Preparatoria y su lugar frente a la variadas expresiones del sistema nacional de educación media superior.

En ese sentido y para los efectos de este trabajo, entendemos el Sistema de Educación Media Superior como el conjunto de escuelas y entidades de estudios de bachillerato y estudios tecnológicos dependientes, incorporados o asimilados a la Secretaría de Educación Pública, y por tanto sujetos a sus lineamientos normativos académicos (bachillerato oficial), así como por otras instituciones, especialmente por las autónomas que tienen incorporados a su estructura los estudios de tal carácter.

En virtud de que son una gran cantidad de escuelas las que se incluyen en esos sistemas y del interés que tenemos para determinar su misión y perfil educativos, nos referiremos a las más representativas y a las que están integradas en la Dirección del Bachillerato de esa entidad gubernamental. A ello nos remitiremos en este capítulo como condición obligada para explorar, en el capítulo cuarto a nuestra preparatoria como parte de la UNAM.

De igual manera y como ya lo anticipamos, enfatizaremos nuestro interés en lo que se refiere a su misión educativa de las instituciones que lo integran, el perfil formativo que persiguen con alumnos que tienen a su cargo, así como la dimensión de los valores éticos en que se funda y se proyectan su identidad.

Comencemos por señalar que el Bachillerato General de la SEP, tiene como finalidad que:

“prepara para el estudio de las diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas y proporciona una cultura, con objeto de que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo . Está conformado por tres tipos de bachillerato: el universitario, dependiente de las Universidades Autónomas y Estatales; el General , dependiente de la Dirección general del Bachillerato de la SEP de la Subsecretaría de Investigación Científica y el tecnológico(SESIC), dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Tecnológica (SEIT), que ofrece dos opciones simultáneas, ya que al mismo tiempo que prepara para continuar estudios superiores, proporciona una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional.

“La Educación Profesional Técnica atendida por el Colegio Nacional de la Educación (CONALEP), IPN, Y LA SEIT, entre otras instituciones, forma al estudiante para su incorporación al ámbito de la producción y de los servicios. Está orientada a desarrollar una capacidad técnica y a realizar tareas específicas en esos ámbitos”*

Para la Secretaría de Educación Pública, las escuelas del sistema de educación media superior, pueden agruparse esquemáticamente de la siguiente manera:

EDUCACION MEDIA SUPERIOR		
AMBITO Y/O INSTITUCIONES QUE PARTICIPAN EN EL NIVEL	SUBSISTEMAS	CARACTER
1.- Universidades Autónomas y Estatales	1.1 Bachillerato de las Universidades	Propedéutico
2.- Federal y Estatal	2.1 Colegios de Bachilleres	
3.- Dirección General del Bachillerato (DGB)	3.1 Preparatorias Federales por Cooperación	
	3.2 Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas"	
	3.3 Centros de Bachillerato	
	3.4 Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas	
	3.5 Bachillerato Semiescolarizado	
	3.6 Preparatoria Abierta	
4.- Estatal	4.1 Bachilleratos Estatales	
5.- Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA)	5.1 Bachilleratos de Arte	
6.- Secretaría de la Defensa Nacional (SDN)	6.1 Bachilleratos Militares	
7.- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	7.1 Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios	Bivalente
8.- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)	8.1 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario	
	8.2 Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal	
9.- Unidad de Educación en Ciencias y Tecnología del Mar (UECyTM)	9.1 Centros de Estudios Tecnológicos del Mar	
	9.2 Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales	
10.- Federal y Estatal	10.1 Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos	
11.- Instituto Politécnico Nacional (IPN)	11.1 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos	
12.- Federación	12.1 Centros de enseñanza Técnica Industrial	

5.- INBA	5.2 Bachilleratos Técnicos de Arte	
13.- Federal, Estatal, Autónoma, IPN, SDN, Secretaría de Salud, INAH.	13.1 Escuelas de Estudios Técnicos	Profesional Técnico
12.- Federación	12.2 Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (con opción de continuar estudios de tipo superior)	
11.- Instituto Politécnico Nacional	11.2 Centros de Estudios Tecnológicos	
7.- DGETI	7.2 Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios	
5.- INBA		

*** No obstante, esa división no es rígida, en virtud de que algunas escuelas de la opción de bachillerato. Incorporan a su plan de estudios materias para que los alumnos puedan acceder a un título de educación media-opciones terminales; lo propio sucede con el CONALEP que reformó su plan de estudios desde 1990 incorporando asignaturas y contenidos del tronco común del Bachillerato para que los adolescentes estén en la posibilidad de continuar estudios universitarios.**

De todo ese universo y de las escuelas que lo comprenden, podríamos establecer tres criterios para su clasificación: por el carácter de sus estudios, por las modalidades de aprendizaje, enseñanza o instrucción y por la filosofía o conjunto de valores o principios que los inspiran. A continuación pasamos a explicar cada uno de ellos:

El carácter de los estudios, refiere el sentido en el que prioritariamente se orientan los planes o programas de estudio los que pueden ser para un bachillerato propedéutico, para uno tecnológico o técnico (ya sea profesional o básico) y el bivalente. El primero es el que toda su currícula escolar está orientada a la preparación del alumno para continuar estudios en el nivel de educación superior. El bachillerato técnico, es el que aspira a formar egresados para el desempeño de una actividad técnica ya sea en un nivel básico o profesional. El bachillerato bivalente combina características de los anteriores, esto es, lo mismo le brinda a sus alumnos la posibilidad de acceder a estudios superiores, que les proporciona la posibilidad de egresar con un título para incrustarse en el mercado laboral.

Las modalidades para el aprendizaje, derivada del **Art.46 de la Ley General de Educación**, que hace referencia a las posibilidades que las escuelas brindan a sus alumnos para cumplir con sus responsabilidades escolares, lo que puede ser a través de tres formas de acuerdo a esa disposición:

La modalidad escolar: “involucra un sistema presencial entre docente y alumnos, donde éstos asisten de manera regular a un centro de estudios, con horarios, programas de estudio y apoyos didácticos definidos y estructurados. La responsabilidad de coordinación y orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el docente, considerando que el alumno al estar presente, se vincula directamente con él y con los contenidos del conocimiento, de los diversos campos del saber previamente seleccionados.

“Modalidad no escolarizada.- Es una modalidad no presencial donde se establecen estrategias de enseñanza y de aprendizaje autogestivas que son el punto de partida del proceso educativo que comprende entre otro: los programas de estudio, textos, apoyos didácticos y las asesorías.

Modalidad mixta.- Es un modelo que combina la educación presencial con la no presencial; la responsabilidad compartida entre el docente y el estudiante; requiere textos o paquetes didácticos para fortalecer el estudio independiente.”

Filosofía educativa, ética o conjunto de valores que determinan la orientación de la escuela. Refiere todo el conjunto de valores que orienta la actividad de la escuela en cuanto a la formación de sus alumnos para la vida, es decir no sólo en cuanto a las pautas de comportamiento de aquél en cuanto parte de un plantel escolar, sino como la forja de su carácter para saberse conducir, enfrentar y superar los retos y circunstancias que su experiencia humana individual y colectivamente le presenten.

Muy particularmente interesa para los efectos de nuestro trabajo, el tercero de los criterios antes señalados, es decir el valorativo, lo que implica referirse a su filosofía o, mejor dicho, a la ética en la que los planteles que analizaremos legitiman sus misiones, visiones o perspectivas de educación, enseñanza o instrucción.

De lo ya expuesto surgen varias inquietudes para precisar la identidad, el sentido y destino de la Escuela Nacional Preparatoria, institución arquetípica del bachillerato en nuestro país frente al universo de la educación media superior.

2.2 Filosofía educativa del sistema de educación media superior y de algunas de sus entidades.

La atención a la población adolescente la podemos dimensionar por los datos que hemos transcrito, especialmente en lo que se refiere a la amplia y variada cantidad de escuelas que les ofrecen la posibilidad de realizar sus estudios así como a las entidades encargadas de ese servicio. Es por ello que conviene destacar los principios y fines que animan en los proyectos educativos de esas instituciones toda vez que las perfilan en su misión frente a los adolescentes que atienden haciéndonos recordar por momentos la vieja figura de Circe que con sus hechizos atrapaba y modelaba la voluntad de las almas de los que caían en su poder. La gran pregunta sería en este sentido, ¿el sistema de educación media superior, responde a una misión educativa formadora o simplemente a la habilitación de una enseñanza o instrucción pragmática en este tiempo de mercadeo empresarial y de globalización? Esta inquietud se enfatiza aún más cuando la trasladamos a nuestra universidad, específicamente a su bachillerato preparatorio. Trataremos de contestar a ellas en lo que resta de éste y del cuarto capítulo.

En ese sentido y para los efectos de este trabajo, entendemos el Sistema de Educación de Educación Media Superior como el conjunto de escuelas y entidades de estudios de bachillerato dependientes, incorporados o asimilados a la Secretaría de Educación Pública y por tanto sujetos a sus lineamientos normativos académicos (bachillerato oficial). En virtud de que son una gran cantidad de de escuelas las que se incluyen en eses sistema nos referiremos a las más representativas y a las que están integradas en la Dirección del Bachillerato de esa entidad gubernamental. Por la misma razón no nos remitiremos a las universidades autónomas ni a las estatales. Por lo que toca a nuestra preparatoria como parte de la UNAM, abordaremos los tópicos de su misión y perfil educativo- si lo hay, en el cuarto capítulo, por ser uno de sus puntos temáticos más importantes de nuestro trabajo.

La Dirección General del Bachillerato de la SEP, establece la tarea educativa de lo que en términos generales se denomina como sistema de educación media superior, comprendiéndolo como ***“un instrumento clave de la política social hacia la juventud” estableciendo que “su esencia educativa consiste en generar en el individuo: el desarrollo de su personalidad, la adquisición de un sentido crítico, y de una cultura que comprenda la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como la preparación adecuada hacia el trabajo.***

Es por tanto tarea ineludible de este tipo de educación, proveer al estudiante de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral. Al mismo tiempo le proporciona las bases para ingresar al nivel superior o bien integrarse al mundo de trabajo”. [México. SEP en línea].

Este moderno laberinto educativo, implica para los efectos de este trabajo, analizar la filosofía, misión y visión educativas de las escuelas más importantes que lo conforman, muy particularmente en lo que se refiere a los valores con los que aspiran a educar, formar para la vida a los adolescentes (si ese fuera el caso) o las bases de enseñanza e instrucción que proyectan hacia sus alumnados.

Por otra parte, de manera paralela referiremos algunos datos y singularidades de esos centros de aprendizaje, así como acuerdos y encuentros entre las entidades autónomas, gubernamentales y de otros ámbitos que determinaron sendas tendencias en la política educativa para el sistema de educación media superior, en algunos de los que intervino nuestra universidad por conducto de su Escuela Nacional Preparatoria.

Lo anterior es importante para disponer de más elementos de reflexión y análisis en el capítulo correspondiente, en torno a lo que la educación preparatoria de la UNAM representa en ese amplio y variado escenario educativo.

2.3 Los bachilleratos de las universidades autónomas y estatales.

Cada una de las entidades federativas que conforman al Estado Federal Mexicano, dispone, al menos, de una universidad, ya sea autónoma o dependiente del gobierno de esa entidad, que tiene asimilada como una de sus

dependencias a un sistema de bachillerato estatal. En ese sentido se pueden distinguir los siguientes conjuntos de valores de esos bachilleratos mismos en los que descansan sus proyecciones educativas al amparo de las que pretenden la formación de sus jóvenes:

2.4 El bachillerato general de la SEP.

Con esa denominación se engloba a los centros de educación media superior, dependientes directamente de la Dirección del bachillerato de la Secretaría de Educación pública ya sea porque se mantienen con el presupuesto de la Sep o porque dependan para la acreditación de sus planes y programas de estudios de esa dependencia gubernamental. Se comprenden en bajo sus regulaciones las siguientes escuelas: Las Preparatorias Federales por Cooperación, los Centros de estudios de Bachillerato, las Escuelas Particulares Incorporadas, el Bachillerato Semi-escolarizado, la Preparatoria Abierta y la Preparatoria "Lázaro Cárdenas."

Esa Dependencia, **concibe al bachillerato como formativo e integral:**

“Se considera formativo porque trasciende el plano informativo, brindando al bachiller una preparación básica y común que comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permiten asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental, adecuadas para la resolución de problemas que su entorno le plantea y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia Integral porque parte del fundamento de entender a la educación como un fenómeno complejo que refiere a la realidad como una totalidad y, en esa medida, ATIENDE A LA FORMACIÓN INTELECTUAL, ÉTICA Y SOCIAL, encaminada al desarrollo armónico del educando PARA PROVEER A LA SOCIEDAD DE RECURSOS HUMANOS preparados para participar de manera reflexiva y consciente en el mejoramiento y transformación de ésta.”

Así, este Bachillerato general, declara que

“El saber universal no se adquiere por simple acumulación de información, sino que requiere de la intencionalidad en el "aprender a aprender", el cual se concreta en los pilares que constituyen las bases de la educación para la vida.

Aprender a conocer, que implica el combinar una cultura general suficientemente amplia, que permita profundizar los conocimientos en un determinado número de materias, lo cual supondrá aprender a aprovechar las posibilidades que ofrece la educación, para desarrollar las capacidades fundamentales de la inteligencia: analizar y sintetizar, razonar con lógica,

relacionar, ordenar, plantear y resolver problemas, comunicar con claridad, etc.

Aprender a hacer, que permite la adquisición no sólo de una calificación profesional, sino más que eso, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a innumerables situaciones y a trabajar en equipo, pero también aprender a hacer en el marco de distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los adolescentes.

Aprender a convivir, posibilita la comprensión de los demás, por medio de la realización de proyectos comunes (servicio comunitario) y prepara para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo y comprensión mutua.

Aprender a ser, propicia que aflore la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de libertad, de razonamiento y de responsabilidad personal.

Además, se considera importante incorporar, como un elemento más de base, el aprender a innovar, es decir, el desarrollar la capacidad creativa en el individuo, para encontrar respuestas y soluciones eficaces a las demandas de la vida cotidiana, al poner en práctica sus habilidades de pensamiento, imaginación y actitudes de servicio.” [México. Dirección General del Bachillerato. SEP en línea]

2.5 Bachilleratos de Estudios Tecnológicos.

Bajo a esta denominación incluimos a todas aquellas escuelas o centros de estudios que tienen como finalidad prioritaria la preparación de sus alumnos para incorporarse al mundo laboral, priorizando sus planes y programas de estudios para la capacitación o instrucción del adolescente en las áreas tecnológicas y de servicios, lo que no significa que algunos de ellos dispongan su estructura curricular para hacer estudios propedéuticos que le permitan a los egresados continuar estudios profesionales.

Se comprenden en este apartado los bachilleratos tecnológicos industriales y de servicios

(CBTIS), los estudios de carácter técnico-profesional, técnico básico y tecnólogo en los Centros de estudios Tecnológico Industrial y de servicios (CETIS), los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTES) Y EL Sistema Abierto de Educación Técnico-Industrial (SAETI).

Todos estos centros están coordinados por la por la Dirección General de estudios Tecnológicos Industriales (DGTI) que depende de la Secretaría de Educación Pública. De los planteles que coordina se registran los siguientes datos totales:168 planteles de CETIS; 261 planteles de CEBTIS; 288 planteles de CECYTES; 6231 aulas; 1,533 laboratorios,1623 talleres; 311 salas audiovisuales; 317 bibliotecas y 620 áreas deportivas.

Hacia el 2001 la población escolar que atendió ese subsistema de educación media tecnológica fue de 520,678 alumnos.

[México, DGTI, www.sep.gob.mx En línea].

La misión de los centros de estudios de la DGTI es:

“Formar personas con conocimientos tecnológicos en las áreas industrial, comercial y de servicios, a través de la preparación de profesionales técnicos y bachilleres, con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país.” Su visión es la de ser “Ser una institución de educación media superior certificada, orientada al aprendizaje y desarrollo de conocimientos tecnológicos y humanísticos.”

En cuanto a los valores que sustentan su quehacer de enseñanza e instruccional, se encuentran establecidos en su **Código de Ética** que se expresa en los siguientes puntos:

Buscar el bien común para alumnos, trabajadores docentes y de apoyo a la educación, por encima de los intereses particulares.

Con acciones y palabras honestas y dignas de credibilidad propiciar, el beneficio de la institución.

No usar el cargo en la institución para ganancias personales.

Actuar siempre en forma imparcial y en estricta observancia de la norma.

Garantizar el acceso a la información de la gestión académica y administrativa.

Atender con eficacia y calidad la optimización de los recursos y la rendición de cuentas.

Respetar y defender la preservación del entorno cultural y ecológico de la institución.

Atender a todos los miembros de la institución y a la comunidad con generosidad, sensibilidad, solidaridad e igualdad.

Respetar sin excepción alguna la dignidad de la persona humana y los derechos y libertades que le son inherentes.

Promover y apoyar estos compromisos con el ejemplo personal.”
[México. DGTI. En línea].

2.6 Bachilleratos de Estudios Especializados.

Con esta denominación, nos referimos a las escuelas y centros de estudios que de manera especializada, orientan sus actividades a ramas determinadas de

industria y servicios específicos, teniendo un carácter bivalente, los que a continuación se exponen:

- *Centros del Bachillerato Tecnológico-agropecuario y Tecnológico Forestal. Dependientes de la Dirección General Tecnológica Agropecuaria (DGETA) de la SEP, perfila sus valores de enseñanza en el siguiente punto:*

“Ofrecer una formación integral, social, humanista y tecnológica centrada en la persona, que consolide el conocimiento hacia el sector rural, fortalezca la pertenencia, fomente la mentalidad emprendedora y de liderazgo.” [México, DGTA, www.sep.gob.mx En línea]

- *Centros de Estudios Tecnológicos del Mar y en Aguas Continentales. Dependen de la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar de la SEP: su misión es*

“Formar profesionistas de alto nivel con dominio de las nuevas tecnologías, que sean innovadores, competitivos y críticos con una clara realidad de su medio ambiente laboral y social, lo cual será promovido a través de profesores comprometidos con el sector educativo, social, acuícola y marítimo-pesquero con una infraestructura educativa consolidada en los nuevos avances científicos, tecnológicos y en los procesos del aprendizaje.” [México, DGECT, www.sep.gob.mx En línea.]

Disponen de 32 planteles en los puertos nacionales, mismos que se dividen en los 30 Centros de estudios Tecnológicos del Mar y 2 Centros de Estudios Tecnológicos de las Aguas Continentales. Los primeros tienen el carácter de estudios de nivel medio superior y ofrece 14 opciones terminales de tipo técnico en: Acuicultura, Administración, Manejo y Procesamiento de Alimentos, Construcción Naval, Electrónica, Laboratorista Ambiental, Mecánica naval, Deportiva y Buceo, Pesca y Navegación, Recreaciones Acuáticas, Refrigeración y Aire Acondicionado, Sistemas de Información Geográfica, Servicios Portuarios, Servicios Turísticos.

Su visión es:

“ser la mejor institución educativa en la formación integral de hombres y mujeres que cuenten con principios científicos, científicos- tecnológicos, ecológicos, éticos y humanísticos dentro de una cultura de mejora continua.

Ser la mejor institución educativa en la formación integral de hombres y mujeres que cuenten con principios que les permita ser los actores principales en el desarrollo y aprovechamiento racional de los recursos del sector acuícola y marítimo-pesquero del país.” [México, DGECT, www.sep.gob.mx En línea]

Es muy común que se piense que por el sólo hecho de mencionar la palabra ética, se infiera que se aluden a un conjunto de valores sin que se especifique cuáles son estos y sin que, por tanto, exista un compromiso claro y definido en la formación de los adolescentes que acuden a esas aulas. Tal es el caso de lo que sucede con éstas escuelas.

- **Bachilleratos de Arte.** Se comprenden bajo la responsabilidad del Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA) y pueden también tener la modalidad de bachillerato técnico de arte.

- **Bachilleratos militares.** A cargo de las Secretarías de la Defensa Nacional y De la de Marina. Comprenden básicamente la Universidad del Ejército y la Fuerza Aérea y, por otra parte, la Escuela Naval Militar. De la primera, los valores que son la base de su ética escolar- militar:

-Forjar un carácter firme.

-Conciencia de servicio.

-Amor a la Patria.

-Superación profesional.

Ofrece las siguientes opciones del nivel medio superior:

OPCIONES CON BACHILLERATO

Escuela	Personal que puede participar
Escuela Militar de Ingenieros	Masculino
Escuela Militar de Oficiales de Sanidad	
Escuela Militar de Transmisiones	
Escuela Militar de Aviación	
Heroico Colegio Militar	
Escuela Médico Militar	Ambos sexos
Escuela Militar de Odontología	
Escuela Militar de Enfermeras	Femenino

[México, SEDENA, www.sedena.gob.mx En Línea.]

Al término de los estudios militares, ofrece la posibilidad de continuar en los niveles de licenciatura o pos-grado o aplicarse en el ámbito laboral-militar.

En cuanto a la Escuela Naval Militar, se ofrece para el bachillerato la opción de ingeniero en ciencias navales. Al término de los estudios, los egresados dispondrán de **“valores éticos y morales que caracterizan al oficial naval** [México, SM, www.sm.gob.mx, En línea]

2.7 Los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial.

Tienen como finalidad principal la **“formación de recursos humanos que satisfagan las necesidades de los sectores productivo y de servicios”**, estando bajo su responsabilidad la capacitación para y en el trabajo que se imparte en los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI). Dependen de la Dirección General de Centros para la Formación en el Trabajo, de la SEP y sus estudios tienen una característica de técnicos especializados que pueden ser el inicio de una formación profesional. A la fecha, existen 198 CECATI y 52 unidades móviles en toda la República Mexicana; se ofertan 216 cursos integrados en 52 especialidades y éstas en 18 áreas laborales.

Es de destacarse que dos de sus objetivos fundamentales son:

“Proporcionar a la población demandante del servicio, programas de capacitación que permitan su incorporación a un trabajo remunerable, estable y socialmente útil. Vincular a los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial con el sector productivo para la revisión permanente de planes y programas de estudio, y para que los capacitados tengan acceso a la planta productiva, con objeto de complementar su capacitación y facilitar su adaptación al proceso de la producción.”

De igual manera, precisa su misión en los siguientes puntos:

“ofrecer los servicios de formación para y en el trabajo en un tiempo relativamente corto; procurar el desarrollo de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes que respondan a las necesidades del mercado laboral; certificar las competencias adquiridas en forma autodidacta o en la práctica laboral; otorgar a los particulares el reconocimiento de validez oficial de estudios y así, contribuir al fomento de la calidad y productividad de las empresas, la incorporación al trabajo y la vocación empresarial.”[México.CECATI. En línea].

2.8 El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Creado en 1978, como una entidad descentralizada del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, tiene como misión fundamental formar profesionales técnicos, a partir de 1994 su enfoque de la instrucción que imparte se acopló a la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC).

A la fecha y de acuerdo a la información oficial de CONALEP **“es una Institución federalizada, constituida por una unidad central que norma y coordina al sistema; 30 Colegios Estatales; una Unidad de Operación Desconcentrada en el DF y la Representación del Estado de Oaxaca. El capital humano con que cuenta el Colegio es de 931 directivos; 14,610 académicos y 9,372 administrativos. Esta estructura hace posible la operación de los servicios en 268 planteles distribuidos en las principales zonas industriales del país, ocho Centros de Asistencia y Servicios Tecnológicos (CAST), y 110 unidades móviles”**.

La nota distintiva de esa institución es que ***“se caracteriza por impartir una formación orientada a la inserción en el mundo del trabajo, a través de módulos de educación basada en normas de competencia laboral y la alternativa de una formación propedéutica para aquellos estudiantes interesados en cursar el nivel superior”***.

Los valores que animan a la Institución expresados oficialmente por la misma, son

“Calidad. Hacemos las cosas bien desde la primera vez, teniendo en mente a la persona o área que hará uso de nuestros productos o servicios, considerando lo que necesita y cuándo lo necesita

Respeto a la persona . Consideramos a cada una de las personas como individuos dignos de atención, con intereses más allá de lo estrictamente profesional o laboral.

Compromiso con la sociedad. Reconocemos a la sociedad como la beneficiaria de nuestro trabajo, considerando la importancia de su participación en la determinación de nuestro rumbo. Para ello debemos atender las necesidades específicas de cada región, aprovechando las ventajas y compensando las desventajas en cada una de ellas.

Responsabilidad. Cada uno de nosotros debe responsabilizarse del resultado de su trabajo y tomar sus propias decisiones dentro del ámbito de su competencia.

Comunicación. Fomentamos la fluidez de comunicación institucional, lo que implica claridad en la transmisión de ideas y de información, así como una actitud responsable por parte del receptor.

Cooperación. El todo es más que las suma de las partes, por lo que impulsamos el trabajo en equipo, respetando las diferencias, complementando esfuerzos y construyendo aportaciones de los demás.

Mentalidad positiva. Tenemos la disposición para enfrentar retos con una visión de éxito, considerando que siempre habrá una solución para cada problema y evitando la inmovilidad ante la magnitud de la tarea a emprender.”
[México, CONALEP, www.sep.gob.mx En línea.]

2.9 El Colegio de Bachilleres.

Entidad de enseñanza pública descentralizada lo que le proporciona una naturaleza muy especial en el sistema de la educación media superior. Creada en 1973, es de las opciones más recurrida del bachillerato, que desde su creación hasta el año del 2005 logró el egreso de sus aulas de 303,107 adolescentes, de acuerdo a los datos oficiales proporcionados por ese Colegio.

Esa Institución ***“...imparte un bachillerato general en la zona metropolitana de la Ciudad de México en 20 planteles donde opera su sistema escolar y en cinco centros de estudios de su modalidad abierta. Además su cobertura se ha extendido a empresas, dependencias públicas y organizaciones sociales en el Distrito Federal. Diversas ciudades en el interior del país y en el exterior- especialmente en Estados Unidos-, así como en las plazas comunitarias instaladas por el COVEVYT en todo el país donde opera su bachillerato en línea”*** (México, CB, www.sep.gob.mx [en línea])

Los valores que proyecta su misión, son:

“Formar ciudadanos con un proyecto de vida basado en competencias académicas y laborales y una vocación profesional definida, con alta autoestima y compromiso consigo mismos, su familia y la sociedad; mediante procesos educativos eficientes que, con libertad y calidad propicien su inventiva, comprensión, creatividad y crítica; y con hábitos de trabajo y principios éticos que normen su conducta para su incorporación productiva a la sociedad y a la educación superior.”

Por otra parte, su visión educativa es la de

“ ser una institución pública de calidad, moderna, flexible, y orientada a la formación pertinente de sus estudiantes, que use las nuevas tecnologías para ampliar y diversificar las oportunidades de avance académico y egreso en sus modalidades escolar y abierta, que certifique las competencias laborales relacionadas con las capacidades impartidas; que utilice con eficiencia su infraestructura y que cuente con una planta de personal académico preparada y comprometida con su función; todo ello para que sus egresados sean reconocidos y aceptados en su grupo social, las instituciones de educación superior y en el campo del trabajo.”

Ésta es una de las instituciones del bachillerato que con más claridad expresa el sentido de su misión y visión educativas, aunque es común, como lo hemos podido apreciar de lo que hemos transcrito con anterioridad, de esta y otras escuelas, que pareciera que el simple hecho de mencionar la ética como uno de los fundamentos de sus perspectivas de enseñanza, da por sentado que efectivamente se parte de un conjunto de valores éticos sin que nunca se precise el carácter y sentido de los mismos. Ello, por supuesto, no significa que ponemos en entredicho el papel que éticamente una institución escolar, la que sea, de manera inherente a su actividad lleva implícito. No. Simple y llanamente, esa observación pretende destacar los vacíos que son comunes de encontrar en las misiones o visiones de enseñanza de todas las instituciones a las que nos hemos referido.

Por otra parte, llegamos al punto de destacar una característica que es muy singular a todas -las escuelas analizadas: todas ellas descansan su función en una concepción educativa basada en competencias, visión está que es ya típica de casi todo el sistema de educación en México.

2.10 La Escuela Nacional Colegio de Ciencias Humanidades CCH.

Nuestro análisis no podría estar completo si no mencionáramos a esta Escuela, hermana menor de nuestra Preparatoria, misma que constituye la otra modalidad por la que la UNAM imparte el bachillerato. En su origen, **“ La idea era establecer dos ciclos completos , el bachillerato, la licenciatura y eventualmente el posgrado...la idea del CCH se basó en tres cualidades: La flexibilidad del sistema , el énfasis en formar más que informar y la creación de una metodología adecuada para cumplir con sus fines” (Castrejón, 1987:164).** Así, hacia 1971, se aprobó por el Consejo Universitario su creación.

En lo general, esto es para los dos ciclos que contemplaba esa institución, se establecían como objetivos generales:

1. **“ 1. Establecer un mecanismo permanente de innovación de la Universidad capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar necesaria e inmediatamente toda la estructura universitaria, adaptando el sistema de los cambios y necesidades de la propia Universidad y del país.**
2. **Preparar jóvenes capaces de cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas a nivel de bachillerato, de licenciatura y de doctorado.**
3. **Proporcionar nuevas oportunidades de estudio acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, las estructuras sociales, culturales y económicas.**
4. **Intensificar la interdisciplina entre especialistas, escuelas, facultades, centros e institutos de investigación de la universidad” (Castrejón, 1987: 165).**

Como se puede observar existían en esos objetivos, además de una extrema propensión a la prosopopeya, un vacío en lo que se refiere a una preocupación por los valores morales en la educación, especialmente en la de bachillerato.

Quizás ese vacío se trató de remediar en los objetivos generales que se establecieron para el bachillerato de esa escuela, a saber:

- 1) **“El desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.**
- 2) **Proporcionar la educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales y académicas tradicionales y modernas por medio del dominio de los métodos fundamentales de adquisición de conocimientos “los métodos experimentales e histórico social” y de los lenguajes” español y matemáticas”**
- 3) **Constituir un ciclo de aprendizaje en el que se combinen el estudio en las aulas, en el laboratorio y en la comunidad.**
- 4) **CAPACITAR A LOS ESTUDIANTES PARA DESEMPEÑAR TRABAJOS Y PUESTOS EN LA PRODUCCIÓN Y LOS SERVICIOS POR SU HABILIDAD DE DECIDIR Y DE INNOVAR SUS CONOCIMIENTOS Y POR LA**

FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD QUE IMPLICA EL PLAN DE ESTUDIOS.

- 5) *Apuntar el preparar estudiantes al ciclo profesional con una formación integral” (Castrejón, 1987:166).*

De la lectura de los anteriores objetivos, llaman la atención tres puntos de esas finalidades: el primero es que en 1972, se reformó el Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria y que con motivo de ello, los objetivos asignados en su misión se vieron afectados a tal grado que se minimizaron, quedando redactados de una manera tan general que se perdían la claridad y compromiso que deben caracterizar la redacción de la misión de cualquier institución educativa. Es más, si se compara su lectura con el Reglamento de 1964, bajo el rectorado del Dr. Chávez, se podrá reafirmar esa debilitamiento de sentido de la institución. ¿Por qué?, salta a la vista la presunción de que la creación del CCH tenía como uno de sus efectos el debilitamiento de la Nacional Preparatoria (lo que hasta la fecha no se ha logrado por fortuna) muy especialmente por la estúpida consideración con la que se sigue calificando la educación que se imparte en esta institución a la que se acusa de “tradicional y conservadora”.

El segundo punto que nos interesa considerar es el que se destacaba como una de las finalidades que se asignaban al CCH, referido al “desarrollo integral de la personalidad el educando...” expresión que, casi redactada de la misma manera que la de la preparatoria en ese renglón por la reforma de 1972, no especificaba cómo se lograría ese desarrollo y menos aún relacionado con un sentido moral formativo para esa personalidad. Por otra parte, ambas redacciones dan por sentado que los adolescentes que estudian en esas escuelas ya tienen una personalidad definida, cuando ésta se construye precisamente en el bachillerato. No obstante, la redacción de este rubro estaba mejor precisada para el CCH que para la Preparatoria ya que remitía ese desarrollo a las esferas individual y social del alumno, en tanto que en el Reglamento de ésta última dicha finalidad remite escuetamente al “desarrollo integral de la personalidad”. En última instancia, las redacciones en cuestión en este rubro son por demás parcas y no comprometidas verdaderamente por priorizar la preocupación formativa de la personalidad de sus alumnos.

El tercer punto a comentar es el de la preocupación de los creadores del CCH, por “capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción...” Considero que ello desvirtúa la función de los bachilleratos de la UNAM, simple y llanamente porque el sentido de los mismos no está ligado a ser “conaleps”o escuelas técnicas de carreras cortas, lo que sí está reservado para otras instituciones del sistema de educación media superior. Por lo demás, en el fondo de esa propuesta y de esa imagen virtual gerencial, no existe más que la intención de crear un ejército de mano de obra barata y sobre-explotada que ve en los adolescentes el campo ideal para los intereses laborales del sector privado. Así lo enseña una lectura que hiciéramos de la realidad social y laboral actual que nos indica como la transnacionales, por ejemplo, contratan a los jóvenes a cambio de un salario misérrimo por largas y extenuantes jornadas de trabajo. Si esa finalidad sería criticable para el CCH, para la Preparatoria es simplemente inaceptable, tal como lo analizaremos en el capítulo IV de este trabajo.

No dejo de omitir que el Reglamento del CCH fue modificado en 1998, para quedar de manera ramplona bosquejada su misión , en el segundo párrafo del Artículo segundo de su Reglamento, con el siguiente texto:

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

La redacción que es más explícita es la que se refiere a la de las opciones técnicas (comúnmente conocidas como carreras de estudios cortas) , que posibiliten a los alumnos del Colegio, “para desempeñar trabajos y ocupar puestos en la producción de bienes y servicios” intención y redacción que fueron rescatadas de las que se contenían desde su origen. Así , el Artículo 3º de su Reglamento, precisa:

“ El colegio combinará los estudios académicos con la capacitación práctica en la proporción y forma que lo determinen los reglamentos que se expidan sobre el particular. Dentro de ese espíritu, el Colegio desarrollará proyectos permanentes o transitorios de opciones técnicas en tecnologías aplicadas, artes u oficios que durante o al término del bachillerato capaciten al estudiante para desempeñar trabajos y ocupar puestos en la producción de bienes y servicios. Estos estudios tendrán carácter optativo”

No es objetivo de nuestro trabajo explorar y reflexionar sobre la naturaleza y perspectivas de ese Colegio, eso le corresponde a otras plumas, pero no podemos dejar de señalar que en el examen diagnóstico que se aplicó durante el año 2005 a los alumnos de nuevo ingreso de Facultades de nuestra universidad, los alumnos resultaron ocupar un lugar muy por debajo de las Preparatorias Particulares, la Nacional Preparatoria y el Colegio de Bachilleres, situación que debe ser motivo de preocupación. Dicho diagnóstico lo analizaremos en el capítulo IV referido a la Escuela Nacional Preparatoria.

III. MODERNIDAD Y EDUCACIÓN.

(El Castigo de Tántalo)

1 En Torno a la Modernidad.

La modernidad es, más que una teoría o una entelequia, una experiencia de vida que a todos nos rodea y nos atrapa: cambiante, vertiginosa, difícil, descarnada, siempre prometedora, implacable en su lógica, exigente en su estilo de vida ...es la presencia de nuestro ser y existir en un momento que , como lo decía **Baudelaire**, nos hace sentir que es eterno; viento de cambios que casi siempre son huracanados.; lucha de fantasmas entre un presente siempre huidizo y un pasado que arrastramos sin remedio; momento sutil que tendemos a hacer estático y cambio dinámico que deshace nuestro instante.

En una época de cambios, especialmente de paradigmas que se tenían como intocables, la modernidad quizás sea el único que sobrevive a esta hecatombe que **Fukuyama** producto de la intelectualidad virtual neoliberal, sentenció como “el fin de la historia”, queriendo decir con ello el fin de las ideologías, de los grandes relatos y propuestas, de las utopías.

La modernidad como idea, todo lo perméa y lo influye, convirtiéndose en punto de referencia que obliga a su mención respecto a todo lo que se hace, se piensa o se estructura. Así, pareciera que es el justificante que ubica y legitima cualquier obra humana a grado tal, que si no se es moderno no se está ubicado en el mundo social actual. Así la modernidad se convierte en adjetivo de toda actividad y origina que exista una obsesión por ella y por tratar de ser moderno: política moderna, economía moderna, sociedad moderna, hombre moderno, mundo moderno... La educación no podía ser la excepción y se convoca a cada instante hacerla moderna o modernizarla.

La relación entre modernidad y educación va más allá de una mera relación causal. No se puede de manera mecanicista, aplicar una relación de causa efecto y pensar que porque se vive en la modernidad se tiene o debe tener una educación moderna. La primera como tal se trata de reelegitimar, más hoy que nunca, frente a los embates que la cuestionan y postergan en sus valores y en su proyecto, sepultándola frente a una nueva era que es una reacción contra ella: la posmodernidad. Así, la educación se convierte en la tribuna que como medio trata de perpetuar y mantener el proyecto moderno. Al propio tiempo, se nutre de los principios y los valores en que descansa aquella. Toda la estructura del pensamiento y el sentido del conocimiento “modernos”, se perpetúan y transforman en las escuelas, siendo estas una creación típica de ellos.

Modernidad y escuela están ligadas indisolublemente; ambas están resistiendo las presiones de los cuestionamientos posmodernos ; ambas han sido acusadas de extraviar sus caminos y desnaturalizarse en sus proyectos y de

ambas depende en una muy buena medida el futuro de lo humano. Por ello, es necesario reflexionar esa relación y sobre todo sus efectos, así como el uso y abuso que de ellas se ha hecho, especialmente con las reformas y modificaciones que de la educación se hacen y que por el sólo hecho de invocarlas como "modernas" pretenden justificarlas.

Pero hay más para no evitar ese análisis. La adolescencia, materia de trabajo diario en el bachillerato preparatorio, se ve impactada por los cambios modernos en la sociedad, por esos vientos huracanados que no sólo a ellos sino a todos nosotros descontrolan arrastrándonos en su vértigo. Como lo ha descrito **Berman**:

“Ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos. Los entornos y las experiencias modernos atraviesan todas las fronteras de la geografía y la etnia, de la clase y la nacionalidad, de la religión y de la ideología: se puede decir que en este sentido la modernidad une a toda la humanidad. Pero es una unidad paradójica, la unidad de la desunión: nos arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración, de ambigüedad y angustia. Ser modernos es formar parte de un universo en el que, como dijo Marx, “todo lo sólido se desvanece en el aire” (1988 : 2)

Desvanecerse en el aire, es una feliz metáfora para indicar la característica distintiva de la modernidad, no la única, pero sí la más típica: el cambio, el cambio constante y vertiginoso que hace que éste fenómeno histórico -social compuesto de muchos procesos y rupturas, se torne de lo más complejo y de lo más difícil para su ubicación y conceptualización.

Comenzaremos por referir que la modernidad es inasible, esto es, no se puede asir, ubicar o agotar en una sola idea o acontecimiento, so riesgo de caer en el reduccionismo o la simpleza, como tampoco se puede referir a ella como algo muy general o difuso, so riesgo de perderse en una abstracción que no permita una clara explicación de éste fenómeno. Sin embargo, estando concientes de estos peligros, por momentos se nos presenta con una claridad meridiana y por otros instantes, se nos revela compleja, difícil e inacabable.

Todo ello, nos hace recordar la leyenda mitológica griega de Tántalo, quién castigado por los Dioses, fue condenado a padecer hambre y sed eternamente. Lo enviaron al Tártaro, cerca de un lago y de un árbol con deliciosos frutos. Cuando intentaba beber, el agua ésta se retiraba y cuando intentaba comer, se apartaban los frutos. Así son la modernidad y la educación como fenómenos recíprocamente referidos y relacionados para el hombre moderno: entre más se cree acercase a ellos, más se le alejan; si se piensa haber captado sus esencias inmanentes, se retiran al adquirir esos fenómenos nuevas tonalidades en su constante proceso de construcción y desconstrucción, de interpretación y reinterpretación, de procesos de continuidad y de rupturas sociales. Se han cumplido 500 años de modernidad y

de educación moderna y todavía se discuten sus naturalezas, perfiles y misiones y aún su propia existencia.

Ello se debe, en lo que toca a la modernidad, a las siguientes causas importantes:

- El gran conjunto de acontecimientos e ideas de muy diversa naturaleza con la que la modernidad se manifiesta o se interpreta: sociológicos, políticos, económicos, culturales y filosóficos. De ahí también sus múltiples enfoques.
- El cambio mismo con el que la modernidad se presenta, que origina que se hable y reflexione no de una sino de varias modernidades de tal manera que conforman las especies del género que estamos tratando.
- La extensa literatura interpretativa y explicativa que sobre éste fenómeno existe.
- La gran polémica en torno al sentido y la existencia misma de la modernidad en la que podemos distinguir tres corrientes de pensamiento importantes:

- La que afirma que el proceso de la modernidad ya concluyó al no haber cumplido las promesas y los proyectos que la sustentaron, en una reacción posmoderna encabezada por **Lyotard (1990)**.

-La que sostiene que la modernidad aún existe como un proyecto inacabado, que encuentra en **Habermas (1992)** a su expositor más importante.

- La que cree en la necesidad de recuperar el sentido de una modernidad que se ha desviado o desvirtuado, en la que podríamos ubicar a **Berman (1988)** y **Touraine (1998)** como dos de sus representantes más importantes.

- La gran confusión que ha devenido del abuso de los términos modernidad, modernización y modernismo, los que aunque muy relacionados, denotan manifestaciones diferentes de un mismo fenómeno.

Son en esos escenarios en los que la educación moderna en la formación del adolescente, especialmente en el bachillerato, se debate, se ve impactada e influenciada hasta adquirir sus interpretaciones muy ligadas a la modernidad, a grado tal que algunos llegan a afirmar que la adolescencia (**Baquero y Narodowsky, 1994**) y la escuela (**Díaz Barriga, 1998**) son construcciones de la modernidad misma.

El término “modernidad” evoca e invoca un múltiple conjunto de ideas y conceptos, de hechos, acontecimientos y actitudes y, fundamentalmente, de reflexiones e interpretaciones. En este sentido, vale tener presente que se pueden distinguir de acuerdo al planteamiento **de Nouss (1997: 34)**, cinco manifestaciones o ideas de nuestro fenómeno:

- **La modernidad política (democrática, nacida en el siglo XVIII).**
- **La modernidad social (nacida del progreso tecnológico de la revolución industrial, del poder burgués y la economía capitalista)**
- **La modernidad como conjunto histórico de corrientes culturales o estéticas, lo que la crítica anglosajona llama modernismo y que puede representarse en la vanguardia)**
- **La modernidad como estilo (el *modern style*, el verso libre en poesía, el collage en artes plásticas la atonalidad en música.)**
- **La modernidad como conciencia e instancia de reflexión.**

Lo anterior nos obliga a intentar destacar las características más notables de la modernidad, especialmente por el consenso que existe en torno a sus rasgos más distintivos. Para ello recurriremos a un somero análisis de sus diversas y polifacéticas manifestaciones, tratando de hacerlo desde distintas perspectivas, para después pasar a explicar su relación y dimensionamiento con la educación, especialmente con la Escuela Nacional Preparatoria.

El término “modernidad” evoca e invoca un múltiple conjunto de ideas y conceptos, de hechos, acontecimientos y actitudes y, fundamentalmente, de reflexiones e interpretaciones. En este sentido, vale tener presente que se pueden distinguir de acuerdo al planteamiento **de Nouss (1997)**, cinco manifestaciones o ideas de nuestro fenómeno:

- **La modernidad política (democrática, nacida en el siglo XVIII).**
- **La modernidad social**

2. La Edad Media como hecho histórico frente a la Modernidad.

Reflexionar a la modernidad tiene como comienzo ubicar su fundamento que es el de la negación, es decir el de un constante rompimiento con el pasado ineludible a su naturaleza misma. El término mismo de moderno, automáticamente excluye o por lo menos distingue a lo que le antecedió. De esta manera, cuando lo aplicamos, marcamos de manera inequívoca un tiempo y una mentalidad distintas a un ayer que ha sido desplazado por algo nuevo, vigente, actual, decimos moderno...

Desde su acuñación, paradójicamente ya muy vieja, la palabra moderno se opone a su antítesis, “lo antiguo” Tal como lo afirma **Habermas**:

“ De la historia nos llega una expresión: “antiguos y modernos”. Comencemos por definir estos conceptos. El término “moderno” ha realizado un largo camino, que Hans Robert Jauss investigó. La palabra moderno fue usada por primera vez a fines del siglo V , para distinguir el presente, ya oficialmente cristiano , del pasado romano pagano . Con diverso contenidos, el término “moderno “ expresó una y otra vez la conciencia de una época que se mira a sí misma en relación con el pasado, considerándose el resultado de una transición desde lo viejo hacia lo nuevo.” (1998).

En efecto, La modernidad expresa siempre la conciencia de una época (o, diríamos con **Baudelaire**, ¿de un instante?). Es con ese sentido con el que el término modernidad se aplica prácticamente desde el siglo XVI para designar una diferenciación “con lo antiguo” específicamente con la edad media de la que no podemos olvidar que fue un período de una larga duración de 1000 años.

Ahora bien, “La conciencia” de la época moderna se construye en su nacimiento en el siglo XVI con el marcado rompimiento de la época que le antecedió la que a su vez y como lo distingue **Habermas**, se inició con la clara conciencia de distinguirse de la antigüedad pagana frente a lo que podríamos suponer que era en su momento “la modernidad cristiana”. Sin embargo, esa “modernidad” que hacia el siglo V dominaba ya todo el continente Europeo como una región enteramente cristiana, se anquilosó con la herrumbre de un pensamiento y la concepción de un mundo totalmente condicionado y determinado por la religión y por el sistema feudal, hasta convertirse en una loza que con su pesadez y sus efectos encadenó y saturó la vida de los hombres de ese tiempo.

En efecto, son el dominio de la iglesia cristiana y la estructura del feudalismo los que caracterizan esos 1000 años medievales que llevaron a construir la clásica figura con la que se estereotipa a ese período calificado como de oscurantista, es decir, los años en los que el pensamiento y las acciones libres de individuos y colectividades no podía florecer más que con la tutela de los imperativos religiosos y la aprobación de los señores feudales.

El espíritu medieval está significado por dos hechos determinantes: la razón encarcelada y la ausencia de la libertad. Precisemos esto.

La reflexión como resultado de la razón para tratar de explicar el mundo y sus fenómenos, no puede florecer en un ámbito de vida en el que al individuo no le es permitido ni siquiera el pensar libremente como no sea bajo el tamiz religioso. La interpretación del mundo social y natural sólo la hace le corresponde a la iglesia a través de la Biblia. Todas las entelequias que el clero construye será el único referente válido y la fuente que ha de explicar los fenómenos que nos rodean. Es un “mundo dado” por la voluntad de Dios y a esa voluntad hay que sujetarse y sólo le corresponde al clero saber e interpretar esa voluntad, de tal manera que todo aquello que éste considera que no está apegado al mandato divino no es aceptado y, en no pocos casos, es considerado motivo de herejía o de obra del demonio.

Por supuesto que se podría expresar que los hombres “ pensaban” en esa etapa, es decir, que pese a la imposibilidad de externar su pensamiento , guardaban para sí en ese espacio de su intimidad sus propias construcciones y elaboraciones de una idea de mundo , de sociedad , de naturaleza o de las respuestas propias a su condición de ser y de existir, lo que hubiera significado un esfuerzo tentativo de ver más allá de la explicación religiosa. Sin embargo, hasta el pensamiento en esa esfera individual está prohibido si se considera que no sólo existe el pecado por la acción misma de hacer algo que fuera en contra de los cánones religiosos, sino que el simple hecho de “pensar” lo impropio o lo malo, constituía por sí un pecado. Al respecto hay que recordar que, por ejemplo, uno de los mandamientos del decálogo bíblico, establece “no desear la mujer del prójimo”, lo que nos revela la prohibición no sólo de intentar algo tendiente a vulnerar ese mandato, sino también ni siquiera pensar en hacerlo. El simple hecho de “desear” era ya un motivo de pecado, aunque ese deseo no se tradujera en actos concretos. Lo propio sucedía con todo aquello que contraviniera el mandato canónico o religioso cristiano.

A lo anterior se suma el orden político social- estamental derivado del feudalismo- que produce una sociedad jerarquizada en la que los individuos se ubican socialmente por segmentos perfectamente diferenciados por los criterios de nobleza, linaje o “sangre”: Se nacía noble o siervo de tal manera que desde el nacimiento la persona estaba condenada a pertenecer de por vida a alguno de esos grupos, en los que por supuesto los más eran los de los siervos. Había una posibilidad remota de que alguien que no fuera noble de nacimiento, fuera aceptado como clérigo, lo que constituía la única posibilidad de una mejoría en el status social de la comunidad.

De igual manera, existía la circunstancia extraordinaria de que un noble instituyera u otorgara a otro tal carácter a través de la figura del vasallaje, es decir el que una persona recibiera el título de caballero por la voluntad y gracia de otro que tuviera tal naturaleza gracias a los servicios que había prestado – generalmente militares- al que le otorgaba tal condición. El nuevo título para el beneficiado, le garantizaba no sólo el ostentar el carácter de noble sino hacerlo también con el feudo, un delimitada territorio, que le otorgaba el que lo había instituido como caballero. Los feudos se multiplican así, y también los títulos que los amparan: condes, vizcondes duques, marqueses...reflejando todos ellos una condición de dependencia jerárquica, en un sistema de lealtades, hacia el que les otorgó su condición de nobles. Los apellidos así como los blasones y los escudos que aluden al señor feudal de que se trata, son ejemplo y herencia de ese sistema.

La sociedad medieval es clerical, estamental y cerrada, en la que las relaciones que instituye, son de servidumbre en la relación “siervo-señor” y de vasallaje, en la de relación “señor a señor”. Las imágenes que como estereotipo ha quedado de ese período son las del castillo que simboliza el poder del señor feudal, la de la iglesia que representa el poder del clero y la de las chozas que aluden a la condición de los siervos.

También desde entonces se acuñan términos que subsisten hasta la fecha como los de “caballero” y “villano”, aludiendo el primero a los nobles que sólo podían tener caballos y el segundo a los que habitan las chozas del caserío en su condición de siervos. De igual manera, hasta hoy es típica la costumbre del uso del término “señor” aplicada para los que tienen una condición de jefes, por parte de sus empleados, práctica por demás servil y abyecta si recordamos que lo que distingue a un hombre en su señorío es el carácter de la grandeza de sus actos y no su condición de jefe de lo que sea. Bueno sería que lo recordara nuestra burocracia especialmente la universitaria.

2.1 La Educación Medieval.

La educación tiene un símbolo que resume una muy buena parte de lo que es su historia en ese período: los monasterios. Es en ellos en los que no sólo se conservaron las obras clásicas del período greco romano sino también se preparaba a algunos de los miembros de las comunidades medievales, especialmente de los hijos de los nobles. Es paradójico que de esos monasterios surgirán, ya adentrada la Alta Edad Media, las primeras universidades europeas. Pero expliquemos el por qué del monopolio de la educación de la iglesia durante ese período.

Al respecto, vale recordar que la época medieval nace con un hecho fundamental y cataclísmico para su tiempo: la caída del Imperio Romano de Occidente. Ello sucede hacia el siglo V de nuestra Era y se presenta con un hecho fundamental para la historia de Europa que es el de las invasiones germánicas provenientes del norte de ese continente, por una gran y diferenciada cantidad de grupos a los que los romanos desde sus buenos tiempos no habían podido dominar, conformándose únicamente con “mantenerlos a raya” en los límites de su imperio. Nos referimos a los Godos, Visigodos, Sajones, Francos, Lusitanos, Vándalos, Alemanes... Todos esos grupos irrumpen, en sucesivas oleadas a partir del 475 d.c, aproximadamente, en lo que era hasta ese momento un territorio vedado para ellos, precisamente el imperio otrora romano que para ese momento vale decir que ya es totalmente cristiano.

Roma, agotada después de construir y mantener un imperio que dominaba prácticamente toda Europa central hasta Inglaterra, el norte de África y una parte significativa del Asia menor, se había agotado. Uno de los síntomas de ese cansancio fue el de la partición del imperio en el romano de occidente y el del oriente con su capital en Constantinopla, que después será conocida como Bizancio. Hacia el siglo V ya le es imposible mantener no se diga el orden en Occidente sino aún su propia existencia como ciudad que se ve amenazada por otra invasión proveniente del Este, muy significativa y efímera, la invasión de los Hunos al mando del legendario Atila quién llega ante los muros de la propia Roma.

Ese conjunto de circunstancias determinó que las legiones y la administración romana que en otro momento significaran las expresiones más directas del orden y la “Pax romana” como garantías de la seguridad y civilidad de los

habitantes del imperio, romanos y no romanos, dejaron de existir dejando el campo prácticamente libre a esos grupos germánicos.

Podemos, en un no muy exigente esfuerzo de imaginación, reconstruir lo que sería para los habitantes de ese siglo ser testigos y al propio tiempo víctimas de la acometida de esos grupos que a su paso, devastaban las regiones a las que llegaban hasta encontrar asiento en aquellas que más les convenían. Así, Los Godos y Visigodos se establecen en España, Los Francos en Francia, los Sajones en una parte de la hoy Alemania, para después saltar y establecerse en las islas británicas, los Vándalos en el norte de África, invasión de la que por cierto será testigo **Agustín de Hipona**, más tarde conocido como San Agustín.

Frente a la ausencia de las autoridades romanas, la única fuerza organizada que había sobrevivido a la debacle apocalíptica de esas invasiones era precisamente la de la Iglesia cristiana, la que por cierto fue el refugio de los habitantes afectados por la violencia de los invasores y la que salió a hacerles frente a esos grupos invasores.

Los nuevos invasores, nuevos dueños de esas tierras, son los que introdujeron en Occidente la idea del feudalismo, institución eminentemente germánica y desconocida por antagónica para el romano. Sus líderes, encontrarían en la Iglesia al único interlocutor como obstáculo frente a su actitud soberbia y triunfalista como nuevos dominadores del continente mismo que se repartieron en el festín de la institucionalización de los feudos con los que premiaban a los soldados que les habían sido leales, feudos que se multiplicaron exponencial y paulatinamente en toda Europa.

¿Cómo hizo frente la iglesia a esos grupos y que argumentos ofreció para convencer o atemperar al menos la conducta de los de los nuevos señores? La respuesta es sugestiva y sencilla: ofreció romanizarlos lo que significaba civilizarlos y, si se dejaban como acabó sucediendo, cristianizarlos. Destacamos lo sugestivo de ese ofrecimiento porque estos grupos al propio tiempo que habían despreciado el dominio político del imperio romano, admiraban su cultura y deseaban tener el estilo de vida de aquellos a los que tanto habían odiado, De esta manera, civilizarlos y romanizarlos significaba culturizarlos en los valores, idioma e instituciones de la cultura romano-cristiana.

Ese ofrecimiento era más tentador si dicha educación se impartía a los hijos de los invasores, situación que por supuesto aceptaron estos. Ese hecho que nos ha llevado unos cuantos párrafos narrarlo necesariamente, aparentemente intrascendente y que con frecuencia se olvida en las explicaciones del porque de la posición y fuerza de la iglesia cristiana en una época que acabó identificada con ella, determinó tres hechos fundamentales desde el siglo V , cuyos efectos, aunque atenuados, se dejan sentir aún en pleno reino de la modernidad y aún de la propia posmodernidad:

- El monopolio de la educación especialmente en esa época..
- El poder espiritual y temporal que desde entonces la caracteriza.

- La legitimación del orden feudal y de algunos de los sistemas político sociales que sucedieron a éste.

Era en las iglesias y especialmente en los monasterios en los que se conservó y atesoró el legado de la cultura grecorromana y cristiana, deuda que se ha de reconocer que Occidente tiene con esa institución. Ahí acudían los pocos aceptados de la gente común y los hijos de los nobles a aprender el latín, griego, teología, algunas de las artes y los principios del conocimiento básico que hasta ese momento se tenían del universo. Por supuesto que la religión era materia obligada de ese aprendizaje. Dicha educación devino, cinco siglos más tarde, en la creación de las primeras universidades europeas, muchas de las que aún subsisten.

.Por otra parte no olvidemos que son precisamente los sacerdotes y los pocos que tienen acceso a su educación, los que saben leer y, por tanto, los únicos facultados para interpretar la Biblia. En consecuencia, son los que, por derivación de una misión divina, tienen la medida de interpretación del universo y del mundo en base a las Sagradas Escrituras. **“ Estos personajes característicos del alto medievo, son los promotores de la escuela urbana del siglo XII ; son los mismos que afirman su presencia y vocación en las gildas o universitates de maestros y escolares; son los hombres que realizan el oficio de pensadores y transmiten el pensamiento y las ideas a través de la enseñanza son estos los héroes de la historia, de esta historia”**(Tamayo, 1987: 16).

A partir de los siglos IX y X se habían comenzado a acuñar dos términos que proyectan lo que la educación era ya para ese período: Studium y universitatis.

“ Universitatis alude a la comunidad (societatis, corporación) de maestros, de estudiantes, o de ambos; studium (generale) hace referencia al lugar (cátedra), al recinto o a la organización de la enseñanza. Con el tiempo estos términos se usan como sinónimos. A la postre, studium cayó en desuso salvo en Italia donde el nombre de las universidades todavía recuerda esa antigua distinción: Università degli studi di Bologna, Università degli studi di Padova, etcétera, En los siglos XIV y XV la palabra “universidad” adquiere el significado que conserva en la actualidad en los idiomas modernos” (Tamayo, 1987: 17).

La vida y desarrollo de las <universitatis> y de los < studia > en la Edad Media, tal como lo califica y describe Tamayo y Salmorán, constituye una verdadera epopeya de ese período. Hacia el siglo XII, **“Sólo en Italia existían escuelas laicas, en todas las otras ciudades las escuelas se encontraban bajo el control absoluto de la iglesia”** (Tamayo, 1987:19). Así las Universidades de Bolonia, París, Padua, Oxford, y una gran cantidad de <studia> en toda Italia, emergen desde el siglo XI hasta el XIV.

Al redescubrir esa epopeya, queda en tela de juicio el epíteto atribuido a la Edad Media como etapa del “oscurantismo”. Por supuesto que no se deja de mencionar que todas esas universidades, aún las de un origen laico, se encontraban si no bajo el control sí, al menos, bajo la

influencia religiosa. Pese a ello, la aventura que significa el estudio de ese período es por demás apasionante y sorprendente en la medida en que nos revela como las universidades desde su nacimiento estuvieron involucradas en las luchas entre el Papado y el Imperio (El Sacro Imperio Romano Germánico) e incluso dentro de las Órdenes de la propia Iglesia. Desde su nacimiento, las universidades eran aves de tempestades...

La presencia de la Iglesia en la educación, se vería reflejada en dos concomitantes efectos que tienen su origen en esa intervención educativo clerical: El poder político que hasta la fecha la caracteriza y su carácter legitimador de los órdenes establecidos, por lo menos de los que le han convenido. Analicemos brevemente las implicaciones de ello.

2.2 El poder temporal de la Iglesia.

Desde la arremetida de las invasiones germánicas, y de su misión educadora civilizadora, la Iglesia, con el Papa a la cabeza, adquirió una doble dimensión: al poder espiritual que ya ostentaba, se sumó el poder temporal para influir e incluso decidir sobre todos aquellos aspectos que incumbían a la comunidad feudal. Así, los sacerdotes en las regiones más perdidas y olvidadas de Europa, eran una fuente obligada de consulta cuando no incluso de intromisión abierta en las decisiones del señor feudal. Fue tornándose en una entidad que olvidó la lección política fundamental enseñada por Cristo en su Magisterio: “al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios”.

Ello derivó que desde el siglo V, se desarrollara por parte de la Patrística, es decir de la Filosofía de los primeros padres de la Iglesia, la doctrina de las “Dos Espadas”, misma que simbólicamente con esa denominación aludía a la convivencia que las más de las veces era de concupiscencia de los dos poderes más importantes en el escenario medieval: el de la propia iglesia y el político del titular del feudo.

De esta manera se establecía que los hombres estaban sometidos a esas dos potestades, la eclesiástica y la terrenal. Poco importaban los excesos y abusos que caracterizaban a la nobleza feudal contra los siervos. Era el amasijo de dos poderes que perduró hasta el siglo X en el que se empezarán a dar los primeros indicios del choque entre esas dos esferas de poder hasta derivar en el famoso enfrentamiento por “las investiduras”, es decir por la facultad de quién tendría la facultad de investir o designar a los arzobispos, si el Papa o el emperador para ese entonces, del Sacro Imperio Romano-Germánico, situación que comprendió tres siglos de lucha y de polémica que alentaría al pensamiento político hasta el siglo XVI.

2.3 La Iglesia como legitimadora del orden establecido.

Además de su poder de influencia o de decisión en las cuestiones terrenales, la Iglesia era la principal legitimadora del orden establecido misma que descansaba en todo un sistema de autoridad y de su respectivo reclamo de

sometimiento a la misma de manera indiscutible. Ese autoritarismo no sólo se refería al feudo o a la Iglesia, sino comprendía también la autoridad manifestada de manera cotidiana en la vida familiar: los hijos deben total obediencia a los padres, los hermanos al hermano mayor, la mujer al hombre. ¿De donde derivaba esa efectiva disciplina y sometimiento que pocas veces era cuestionada? La respuesta la encontramos en el documento que explica todo el orden medieval, La Biblia, específicamente en la epístola de Pablo a los---- que sentenciaba: “No hay potestad en la tierra que no provenga de la potestad de Dios”, lo que para los efectos de ejercicio de poder en la práctica, significaba que todo poder deviene del poder de Dios, de tal manera que rebelarse contra uno de esos poderes o potestades es rebelarse contra Dios. Ello nos explica la enorme y hasta inagotable paciencia y resignación del hombre medieval frente a los abusos del autoritarismo de que fue objeto en todas las esferas de su vida.

Lo comentado hasta este momento nos permitirá comprender la expresión de **Lechner (1991)** para quién la Edad Media “es un mundo dado” en el que poco, casi nada pueden hacer la razón y la libertad humanas. De igual manera nos permite intentar la formulación de un listado con las principales características del período comentado, con el riego que representa todo listado de minimizar o dejar que se escapen algunas notas que bien podrían incluirse en el mismo, por lo que advertimos que éste sólo es enunciativo, no limitativo, esto es, que no agota ni con mucho las polifacéticas perspectivas y características de tan extensa época. Estas características son las siguientes:

- La ausencia de la razón y de la libertad como medios para interpretar, explicar y hacer del mundo natural y social las medidas y posibilidades de realización humanas.
- El dominio religioso y la poderosa influencia en los asuntos terrenales o temporales de la Iglesia Católica.
- El monopolio de la educación en manos única y exclusivamente eclesiásticas.
- El desarrollo del feudalismo como sistema político, económico y social.
- La aparición de los imperios medievales, el de Carlo-Magno y el Sacro Imperio Romano Germánico.
- La existencia de una poliarquía medieval, que en un principio convivirá y guardará un equilibrio hasta romperse en la lucha entre esos poderes: la iglesia contra los emperadores, especialmente los del Sacro Imperio romano Germánico; La lucha de los emperadores contra los señores feudales e incluso de algunos de ellos contra la propia Iglesia.
- El establecimiento y la perpetuación de una sociedad cerrada en todos los órdenes, especialmente el económico y el social, en los que no existen más que mercados muy rudimentarios y regionales. No hay una economía “nacional” a gran escala. Es más, no se conoce la idea de lo

“nacional” como elemento cohesionador de lo que serán hasta el siglo XVI las grandes unidades socio-políticas conocidas como Estados.

- La ciencia y la técnica no son preponderantes para el desarrollo del orden medieval.
- No existen escuelas que permitan la educación generalizada para las comunidades de ese tiempo.
- La ausencia de una idea de infancia y adolescencia como fuentes educativas, que motivará un trato diferenciado para estas dos etapas en la vida humana.

Frente a todo ello vendrán la reacción de la Razón y de la Libertad; irrumpirá en la historia lo que se ha conocido hasta ahora como modernidad...

3. La Modernidad como hecho histórico en nuestro Presente.

La modernidad nace bajo el signo del cambio y de la ruptura, fenómenos estos que van a ser su sinónimo sin embargo, nada surge por generación espontánea, vieja sentencia que también lo es para el caso de la irrupción de la modernidad en la historia. Pese a “todo lo nuevo” que siempre trae consigo, es el resultado de **una evolución y de una condición**. Expliquemos brevemente esto.

3.1 La evolución de la modernidad.

Entendemos por evolución un cambio lento, pausado, casi imperceptible que va cambiando el orden de las cosas. Bien es cierto que la modernidad se estrena como una revolución, que es un cambio acelerado y abrupto del orden social que hasta el siglo XV había imperado en Europa, pero habría que considerar que si bien la modernidad encuentra su identidad propia en la constante ruptura –diríamos no sólo con el orden medieval sino con cualquier pasado-, adviene siempre como el resultado de condiciones previas que la originan y determinan o, al menos, que despejan el camino para su aparición.

Así, nuestra amiga modernidad tiene su antecedente inmediato en los sucesos y el pensamiento que se vienen gestando desde el siglo XIV que anuncia, como los profetas en la Biblia, el advenimiento del acontecimiento moderno en el siglo XVI. Si extrapolamos nuestra visión de la modernidad, en términos estrictos y literales, las raíces de ésta las podemos desenterrar de la cultura clásica griega, por lo menos en los dos valores que como vectores pregonan y mueven incesantemente el motor de lo moderno: Razón y Libertad. De igual manera, la misma modernidad se va desarrollando entre varias etapas que son rupturas unas, y continuidades otras, razón por la que algunos autores concretan la aparición de ésta hasta el siglo XVIII con la Revolución Francesa, evento que desde entonces instauró el “reino de la modernidad”.

No obstante lo anterior, La construcción y evolución de lo moderno, se ubica a partir de tres hechos significativos y determinantes

“La modernidad es un proceso histórico que se inicia en la Europa occidental, a partir de los siglos XV y XVI. Hay tres hechos fundamentales que marcan el arranque de este período. Se trata del Renacimiento italiano, el descubrimiento y la conquista de América y la Reforma Protestante. El Renacimiento italiano supone un giro radical en la concepción del mundo: de la visión teocéntrica se pasa a otra antropocéntrica; la recuperación del mundo clásico sirve para justificar proyectos de experimentación y aventuras que el rígido orden medieval impedía; aparece la figura del Príncipe moderno, que prefigura el nuevo orden político; las sociedades se hacen más complejas ya que internamente se segmentan y diferencian. La presencia europea en América supone una continuación de ese espíritu de aventura renacentista, que ahora se proyecta en un sentido universal, ya que la conquista es vista como un empeño por llevar allende las fronteras europeas un modelo cultural y social que se entiende como “superior” y por lo mismo generalizable a todas las áreas geográficas. En fin, La Reforma implica una ruptura con la autoridad y las instituciones tradicionales, con lo que la conciencia individual queda sometida a su propio arbitrio” (Ballesteros, 1997: p-296).

Para otros la modernidad, se revela de manera posterior a esos hechos. Así, se describe que:

“En el sentido histórico, en el cual la palabra es usada actualmente por lo común...indica el período de la historia occidental que comienza después del Renacimiento, o sea a partir del siglo XVII. Dentro del período moderno se distingue a menudo el contemporáneo que comprende los últimos decenios” (Abbagnano, 1998, p-814).

El momento histórico de la aparición de la modernidad, creemos que es un proceso que es imposible resumirla a un momento o, mejor dicho, a un siglo exacto. Por eso nos parece que lo que refiere Berman, es importante:

“Con la esperanza de aprehender algo tan amplio como la historia de la modernidad la he dividido en tres fases. En la primera fase que se extiende más o menos desde comienzos del siglo XVI hasta finales del XVIII, las personas comienzan a experimentar la vida moderna; apenas si saben con qué han tropezado. Buscan desesperadamente, pero medio a ciegas, un vocabulario adecuado; tienen poca o nula sensación de pertenecer a un público o comunidad moderna en el seno de la cual pudieran compartir sus esfuerzos y esperanzas. Nuestra segunda fase comienza con la gran ola revolucionaria de la década de 1790. Con la Revolución francesa y sus repercusiones, surge abrupta y espectacularmente el público moderno. Este público comparte la sensación de estar viviendo una época revolucionaria, una época que genera insurrecciones explosivas en todas las dimensiones de la vida personal, social y política. Al mismo tiempo, el público moderno del siglo XIX puede recordar lo que es vivir, material y espiritualmente en mundos

que no son en absolutos modernos . De esta dicotomía interna, de esta sensación de vivir simultáneamente en dos mundos, emergen y se despliegan las ideas de modernización y modernismo.

En el siglo XX, nuestra fase tercera y final el proceso de modernización se expande, para abarcar prácticamente todo el mundo y la cultura del modernismo en el mundo en desarrollo consigue triunfos espectaculares en el arte y en el pensamiento. Por otra parte, a medida que el público moderno se expande *se rompe en una multitud de fragmentos, que hablan idiomas privados inconmensurables; La idea de la modernidad concebida en diversas formas fragmentarias, pierde buena parte de su viveza, su resonancia y su profundidad, y pierde su capacidad de organizar y dar un significado a la vida de las personas. Como resultado de todo esto, nos encontramos hoy en medio de una edad que ha perdido el contacto con las raíces de su propia modernidad.*” (Berman, 1982: p 2-3)

Lo vertido por Berman, además de claro es sugestivo ya que nos llama la atención tres puntos: la metamorfosis de la modernidad; su carácter fragmentario que la hace más compleja y contradictoria; y la desvirtuación de que ha sido objeto o, lo que es lo mismo, el extravió de su camino y de sus promesas.

La fragmentación de la modernidad en múltiples formas, actitudes y discursos provoca un laberinto para su explicación y entendimiento. Esta fragmentación se complica cuando se aplican dos términos derivados de ella: el de modernismo y modernización. Respecto al primero “**Rousseau es el primero en utilizar la palabra *modernista* en el sentido en que se utilizará en los siglos XIX y XX...**”, en tanto que la segunda se aplica con un sentido muy definido: “**En el siglo XX, los procesos sociales que dan origen a esta vorágine, manteniéndola en un estado de perpetuo devenir han recibido el nombre de modernización**” (Berman, 1982: 4 y ss).

La explicación anterior el propio Berman, la enfatiza:

“ **Estos procesos de la historia mundial han nutrido una asombrosa variedad de ideas y visiones que pretenden hacer de los hombres y mujeres los sujetos tanto como los objetos de la modernización, darles el poder de cambiar el mundo que está cambiándose, abrirse paso a través de la vorágine y hacerla suya. A lo largo del siglo pasado, estos valores y visiones llegaron a ser agrupados bajo el nombre de modernismo.**”

3.2 La condición de la modernidad.

Además de la evolución y del ambiente propicio con el que la modernidad nace, tiene un signo distintivo y constante a lo largo de su joven (o ¿vetusta?) historia. Nos referimos al momento en que la Razón humana se independiza de la Razón religiosa. Esa será la condición *sine qua non* que caracterice a la modernidad, ya sea en su totalidad o fragmentariamente. En efecto, desde que **Weber** describió que la modernidad era “**el proceso de desencantamiento**

del mundo”, refería como ésta desterró el mundo medieval que explicaba y construía un mundo encantado por la razón religiosa. Quizás, como lo explica **Touraine (2000)**, el desencantamiento del mundo originó **“el encantamiento del hombre”** con su razón como medio para la explicación del universo y del mundo, rememorando la vieja y conocida sentencia Protagórica: “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en tanto que son y de las que no son en tanto que no son.”

Existen diversa interpretaciones de la modernidad, tantas como manifestaciones fragmentadas de ella hay. Sin embargo su signo distintivo es este gran rompimiento con el pensamiento religioso y con ello, la reinterpretación del mundo frente a una interpretación que, tal como lo señala **Norman Lechner**, en la Edad Media concibe un mundo predeterminado por la voluntad divina, en la que todo está señalado, determinado sin que nada suceda sin la voluntad de Dios. Hasta la hoja que cae del árbol, entra dentro del plan divino de la creación en el que los hombres cumplirán el papel que el plan divino les asignaba. La resignación frente a los acontecimientos buenos o malos, es la única posibilidad de actuación del hombre medieval, la resignación, claro, y también su esfuerzo por cumplir lo mejor que pueda su tránsito por la vida, siempre y cuando lo haga bajo el mandato divino traducido y descifrado por la única instancia facultada para ello: la iglesia.

Frente a eso, **Lechner**, usando el enfoque de Marcel Gauchet (1985), nos destaca el **“mundo producido”** por la voluntad humana. De esta manera, con ese apuntamiento, el hombre pasa de ser un espectador a ser un actor, hacedor de la sociedad y de su propia historia. Ya no serán los designios divinos los que expliquen su lugar en el mundo, sino su pensar y hacer como una entidad con iniciativa y determinación propias, producto de la razón y de la libertad, las dos piedras angulares en los que se basamenta el edificio moderno.

“Entendemos por modernidad el proceso de desencantamiento con la organización religiosa del mundo. La sociedad religiosa se caracteriza por la anterioridad y la alteralidad absoluta de un principio divino como garantía inviolable del orden. No sólo ese fundamento radicalmente escindido sino el propio orden mundano quedaban totalmente sustraídos a la disposición humana. La modernidad consiste en la ruptura de esa fundamentación trascendente y la reivindicación de la realidad social como un hombre determinado por los hombres.

Afirmada su autonomía, los individuos se hacen irremediablemente cargo de organizar su convivencia.

La modernidad es ante todo un proceso de secularización: el lento paso de un orden recibido a un orden producido. El acento es doble. Por un lado producción social del orden. El mundo deja de ser un orden predeterminado de antemano al cual debamos someternos y deviene objeto de la voluntad humana. ¿Cómo hacernos responsables del mundo siendo tan escaso nuestro poder de disposición y control? Por el otro lado, el orden mismo. Ya no existe una ley absoluta ni una tradición sagrada que encausen la voluntad humana y son los hombres mismos quienes

han de autolimitarse. ¿Sobre qué principios generales puede fundarse el orden social cuando todo está sometido a la crítica? (Lechner, et. al. 1991: p 34).

Por supuesto que la creación y perpetuación de un orden, como imperativo básico para la supervivencia de la modernidad, desterrando del paraíso a la voluntad divina, requeriría de tres elementos fundamentales: el político con la aparición del Estado-nación, El económico, con el desarrollo del capitalismo y, lo más importante, el educativo para formar conciencias y voluntades con el aire que desbarataba todo lo que se tenía como sólido y en los tres. La razón y la libertad serán los valores que los fundamenten como todo que crea y transforma el torbellino moderno.

Pero antes de referirnos a ellos, formularemos algunas reflexiones de otras importantes creaciones con los que la modernidad irrumpe en la historia, derivadas por supuesto, de la razón liberada de sus cadenas de mil años de encierro medieval, manifestaciones que estarán ligadas a los elementos ya señalados, no sin antes dimensionar cómo se tradujo y reprodujo la idea de la modernidad y de la razón como motora de toda la historia inaugurada por aquella:

“La idea de modernidad, en su forma más ambiciosa, fue la afirmación de que el hombre es lo que hace y que, por lo tanto, debe existir una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción – cada vez más eficaz por la ciencia, la tecnología o la administración- , la organización de la sociedad mediante la ley y la vida personal, animada por el interés, pero también por la voluntad de liberarse de todas las coacciones. ¿En qué se basa la correspondencia de una cultura científica, de una sociedad ordenada y de individuos libres si no es en el triunfo de la razón?”

3.3 Las creaciones de la modernidad.

Si la razón es el signo distintivo y constante que empuja al mundo moderno, La consecuencia será que a partir de su entrenamiento, todo lo que el hombre empieza a hacer, reflexionar y construir estará marcado por ella. Tal como lo señala **Ballesteros (1997:298)**:

“El principal descubrimiento moderno, que permitió todos los demás, es el papel otorgado a la razón humana. Una razón que no sólo servía para dar la primacía al sujeto individual frente a la Autoridad y la Tradición, sino también para la previsión y la contabilidad, que han sido cruciales en el desarrollo de las sociedades modernas. En efecto, la esencia de este racionalismo ES QUE PRIVILEGIA AL CÁLCULO Y A LA RELACIÓN CONTÍNUA DE LA RELACIÓN MEDIOS-FINES. Gracias a ello, el individuo y las sociedades se hacen progresivamente más reflexivos, por cuanto prevén las consecuencias derivadas de sus acciones. Pero ello es posible en la medida que el conocimiento basado en la observación y la experimentación ocupan el lugar que antaño estaba reservado a la religión o a la especulación filosófica. Los

efectos consiguientes de este racionalismo serán la secularización de la vida y el auge del conocimiento comprobado empíricamente esto es, *la constitución de la ciencia en la institución central de la producción de conocimientos y en el principal instrumento posibilitador del PROGRESO*. Un progreso que no podía consistir más que en la propagación de las luces a toda la sociedad por medio de la Educación. *Este racionalismo es tanto el fundamento del homo economicus burgués, cuanto la sustancia misma del individualismo moderno tal y como fue entendido por la ilustración*".

Ese "papel otorgado a la razón" como motor hacedor de la nueva historia humana en la modernidad , dará origen a dos expresiones que la ejemplifican y concretan: el iluminismo y la ilustración, que no sólo de entrada manifiestan lo opuesto a la expresión "oscurantismo medieval", sino que además traducen el pensamiento que resume el esfuerzo del nuevo conocimiento descubierto o construido por el hombre a través del ejercicio mismo de la razón, el racionalismo, y de su principal creación: la ciencia, que **"...puede ser considerada bajo cuatro aspectos interconectados:**

Como actividad, definida por la sociedad y la cultura, y por ella misma y sus miembros, la ciencia está constituida por el descubrimiento, la sistematización, la elaboración, la justificación, la diseminación y la aplicación, de conocimientos genuinos que permiten controlar y usar fuerzas naturales y sociales...

Como institución, la ciencia es un grupo organizado o un colectivo de personas con relaciones determinadas, para el desempeño de tareas sociales específicas, profesionalizadas y separadas de las ocupaciones comunes, sometidas a largos períodos de aprendizaje, y que comparten lenguajes, métodos y técnicas especiales. Tiende, además, a ser un orden institucional, ramificado y anclado en el contexto de otros ordenes institucionales (v. gr. Económico, social, cultural, ideológico, político, militar, etcétera), que contribuye a estimular y supervisar su producción, distribución y uso, de acuerdo a sus propios fines, orientaciones y demandas.

Como método, la ciencia es un conjunto de operaciones de carácter intelectual y manual-material, útiles para formular cuestiones que parecen más perentorias y relevantes en cada fase, y para hallar respuestas auténticas, probadas y aplicables...

Como factor componente resultado del desarrollo... la ciencia y la técnica son parte de los factores, mecanismos e indicadores de la brecha diferencial separadora de las sociedades componentes del sistema internacional, y a las

fuerzas y relaciones que crean un mundo jerarquizado y asimétrico”(Kaplan, 1993: 39-40).

Ciencia y Técnica quizás siempre hayan existido, pero no con el sentido con el que se manifiestan, sobre todo la primera, con las cuatro características que resumimos en el párrafo anterior, mismas que adquieren, desde su condición de moderna.

Al parejo de la ciencia y casi de la mano de ella, la técnica se manifestará con una verdadera revolución de las maquinas, conocida como revolución industrial, evento de una larga duración por las innovaciones constantes que desde la aparición de la modernidad no ha dejado de expresarse y que ha determinado que se hable incluso de tres grandes revoluciones industriales, mismas que se han explicado de la siguiente manera:

“La primera Revolución Industrial tiene su comienzo y paradigma en la Inglaterra de mediados del siglo XVII, a partir y a través de antecedentes y bases que se van dando y acumulando desde la época isabelina y el siglo XVII. Es la primera de una serie que sigue desplegándose hoy y proyectándose hacia el futuro. Es una ruptura histórica comparable a la Revolución Urbana del Neolítico. Sus principales indicadores se refieren a un súbito y agudo ascenso de las principales dimensiones económicas: productividad y l producción en una serie de industrias y servicios estratégicos (transporte) ; paso a la producción en masa; renovación completa de actividades industriales; ruptura de los límites a la capacidad productiva, para la multiplicación constante e ilimitada de personas, bienes, servicios, riqueza, empleos; por ende, afirmación de la preponderancia de la industria en el conjunto de la economía...”

**Hacia el último cuarto del siglo XIX...la Segunda Revolución tiene características especiales, diferenciadoras de la primera, respecto a la cual es a la vez continuidad y salto cuantitativo-cualitativo. En ello destacan su carácter más científico, la menor dependencia del empirismo, la creciente primacía de lo científico sobre lo técnico, Ciencia y técnica progresan rápidamente , sufren profundas transformaciones internas e influencias mutuas, y las que ejercen sobre los procesos productivos y distributivos de bienes y servicios,, las industrias, la agricultura el transporte y las comunicaciones, los niveles y patrones de consumo, las condiciones y posibilidades de la vida cotidiana; sobre las estructuras económicas y sociales, la cultura y las ideologías, , el poder, la política , el Estado, las relaciones internacionales... se exhibe en pleno desarrollo hasta la segunda guerra mundial , momento en que puede ubicarse su gradual y transformación en la tercera revolución industrial y científica.
(Kaplan, 1993: 72 y148)**

Es el siglo XVIII la idea de la ilustración como movimiento filosófico, social, y cultural, y científico del pensamiento toma una forma definida en Inglaterra, Alemania y especialmente con la filosofía francesa: Diderot, Dâlambert, Voltaire, serán entre otros, los que con sus obras integran ese proceso dando lugar a un movimiento que se extenderá más allá de ellos hasta llegarse a hablar de la de la modernidad como proyecto de la ilustración. Así, se han atribuido a la Ilustración las siguientes características:

- ***Construir un ambiente cultural, que se proponía iluminar mediante la razón, la meditación sobre todos los problemas de su tiempo.***
- ***Carecer de una filosofía definida, pues más bien se trataba de la congruencia del empirismo y del realismo, en un afán por el saber.***
- ***Abordar toda clase de cuestiones, con la pretensión de poder aclarar todas, mediante el adecuado uso de la razón.***
- ***Pretender una universalidad para las soluciones que se daban a cada una de las soluciones de los problemas de que se ocupaba.***
- ***Aparecer más que como un movimiento de originalidad, como una tarea de propaganda y de divulgación, de crítica y de polémica.***
- ***Confiar ciegamente en la espiritualidad de las energías naturales, sobre todo de las intelectuales.***
- ***Identificar a la razón con la naturaleza humana, sin reconocer ninguna autoridad superior, ni a otra causa ajena a la propia vida material y humana; la razón, ni es providencia ni es adquirida.***
- ***Divinizar a la razón, con la cual se sustituyó a todos los conceptos religiosos, en su esencia y efectos.***
- ***Confiar plenamente en el poder de la educación, como medio de cultivo y progreso de la razón” (Villalpando, 2005: 186-187).***

Las implicaciones de lo anterior se traducen en que:

“Los filósofos de la ilustración querían utilizar la acumulación de la cultura especializada para el enriquecimiento de la vida cotidiana en un universo no acabado y que presentaba cambios de una manera análoga a la dialéctica. Los pensadores de la ilustración con esta mentalidad tenían la extravagante expectativa de que las artes y las ciencias no sólo proveerían el “control” de las fuerzas naturales, sino también la comprensión del mundo y del “yo” en el progreso moral la justicia de las instituciones e incluso la felicidad de los seres humanos.” (García, 2004: 59).

Tenemos pues varias ideas y reflexiones clave que amparan y hacen referencia a las creaciones de la modernidad:

- Por supuesto, el racionalismo como medida de vida del hombre moderno
- La institución de la ciencia como la única legitimada para la producción del conocimiento, de la que se derivará también la técnica traducida en la aparición y desarrollo de la revolución industrial
- La idea del progreso como bujía del cambio y al propio tiempo argumento de legitimación, muy peligroso por cierto, de todo lo que se haga en el mundo moderno encaminado a tal fin, especialmente en lo que se refiere al desarrollo, y avance de las sociedades idea que va a estar muy ligada a la idea de modernización,
- El racionalismo como fundamento esencial del fenómeno político -el Estado- y del fenómeno económico -el capitalismo-, fundados en el cálculo y el interés.
- La ilustración como marco de referencia esencial de la modernidad y, al propio tiempo, su principal expositora, a grado tal que se llega a hablar de la modernidad como proyecto de la ilustración.
- La actitud individual y social modelada por las relaciones medios-fines, en la que prevalecerá la tesis cínica y descarnada de “el fin justifica los medios”, lo que dio lugar al desplazamiento de la moral y de la ética por el pragmatismo y la inmediatez en todos los órdenes de la vida del hombre moderno.
- La educación ligada a la idea del progreso y de la propagación del único conocimiento legitimado por la sociedad a través de “las luces” de la ciencia.

Todas esas manifestaciones modernas impactaran y condicionaran en una relación de reciprocidad, a las principales creaciones con las que adviene la modernidad: el Estado, el capitalismo y la educación. Pero de todas ellas, hay una singularmente muy importante, en la que poco reparan los exégetas de la modernidad: la separación del sujeto y de la sociedad, o lo que se ha denominado como el conflicto entre la racionalización y la subjetividad. Veámoslo de la siguiente manera:

“Reconozcamos pues el vigor y hasta la violencia de la concepción clásica de la modernidad. Esta concepción fue revolucionaria, como toda apelación a la liberación, como todo repudio de compromiso con las formas tradicionales de organización social y de creencia cultural. Hay que crear un mundo nuevo y un hombre nuevo volviendo las espaldas al pasado, a la Edad Media, y tornando en encontrar en los antiguos la confianza en la razón sin dejar de dar una importancia central al trabajo, a la organización de la producción, a la libertad de los intercambios mercantiles y a la impersonalidad de las leyes, Desencanto, secularización, racionalización, autoridad racional legal, ética de la responsabilidad, los conceptos de Max Weber, que han llegado

a ser clásicos, definen perfectamente esta modernidad sobre la que hay que agregar que fue conquistadora, que estableció la dominación de las élites racionalistas y modernistas sobre el resto del mundo por obra de la organización del comercio y de las fábricas y por la colonización. El triunfo de la modernidad supone la supresión de los principios eternos, la eliminación de todas las esencias y de esas entidades artificiales que son el yo y las culturas en beneficio de un conocimiento científico de los mecanismos biopsicológicos y de las reglas impersonales no escritas de los intercambios de bienes, de palabras y de mujeres. El pensamiento estructuralista hará radical ese funcionalismo y *llevará al extremo la eliminación del sujeto. El modernismo es un antihumanismo pues sabe muy bien que la idea del hombre ha estado vinculada con la del alma, la cual impone la idea de Dios, El rechazo de toda revelación y de todo principio moral crea un vacío que debe llenar la idea de sociedad, es decir, la idea de utilidad social. El hombre es sólo un ciudadano, la caridad se convierte en solidaridad y la conciencia se convierte en el respeto de las leyes. Los juristas y los administradores reemplazan a los profetas*” (Touraine, 2002: 36,37).

Para que no haya lugar a duda, Touraine, casi con voz de profeta rebelde, armado de un humanismo ahogado en la razón práctica, instrumental u operativa de la modernidad, sentencia:

“Los que pretenden identificar la modernidad únicamente con la racionalización sólo hablan del sujeto para reducirlo a la razón misma, y para imponer la despersonalización, el sacrificio de uno mismo y la identificación con el orden impersonal de la naturaleza o de la historia. En cambio, el mundo moderno está cada vez más penetrado por la referencia a un sujeto que es libertad, es decir, que postula como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación que le permite concebir y sentir su conducta como componente de su historia personal de vida, concebirse él mismo como actor. *El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de sentirse reconocido como actor*” (2002: 207).

4. Estado-Nación y modernidad.

El Estado es la creación típica de la modernidad que se comienza a desarrollar en el siglo XVI. Antes de ese tiempo no existían los estados tal como se nos revelaran en esa centuria y, como la modernidad misma, después de un conjunto de acontecimientos, pensamiento y hechos que se dan, o por lo menos se recrudescen, desde el siglo XIII.

Señalamos antes, que una de las características de la Edad Media era su poliarquía, es decir, la existencia de muchos poderes entre los que se distinguen la iglesia, los señores feudales y los emperadores en turno del Sacro Imperio Romano Germánico. Después de un largo período de contemporaneidad y convivencia, surgieron las contradicciones entre ellos, por la supremacía de la titularidad del poder o, lo que es lo mismo, por la discusión de quién o cuál de ellos era superior a los demás y, por tanto, reclamar su

sometimiento, pretensión que se agravaba en virtud de que todos descansaban y legitimaban sus potestades como derivadas de la gracia divina, argumento que incluso sería el antecedente del posterior derecho divino de los monarcas absolutos. De esas contradicciones aparecerían los futuros Estados.

Los Estados nacionales, son una de las primeras creaciones de la modernidad conocidos también como Estado-nación o Estados modernos que tuvieron su primera manifestación con la monarquía absoluta, con esos monarcas que a diferencia de los “reyecitos” regionales de los feudos de la Edad Media, reclamaron e impondrán para sí su derecho soberano a gobernar a una nación en un territorio y con un poder centralizado, incuestionable, implacable. Es la figura del “príncipe moderno”, del estado tal como lo designará Maquiavelo para distinguir la singularidad de esas unidades políticas que surgieron de aquella lucha de poderes medievales, y que hacia el siglo XVI estaban totalmente consolidadas. Tal como lo refiere **Croosman (1978:22, 23):** **“Históricamente, fue el primer fenómeno moderno que apareció; lógicamente se encuentra en la base sobre la cual se han erigido la mayor parte de las teorías y prácticas políticas actuales”** agregando que: **“El Estado-nación surgió menos por el propósito humano, que por fuerzas ciegas fuera del control del hombre, y no se basa en principios perfectamente definidos sino originados por determinados cambios económicos que ocurrieron en Europa entre los siglos XIII y el XVI.”**

La combinación de circunstancias y hechos históricos que permitieron el advenimiento de los Estados-nacionales, permitieron la combinación de los elementos que integrarían esas formidables creaciones de la modernidad. Dichos elementos constitutivos de esas nuevas organizaciones políticas, son una nación(o varias en el caso de los Estados –multinacionales), un territorio y un poder al que se distingue y califica como soberano.

Es por ello que hasta la fecha y pese a toda la presencia de la modernidad expresada ahora en la globalización y mundialización de la economía, sigue siendo válida la definición que de esa entidad se dio ya hace bastantes décadas: **“ El Estado es una corporación humana sedentaria dotada de un poder de mando originario (Jellinek, 1937:35), definición que Carré de Malberg (2001:26), esboza “Como una comunidad de hombres fijada sobre un territorio propio y que posee una organización de la que resulta para el grupo, considerado en sus relaciones con sus miembros, una potestad superior de acción de mando y de coerción.”**

En igual sentido, el clásico de la ciencia política y de la sociología, **Max Weber (2001: 8)** establece: **“ ...el Estado es una comunidad humana dentro de los límites de un territorio establecido, ya que este es un elemento que lo distingue, la cual reclama para ella –con el triunfo asegurado–el monopolio de la violencia legítima”.**

El estudio de cada uno de los elementos del Estado da para sí a extenso y clásicos tratados que se han escrito sobre cada uno de ellos, especialmente en el derecho y en la sociología política. Nos hemos de conformar, por el momento, en referir que pese a la crisis por la que el Estado atraviesa a raíz

de la globalización, sigue manifestándose, por el momento con los mismos elementos que desde su nacimiento lo han caracterizado.

Ahora bien, la referencia que hacemos del Estado, va más allá de destacar ser una mera creación de la modernidad. Desde su aparición, una de sus primeras preocupaciones – que no ha abandonado hasta la fecha- es la de haber construido todo un aparato educativo para preservar e impulsar los valores, especialmente los de la nación a la que representa, como un elemento articulador de aquella y de fortalecimiento de éste. Así, por ejemplo, la educación en la cultura y el nacionalismo, fue una constante orientada al fortalecimiento de la comunidad nacional, a través del arraigo de los educandos en los valores de sus propias culturas y nacionalismos. México, en ese sentido es un caso típico. De ahí que Estado y educación hayan sido un binomio inseparable en la modernidad.

5. Capitalismo y modernidad.

El Estado es en lo político lo que el capitalismo es en lo económico para el mundo moderno., son como las de dos caras de Janos en la mitología griega. Ambos son el estereotipo de ese mundo y no es para menos si se considera que fueron y siguen siendo los ejes alrededor de los que giran las sociedades calificadas como modernas. A ellas habría que agregar a la escuela como organización de esfuerzos definidos para la educación de acuerdo a los valores que el Estado y el capitalismo han determinado como racionalmente idóneos para la instrucción (¿formación?) del hombre moderno.

Estado moderno, capitalismo moderno y escuela moderna, estructuran la vida del mundo desde el siglo XVI. Pero, ¿por qué denominamos al capitalismo como moderno, si es un lugar común afirmar que fue una creación de la modernidad?, ¿hubo antes otras formas de capitalismo que no eran modernas?

Al respecto, sucede en este punto algo similar a lo que sucede con el Estado como creación de la modernidad al que suele confundírsele con otras formas de organización política que le precedieron pero que no eran Estados entendidos como las organizaciones que resultaron de la fusión de los tres elementos que le son típicos y a los que nos referimos en párrafos anteriores. Lo mismo acontece con el capitalismo, fenómeno del que existe una gran discusión respecto a su aparición histórica. Por ello, es importante referir los “tipos de capitalismo” que suelen referir en diversos ámbitos de la historia moderna

:

“Estos surgen si se analiza el capitalismo desde el punto de vista histórico. Simplificando un tanto, se pueden distinguir cuatro tipos sucesivos:

1. El capitalismo primitivo. No se trata de un sistema capitalista que abarque a toda la sociedad, sino de casos aislados en los que están presentes los elementos principales de toda empresa capitalista: factorías, bancos, comerciantes. Este es el capitalismo de la época clásica.

2. EL capitalismo mercantilista, que surge en la edad media y pervive hasta el final del siglo XVIII.

El capitalismo “intacto”, fruto de la revolución industrial y que se prolonga con toda su pureza hasta la Gran Depresión económica de 1873-1897. Este se identifica plenamente con la llamada economía del “Laissez faire”.

3. El capitalismo industrial contemporáneo que implica los siguientes elementos: a) libre competencia y juicio impersonal de la eficiencia; b) libertad de contrato e igualdad de oportunidades; c) comercialización y transferibilidad de toda propiedad implicando ello la contabilidad racional del capital, y d) todo ello supone la certeza de la sanción legal.

Estas distinciones históricas fueron iniciadas a tiempo por los economistas. Entre ellas descuella la que hizo Sombart, al distinguir tres tipos de capitalismo: el temprano, el maduro y el tardío” (Giner, 1979: 324).

A la anterior clasificación tendríamos que agregar la del capitalismo globalizado y mundializado que se caracteriza por una economía mundial basada en el intercambio y movimiento de capitales, mercancías y recursos humanos, basados en la revolución tecnológica de los medios de comunicación y en la pretensión de crear un modelo político-cultural único para todo el mundo a partir del estilo de vida occidental.

Por supuesto que cuando referimos al capitalismo como creación de la modernidad, lo hacemos en el sentido en que suele identificársele como un sistema o modo de producción en el que es el capital el medio fundamental para la generación de bienes y servicios, lo que implica y al propio tiempo determina un modelo de sociedad organizada en todos los órdenes para tal finalidad, muy especialmente en la escuela o modelo educativo, ya que esta es modelada y estructurada con la idea de transmitir a los educandos los valores en los que descansa el estilo de vida fundado en el capitalismo, situación que reflexionaremos más adelante.

El capitalismo moderno siguió una peculiar evolución hasta alcanzar el modelo típico con el que suele identificársele. No fue el producto de una aparición impronta o de una irrupción inesperada en el siglo XVI. El descubrimiento y saqueo de América fue uno de los factores, quizás el más importante que aceleró el desarrollo del capitalismo en Europa. Dejemos que Crossman nos lo comente:

“Estamos en presencia del primer gran cambio. Las naciones occidentales europeas han comenzado su carrera imperial descubriendo nuevos continentes, despojándolos de sus tesoros y ofreciéndoles en cambio el credo católico. Como resultado inmediato, la costa occidental de Europa se convirtió en el centro económico del mundo. Pero este rápido crecimiento de riqueza (especialmente en plata) produjo convulsiones más profundas. *Las nuevas empresas mercantiles necesitaban capital. Al mismo tiempo se obtenían nuevas ganancias invirtiendo aquél en nuevas empresas.* La rápida extensión del comercio no podía adaptarse al sistema económico localista del feudalismo y un

nuevo sistema económico internacional comenzó a desarrollarse par satisfacer las crecientes necesidades del comercio. Con la aparición de los banqueros y comerciantes, en cada país surgió una nueva clase, los burgueses que no eran reyes, ni aristócratas ni campesinos, ni podían ser incluidos entre los artesanos y los comerciantes locales de los días del Medievo, ya que constituían un cuerpo independiente del cual dependerían en breve todas las demás clases, desde el rey hasta los siervos. La burguesía estaba esencialmente constituida por las clases adineradas. Controlaban los medios de circulación. Con su capital se financiaron las campañas militares de los reyes, y fueron sus barcos los que navegaron en todas direcciones, siendo sus casas comerciales las que efectuaron el tráfico de mercancías entre los países de Europa. (Crossman, 1978: 40-41).

Desde su aparición el capitalismo y, más específicamente la burguesía, han estado muy relacionada e interesada en el desarrollo del conocimiento moderno por convenir, como es lógico pensarlo, a sus intereses. Así desde el siglo XVI se puede apreciar que:

“Así es como surge el saber terreno. Tardará, o, en todo caso lo hará lentamente, en asumir plena conciencia de sí mismo, pero no ha nacido de la conciencia refleja de la propia función y de los propios objetivos, sino de la vital tendencia de un grupo social cada vez más amplio a la construcción de fortunas terrenas no provisionales, no inmediatamente percederas. El burgués codifica las normas que le parecen asegurar mejor la conservación, el aumento de su propia riqueza, el mantenimiento y desarrollo de sus propios negocios, investiga los mecanismos aptos para incrementar la explotación del tiempo y del espacio. EL burgués comprende ahora que registrar su propia experiencia puede constituir un patrimonio rentable e incluso imprescindible. Por eso la exalta y la opone también al saber tradicional, inmóvil y siempre verdadero, trascendente e inútil. De este inventario de nociones, de esta acumulación de preceptos prácticos nació una mentalidad nueva que, al fin conduciría a la exigencia de registrar los caracteres comunes y análogos de los hechos, sino también a la de dominar sus mecanismos y sus leyes” (Romano, et alt, 1971: 173-174).

El capitalismo y su expresión inmediata, la burguesía, no sólo determinan un sistema o modo de producción sino también todo un estilo de vida para la sociedad en la que se desarrollan y en la que los valores, las creencias, las normas, el arte , las relaciones sociales en general, son modeladas en su lógica y legitimación social por los intereses de la propia burguesía y por “el mercado” que con un una importancia desconocida hasta ese momento empezó a dominar y condicionar todo el orden social.

“El mercado había ido surgiendo como actividad marginal de pobres y vagabundos en las afueras de las ciudades, foris burgos (faubourg), desde el siglo XI, pero las normas que lo regían seguían siendo externas al mercado mismo, basadas en la ética, especialmente la teoría del precio justo. La gran transformación

sólo se produce en el siglo XVI con la total independencia del mundo de mercado respecto al horizonte ético-social. Ello sería el resultado de nuevas herramientas jurídicas, como la letra de cambio, aparecida para eludir las penas canónicas contra los delitos de usura...

Esta independencia del mercado respecto a la ética, constituye precisamente el fundamento de la moderna ciencia de la economía política...sólo cuenta lo visual y lo cuantitativo, lo que se puede medir y contar, lo demás es repudiado...

Ello origina la aparición del *homo economicus*. Lo que cuenta es el enriquecimiento indefinido de los individuos, abstractamente considerados, ya que de él se generará el bienestar general, gracias a la famosa <mano invisible> de la que hablaron sin cesar los economistas burgueses desde Adam Smith (1723-1790) que no es otra cosa que la utilización ideológica y profana de la idea de Providencia Cristiana, con vistas a desarraigar el sentimiento de compasión ante la miseria circundante. Al faltar la jerarquía entre las necesidades humanas, y al no valorar más que lo visible la acumulación se convierte en el instrumento para luchar contra la muerte, para conseguir una imposible y patética inmortalidad..."

(Ballesteros, 1997: 27-28)

Entra así en la escena < **La razón instrumental**>, **práctica u operativa**, como se le quiera denominar, que privilegia el cálculo, lo cuantitativo sobre lo cualitativo en los resortes de las acciones humanas, lo exacto, lo contable, lo material, haciendo prevalecer como lógica "natural" e inherente al hombre el famoso principio del "fin justifica los medios", principios y lógicas todas estas por las que la modernidad y los hombres con ella vendieron su alma al diablo, al egoísmo, al individualismo, al extravío de su propio identidad humana, para convertirse en meras cosas al servicio del poder o de los sistemas económico y jurídico. Por supuesto que el "conocimiento" y los instrumentos para producirlo y reproducirlo, la ciencia y la escuela, no podrán escapar a esa suerte y también llegará a cosificarse como un bien no de uso sino de cambio, como toda la construcción del capitalismo en la medida de su evolución y transformaciones hasta llegar al actual capitalismo global.

El neoliberalismo actual es una consecuencia de de la modernidad triunfante en una de sus derivaciones. Encuentra sus raíces en uno de los metarelatos modernos, el del liberalismo, que no es en realidad más que la lógica de la razón aplicada a las ganancias -instrumentalidad- y al establecimiento de un orden político, jurídico y económico en una sociedad que garantice la existencia y el funcionamiento de su abstracción más implacable: el mercado. Bien es cierto que:

"Occidente defiende la razón como crítica y el capitalismo como economía de mercado, como protección contra la invasión de la acción económica por la ideología, por la lucha de clases y el clientelismo. Ese es el sentido del nuevo <liberalismo>, que en pocos años se difundió por las ciencias sociales y la política y que presenta una visión racionalista del hombre y la sociedad, en la que el interés desempeña la parte central" (Touraine, 2000:311).

Si la modernidad había pregonado la reivindicación de la razón humana como instrumento de liberación y humanización del hombre, cuando se trastoca a ésta por el cálculo y el interés, toda la construcción moderna va a descansar en el argumento endeble y antinatural, por injusto y anti-ético, de la razón instrumental. Desde entonces, la economía y la política serán las mejores expresiones del orden creado con aquella lógica y valores utilitarios. El cinismo, la corrupción, la pillería, expresadas en el privilegiamiento de las acciones con apego a fines desplazarán las acciones con apego a valores, aún en las relaciones sentimentales de las que algunas “ilustres” académicas y funcionarias universitarias dan clara muestra en la perpetuación de su mundito vano, hueco, vacío, sin sentido, dispuestas a traficar no sólo con su “conocimiento” sino con algo más de lo que hacen depender sus aspiraciones y oportunidades.... Pero es lo “racional”.

Esta razón instrumental, va a determinar no sólo la lógica del cálculo y el interés. También determinará toda la organización social misma en la urdimbre del “sistema social” y del lugar que en el ocuparán los individuos:

“Así se crea uno de los grandes modelos de representación de la vida social, en cuyo centro se sitúa la correspondencia del sistema y de los actores, de las instituciones y de la socialización. El ser humano ya no es una criatura hecha por Dios a su imagen; Es un actor social definido por los papeles que cumple, es decir, por la conducta asignada a su posición y que debe contribuir al buen funcionamiento del sistema social. Porque el ser humano es lo que hace, ya no debe mirar más allá de la sociedad, hacia Dios, para encontrar su propia individualidad y sus orígenes sino que debe buscar la definición del bien y del mal en lo que es útil o dañoso para la supervivencia del cuerpo social. La noción de sociedad...para designar un conjunto concreto, definido por fronteras, por fuentes reconocidas de autoridad, por órganos de aplicación de las leyes y por una conciencia de pertenencia... y la posición que uno ocupa en su seno son elementos de explicación de la conducta humana de su evaluación. Y este sociologismo es un elemento central de la visión modernista.” (Touraine, 1997:25).

Vale señalar que no sólo fue la lógica del capital la que impulso la razón instrumental para pernear las actividades comerciales sino también todas las actividades humanas. Tanto la razón instrumental como el capital mismo pese a los argumentos inherentes a la practicidad de sus discursos, necesitaban un conjunto de circunstancias o factores que determinaran sus ascensos. Estos fueron además de los descubrimientos de las nuevas tierras, el florecimiento de la técnica, de la ciencia (tecno-ciencia) y la idea de progreso.

En efecto, las técnicas que evolucionaron lentamente en los primeros siglos de la Edad media, empezarán a experimentar un singular desarrollo entre el período comprendido de los siglos XIV al XVI y su despegue definitivo en los siglos XVI- XVII bajo el amparo de las ciencias y el iluminismo modernos. Así, Ruggiero Romano, refiere como ejemplos de ellos, la medida del tiempo (invención del reloj), la medida del espacio (cartas geográficas), la creación de

nuevos sistemas contables, algunos objetos puestos al servicio de la vida cotidiana de los hombres de ese tiempo, la introducción de “usos de previsión racional” como el seguro marítimo:

“Sin duda alguna, se trata de técnicas al servicio de clases determinadas, pero no es, ciertamente, casual que sean precisamente las que están desplazando la sociedad medieval y luchando por superar las dificultades aparecidas en su camino. Lo que caracteriza el tipo de saber de tales clases (que constituyen la burguesía de este período, y no la burguesía en general) es su adhesión a las necesidades y a los objetivos de los hombres que las componen y, sobre todo su carácter instrumental. Ingenieros y navegantes, artistas e inventores de todas clases BUSCAN CADA VEZ MENOS LA CIENCIA EN SÍ, LA VERDAD ETERNA E INMUTABLE QUE LA FILOSOFÍA CONTEMPLA O QUE LA RELIGIÓN ASEGURA REVELAR. Empiezan a proyectar aparatos que <sirvan> para algo concreto. En otros términos, supeditan, deliberada y colectivamente, su actividad intelectual a exigencias prácticas, De este modo, tales investigadores invierten el secular destino de la actividad mental QUE ERA EL DE ATENDER A LA ESENCIA DE LAS COSAS E IDENTIFICAR LA NORMA DE LA CONDUCTA ÉTICA...

Las exigencias económico-políticas de esta burguesía europea del XIV y del XV avanzan según el ritmo nuevo que asume la investigación técnica y teórica. Y no parece que sea posible la duda: las primeras mandan y hacen orgánica a la segunda, porque le dan una sólida coherencia de objetivos y dinamismo a sus necesidades” (Romano, 1967:172).

Sin duda también, desde entonces la técnica y el capitalismo modernos guardaron esa relación inseparable y correspondida de uno a otro como hasta la fecha se sigue apreciando. Lo que se conocerá posteriormente como la revolución industrial y sus etapas, estará siempre ligada a las transformaciones del capitalismo y de la burguesía.

La modernidad evolucionará y se identificará como necesaria e inevitablemente técnica, al igual que las otras revoluciones que la identificarán: la política con el Estado-nación, la económica con el capitalismo en sus diversas fases y, por supuesto, la educativa con la escuela moderna. Toda la articulación de las revoluciones de la modernidad o de sus manifestaciones, tendrá una idea integradora articuladora, la del progreso y una palabra que la resumirá: modernización.

En la modernidad la idea del progreso generará toda una interpretación filosófica del sentido de la historia humana como la evolución del hombre y de su sociedad hacia mejores planos de vida y de prosperidad; El sentido de la historia está determinado por un inexorable fin: acceder a una mejor y más justa sociedad. Esa será la principal promesa de la ciencia, la técnica, el capitalismo y el Estado; de la modernidad misma.

Por otra parte se construirán los grandes relatos < metarrelatos > de los filósofos, historiadores y sociólogos que se atreverán a explicar la evolución o cambio social por la obsesiva búsqueda del progreso como lógica inherente y consecuente de la modernidad:

“ Los metarrelatos son aquellos que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente del valor alienado en el

capitalismo) , enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto por lo tanto al clasicismo antiguo), salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas v.s el relato crístico del amor martir...” (Lyotard, 1992: 29)

Una expresión de esos metarrelatos modernos y del reino de la razón será el positivismo del siglo XIX con Comte y el imperio de la ciencia como condiciones fundamentales de las sociedades avanzadas, su máxima expresión y mejor ejemplo.

La razón liberadora, la libertad, la tecnociencia, la exactitud como obsesión de la modernidad, la lógica de la evolución y determinación del capitalismo, resumidos en el progreso también prometedoramente liberador, harán que la modernidad se resuma y, diríamos, se agote en su principal derivación: la modernización. A partir del desarrollo de esa idea y de la acuñación de su término, la modernidad será identificada con la modernización de una sociedad en todos los órdenes de sus relaciones e instituciones, esa idea de modernización aludirá al estadio o nivel de desarrollo económico capitalista, material y en óptimos niveles de vida en educación, servicios, urbanización, sistema social y político.

La especie-modernización- desplazó al género –modernidad- a grado tal que ahora es más recurrida en su uso en demérito de la modernidad misma. Pero ¿quién determina esos niveles de vida óptimos como patrón par una sociedad? Por supuesto que son las sociedades en las que el capitalismo floreció antes del siglo XX en Europa y los Estados Unidos a las que se califica como desarrolladas. Así, progreso, modernización y desarrollo serán sinónimos de la modernidad misma.

“Modernización es el término actual para designar un viejo proceso; el proceso de cambio social por el cual las sociedades menos desarrolladas adquieren las características comunes a las sociedades más desarrolladas. El proceso es actividad por la comunicación entre naciones o sociedades. Como señaló Kart Marx hace ya más de un siglo en el prefacio de *Das Capital*: << El país que está más desarrollado industrialmente, sólo muestra al menos desarrollado la imagen de su propio futuro>>”
(Lerner, 1979: 169).

6. La escuela como creación de la modernidad.

Apuntamos antes algunos rasgos del carácter de la educación en la Edad Media, de tal manera que cuando adviene la modernidad, ya hay un camino andado en ese campo del saber. Sin embargo, la ruptura con el orden medieval trajo consigo una aportación de singular trascendencia: la escuela como institución de esfuerzos colectivos organizados, especialmente por parte de los Estados para la educación de sus súbditos y, más tarde, nacionales o ciudadanos.

Hacia el siglo XVI, “ ***...los procesos de Creciente urbanización, de incremento de capitales , de resquebrajamiento de los poderes feudales y de sus instituciones, incidían en las formas de vida, en las convicciones y creencias, en los modelos de relación que habían venido funcionando; en otra manera de centralizar el poder y distribuirlo; Hacia esos años dominaba la concepción jerárquica del mundo, donde cada quién ocupaba un lugar y desempeñaba una determinada actividad, de modo que la convivencia amplia de niños, jóvenes y adultos, por más que esas divisiones todavía no existieran, y el relajamiento de costumbres***

“aunada a la multifacética crisis de entonces, ya no se vería con naturalidad, sino como promiscuidad y desorden, habría que idear espacios separados y bien controlados” (Aguirre, 2004: 6).

De la anterior referencia se van a derivar dos consecuencias inmediatas y una posible hipótesis. Las primeras, serán la del control efectivo de la vida escolar, con el consecuente reforzamiento de la idea de autoridad que en esos tiempos era ya muy marcada, y que se recrudecería en la naciente vida escolar moderna. La otra consecuencia, importante por cierto, es la que destaca la preocupación por dividir la vida escolar por edades. De ahí que no fuera extraño que el primer educador de la modernidad, **Juan Amós Comenio, destacara en el siglo XVII, que:**

“ Tenga por escuela:

I. La infancia...El regazo materno, Escuela maternal (Gremium maternum)

II. La puericia...La escuela de letras o Escuela común pública

III. La adolescencia... La escuela latina o Gimnasio

IV. La juventud...La Academia y viajes o excursiones (Citado por Aguirre, 2004: 11)

Por otra parte, la hipótesis radica en la afirmación desarrollada por el pedagogo argentino Nereyeb, para quién la infancia y la adolescencia son creaciones de la modernidad. En este sentido escribe:

De igual manera, la misma escuela como institución organizada es creación del mundo moderno. Por supuesto no es la idea de la escuela medieval a la que nos referimos antes, sino el resultado de la voluntad clara del Estado y de la sociedad, especialmente de los burgueses, para educar a niños y jóvenes: De acuerdo a **Díaz Barriga (1995)** la escuela surge en la modernidad, puesto que “La institución escolar del programa de la modernidad es una expresión del proyecto burgués instaurado a partir del trastocamiento del mundo feudal al término del medievo”.

En este sentido es hija de su tiempo, producto de las aspiraciones político-sociales de ese proceso social si tomamos en consideración que:

El concepto de adolescencia (del latín adolescere, crecer) como período de la vida entre la maduración biológica (incluida la madurez sexual) psíquica y social, y el momento de asumir los papeles y responsabilidades de los adultos, es relativamente nuevo y surge como epifenómeno de las sociedades occidentales modernas, relacionado con un mayor grado de industrialización y urbanización, que llevó a dar importancia a la educación como factor fundamental para avanzar en la sociedad. Sobre todo,

**los hijos varones comenzaron a ser eximidos del trabajo a fin de que tuviesen más años de estudio (se suponía que las niñas no entraban al mercado laboral, sino que estaban destinadas a ser amas de casa y madres). En el caso de los varones urbanos, el calificativo de adolescente se correspondía con el número de años de educación, y estaba vinculado a la clase social. Se dice que “el mundo del pasado estaba poblado exclusivamente de niños y adultos”.
[Nieves Andino, 2004: En línea]**

Por supuesto que Comenio y un siglo más tarde Rousseau, serán los expositores clásicos de la modernidad y su proyecto educativo que se transmutará tan constantemente, como los cambios de la modernidad misma y de las instituciones que ha creado y a la que nos hemos referido-

Ahora bien, la educación como tal, entendida en el sentido en que se quiera, va a ser el reflejo de las características y creaciones de la modernidad. Desde su advenimiento, ésta última va a tener en la educación su mejor expresión. Ella proyectara los avances, las rupturas, las crisis y las continuidades de la modernidad y los Estados, el capitalismo a través de la burguesía, la ciencia, la técnica, el racionalismo, la idea de progreso estarán presentes, de manera indeleble en la educación a través de la escuela. Nuestro tiempo sigue siendo un ejemplo de ello.

6.1 La Educación y los Demonios de la Modernidad.

En anteriores páginas establecimos dos ideas importantes para entender el devenir de la modernidad: La razón instrumental y la modernización como consecuencias del acontecimiento moderno y, también, como efectos que desvirtuaron del espíritu original de la modernidad desde el momento en que trastocaron los ideales del cambio que trajo consigo el viento moderno o, por lo menos el programa que se le atribuyó, encarnado en el discurso de la ilustración.

Señalamos como la primera, la instrumentalizada de la razón, desplazó paulatinamente a la razón “objetiva” como medio liberador para hacerla un mero instrumento de la lógica del cálculo- interés y de la relación medios - fines, especialmente en el ámbito económico y a través del capitalismo y del Estado, que privilegiaron el egoísmo, la practicidad, la materialización de la vida, sacrificando así “la liberación del hombre” el fin último y universal al que aspira el espíritu de la ilustración por medio de la razón que desataba a aquel de los prejuicios y obstáculos a los que se veía atado y que impedían dicha liberación.

Esa inflexión de la modernidad se tradujo también en la idea “modernizadora”, misma que en su sentido material y único aludía –como hasta la fecha sigue aconteciendo- a la idea de un progreso irresistible e inevitable al que por la razón misma llegarían todas las sociedades o individuos ilustrados tazándose en el desarrollo material de la sociedad : urbanización, industrialización, secularización de todas las relaciones sociales, burocratización de la sociedad y los grandes proyectos de ingeniería histórica que harían un mundo nuevo- con

el adjetivo ideológico que se le quisiera poner- y, por supuesto la idea de hacer “un hombre nuevo” a través de la educación. Los valores morales no tenían ya cabida en ese mundo secularizado y pragmático en el que el cálculo interés representaba el nuevo valor del espíritu moderno. Las maravillas de los adelantos de la tecno-ciencia impulsada por el capital era y sigue siendo el mejor refuerzo de esa visión

La mejor muestra de ese giro del espíritu moderno y de los grandes discursos o “metarelatos” pregoneros de la tierra prometida, lo ejemplifica **Adam Smith**, quién teniendo una formación de filósofo moral, acabó desarrollando el prototipo del nuevo discurso moderno con el liberalismo como panacea que remediaría todos los males del hombre.

Ese quiebre de la modernidad, fue analizado y denunciado por **Max Weber**, de quien se ha dicho es el mejor que ha explicado las repercusiones modernas y acuñado los términos que las resumen: la sociedad moderna vista como “la jaula de hierro”, (en su libro “el protestantismo como espíritu del capitalismo”) la racionalización de las relaciones sociales (en su texto “Economía y Sociedad”), las ética de la responsabilidad frente a la ética de la convicción (en su conferencia del político y el científico).

Por otra parte, las consecuencias de la modernización y sus demonios: la mentalidad calculadora, materialista y pragmática; cínica y descarnada hasta en lo sentimental, que cancela toda expresión espontánea, humana, que privilegia la acción a fines y no la afectiva o la de valores; que hace de hombres y mujeres patéticos espectros ambulantes en sus relaciones amorosas-como gran parte de los que vivimos este tiempo lo sabemos-; que nos pierde en ese desierto de hombres al que llamamos sociedad moderna; que nos convierte sólo en un número o en un mero agregado en las teorías totalizadoras y despersonalizadas de los funcionalismos, estructuralismos y sistemas; que ve y hace de la educación como extensión de la empresa y del mercado y a las escuelas como fábricas de paletas y no centros formadores de hombres, que desvirtúa a la educación para minimizarla en meras técnicas didácticas, de enseñanza o de instrucción; esa modernización que desecha la educación ética o moral para robarle a niños y adolescentes su infancia y juventud con el único fin de incorporarlos al mercado de trabajo; esa modernización ha sido denunciada y combatida por filósofos, sociólogos, humanistas, escritores, que son como voces en el desierto que piden pero no son escuchados.

En ese esquema destacan dos que, concientes de ese trastocamiento del espíritu moderno, han expresado su preocupación por rescatar y orientar a la modernidad misma : **Martin Berman** y muy especialmente **Alain Touraine**. El primero, como lo referimos en otra sección de este trabajo, previene como la modernidad se dispersó en un gran conjunto de fragmentos que encontraron su propia lógica y justificación; el segundo, además de coincidir con **Berman**, en el extravió de la idea de una modernidad integral y completa, denuncia el divorcio que significo la crudeza de una modernidad que sacrificó al sujeto frente a la racionalización. Sin embargo, ambos creen, como gran parte de los críticos de las atroces consecuencias de esos demonios modernizadores, que el espíritu de la modernidad tiene viabilidad y que por ello hay que rescatarlo, por la sencilla y

simple lógica de que no tenemos otra idea o cosa que sustituya a la modernidad misma.

Touraine, estructura su discurso en tres partes perfectamente diferenciadas: los orígenes de la modernidad, la crisis de la modernidad y la posibilidad de salir de esa crisis a través de la reivindicación de la idea del sujeto, sacrificado en aras de una modernización que prácticamente lo borró. Trataremos de explicar esa lógica expositiva para ligarla a la educación moral que desde nuestro punto de vista tendría, en el bachillerato preparatorio como fin más destacado, ayudar al desarrollo de la personalidad de sus educandos para lograr que sean **sujetos** de su propia vida y de su propia historia.

Así, destacan, entre otros los siguientes razonamientos de éste sociólogo francés:

- ***Distingue tres momentos en los que la modernidad se manifiesta, a los que distingue como el momento duro. es el del reino de la razón y la secularización del mundo; Un momento más modesto – pero devastador- por la que Occidente reemplazó la visión racionalista del universo y de la sociedad humana por la racionalidad instrumental está al servicio las demandas y necesidades que de manera creciente se escapan a las reglas obligadas de un racionalismo que sólo correspondía a una sociedad de producción centrada en la acumulación antes que en el consumo del mayor número de personas y por las comunicaciones masivas; y de otra todavía más suave o sencilla y es la de la modernidad expresada como liberación o de un liberalismo consecuente con ciertas causas: de una clase oprimida de una nación colonizada, de las mujeres dominadas o de las naciones marginadas.***
- ***Esos tres momentos han recibido y han sido objeto de sendas críticas que han puesto en entredicho la vigencia y el valor de la modernidad: “ Desde su forma más dura a su forma más suave, más modesta, la idea de modernidad , cuando es definida por la destrucción de los órdenes antiguos y por el triunfo de la racionalidad , objetiva o instrumental, ha perdido su fuerza de liberación y creación” (2000:11).***

“ La modernidad había reemplazado a Dios por la sociedad. Durkheim lo ha dicho explícitamente mejor que ningún otro. Hoy la crisis de la modernidad hace desaparecer el concepto de sociedad. Constituía un principio unificador y, aún más, era el principio del bien, pues el mal se definía como aquello que era contrario a la integración social: desempeñemos nuestros papeles, cumplamos nuestras funciones, sepamos también acoger a los recién venidos y reeducar a los desviados. La idea de modernidad estuvo asociada con esta concepción de una sociedad primero mecánica , luego transformada en organismo, en cuerpo social cuyos órganos contribuyen a su buen funcionamiento, cuerpo sagrado y alma

eterna que transforma al hombre salvaje en civilizado, al guerrero en ciudadano, a la violencia en ley. ...pero ha perdido toda su fuerza... Hemos aprendido a defender al individuo contra el ciudadano y la sociedad y a llamar control o manipulación a aquello que antes llamábamos integración” (2000: 145)

- Ante los embates de las críticas contra la modernidad, que en su mayor parte están plenamente justificados, y para no caer en la posición de actitudes radicales que pregonan el retorno a la tradición o la muerte de la modernidad -la posmodernidad- se torna entonces necesario REDEFINIR A LA MODERNIDAD.
- Para ello es necesario ubicar que el principal error de la modernidad con la racionalización que pregonaba, es que borró la idea del ser humano como sujeto y que la redefinición de la modernidad ha de partir de la reivindicación de esa idea, teniendo conciencia de que es imposible vivir con una idea de una modernidad impoluta. Así, hay que definir a la modernidad como ***“ la relación cargada de tensiones, de la Razón y el sujeto, de la racionalización y la subjetivación,***
- Para esa redefinición, la modernidad tiene que voltear y rescatar su “otra mitad”, el sujeto, a la que con sus discursos y en sus diversos momentos ignoró. Así, defendiendo el racionalismo- con todas sus exageraciones- de la modernidad, afirma: ***“ Durante mucho tiempo, la modernidad sólo se definió por la eficacia de la racionalidad instrumental, por la dominación del mundo que la ciencia y la técnica hacían posible, En ningún caso se debe rechazar esa visión racionalista, pues ella es el arma crítica más poderosa contra todos los holismos, los totalitarismos y los integrismos. Pero esa visión no da una idea completa de la modernidad E INCLUSO OCULTA SU MITAD : EL SURGIMIENTO DEL SUJETO HUMANO COMO LIBERTAD Y COMO CREACIÓN” (2000: 205)***
- ***Redefinir la modernidad, que es dominación pero que también ofrece posibilidades de liberación, a partir del sujeto significa:***

“ ... no reducir el sujeto al individuo, sino definir el sujeto como un individuo, de llevar una vida personal, generalmente contra los aparatos y las técnicas del poder, pero utilizando también la fuerza de la razón para resistir al poder arbitrario o a las presiones de la comunidad....el sujeto es siempre un sujeto malo, es un rebelde a la regla y a la integración , que trata de afirmarse, de gozar de sí mismo y mediante a la resistencia al poder es como transforma esta afirmación de sí en voluntad de ser un sujeto . EL SUJETO SE DEFINE POR LA LIBERTAD Y EL ESFUERZO DE LIBERACIÓN ANTES QUE POR LA RAZÓN Y LAS TÉCNICAS DE RACIONALIZACIÓN. Esto no debe llevarnos a oponer la razón al sujeto, sino que debemos separarlos para empezar rompiendo con la idea de que la individuación y la socialización son una y la misma cosa, con la idea de que la libertad

personal sólo se alcanza mediante la sumisión a las leyes de la razón...”(2001:271).

“Retorno al sujeto. Sujeto que no sólo es repudio al orden establecido, sino que también es deseo, DESEO DEL INDIVIDUO DE SER RESPONSABLE DE SU PROPIA VIDA, lo cual a la vez una ruptura con los papeles sociales y un esfuerzo constante para reconstruir un mundo que esté organizado alrededor de un vacío central en el que pueda ejercerse la libertad de todos. El concepto de sujeto se encuentra a igual distancia del individualismo y de la utopía de una nueva comunidad, de una sociedad fundada en valores integradores. Esta idea recurre al hombre que está en el mundo ante, que el hombre del mundo, que transforma su situación social en vida privada, así como la reproducción de la especie en relaciones amorosas y en familia, así como encuentra en el hecho de pertenecer a una sociedad particular un camino de acceso a sociedades y culturas diferentes. DURANTE TANTO TIEMPO SE NOS HA PEDIDO QUE NOS INTEGRÁRAMOS, QUE NOS IDENTIFICÁRAMOS, QUE NOS SACRIFICÁRAMOS, Y QUE REPRIMIÉRAMOS LO QUE HAY DE MÁS PERSONAL EN NOSOTROS QUE NOS VIMOS ATRAÍDOS EN PRIMER LUGAR POR UN INDIVIDUALISMO DEL CONSUMO QUE TAN FÁCILMENTE NOS ENGATUSA. PERO LA EXIGENCIA DE SER SUJETO TAMBIÉN SE ENCUENTRA CONSTANTEMENTE PRESENTE. Y ES MÁS FUERTE AHORA PORQUE ES LA ÚNICA CAPAZ DE DEFENDERNOS CONTRA TODAS LAS ESTRATEGIAS DE DOMINACIÓN DEL ORDEN SOCIAL”(2000: 289).

- *“ Cuando el espíritu moderno se empeña sobre todo en quebrantar el orden tradicional la razón y la voluntad de libertad individual parecen asociadas, pero cuando más se reemplaza el orden heredado POR LA ORGANIZACIÓN DE L PRODUCCIÓN Y POR LOS APARATOS DE GESTIÓN tanto más se deshace esa asociación, en tanto que se fortalece la asociación de las dos caras del sujeto: la cara defensiva y la cara liberadora, la referencia a la comunidad y la aspiración a la libertad personal.*

En cuanto a la educación, Touraine hace referencias que proyectan los distintos momentos o manifestaciones de la modernidad y de cómo ésta concibe su visión educativa:

- La modernidad identificó –como lo sigue haciendo- que *“ Lo que es válido para la sociedad lo es también para el individuo. La educación del individuo debe ser una disciplina que lo libere de la visión estrecha, irracional, que le imponen sus propias pasiones y su familia y lo abra al conocimiento racional y a la participación en una sociedad que organiza la razón. La escuela debe ser la ruptura respecto del medio de origen y un lugar de apertura al progreso por medio del conocimiento y de la participación en una sociedad fundada en principios racionales. El docente no es un educador que*

deba intervenir en la vida privada de los niños, los cuales sólo deben ser alumnos; el docente es un mediador entre los niños y los valores universales de la verdad , el bien y de lo bello. La escuela debe también reemplazar a los privilegiados (herederos de un pasado repudiado) por una elite reclutada en virtud de las pruebas impersonales de los concursos”(2000: 20).

- ***La crisis o descomposición de la modernidad se proyecta en la educación: “ Lo que se llama crisis de la educación, ¿ no es ante todo el reconocimiento de contradicciones culturales y de la descomposición del sistema de valores y de normas en la escuela , la familia, y todos los agentes de socialización deben transmitir a los nuevos miembros de la sociedad? (2000: 102).***
- ***En la modernidad, “ ...es el Estado nacional el que produce una cultura nacional, en particular mediante la escuela. Visión durkheimiana en la que la cultura nacional desempeña la parte de creación de conciencia colectiva. El Estado difunde, generaliza una cultura ya elaborada, especialmente una lengua que se convierte en lengua nacional gracias a la escuela, a la administración pública y al ejército” (2000: 136).***
- ***“ ...nos asusta la idea de una modernidad que se redujera sólo al aprendizaje de los roles sociales”(2000:145).***

Por momentos, las tesis de Touraine parecen evocar ciertas críticas con aire posmodernista, pero los límites que establece frente a esa corriente son claros: no puede aportar nada más que sea capaz de sustituir a la modernidad aún con todas sus desviaciones y contradicciones. Por el contrario, él ve que es posible una redefinición y, por consiguiente, una conciliación con la modernidad, a través del rescate de la idea del sujeto que la modernidad borró y que estaba implícita a ella como su otra mitad: el sujeto humano como libertad y creación.

Estamos convencidos que la educación como desarrollo integral de la personalidad de los alumnos sólo se puede lograr con una educación moral que contemple como finalidad básica, precisamente la formación del adolescente como un sujeto que sea capaz desde su edad y hacia su madurez, en integrarse como sujeto capaz de vivir liberado entre esa tensión que existe entre una modernización aplastante, que despersonaliza y aliena y su impulso vital de ser y existir, capaz de traducirse en saberse sujeto que siente, piensa y es capaz de tener su esfera individual de deseos, sueños, sentimientos y aspiraciones o rebeldías muy propios: su identidad o “mismicidad”.

Por eso, rechazamos esa educación que promueve un moralismo dirigido a formar a un sujeto “maduro”, “apto para la democracia”, que sea un “buen ciudadano” o que sea capaz de entender o tolerar a los “otros diferentes a él”, expresiones que más que definir con claridad los fines éticos o morales de la educación frente a un mundo desigual, cada día más injusto e inhumano, se pierden en la abstracción vacía que por “decreto” aspira forma hombres

mecanizados aptos para vivir en la sociedad, aún cuando sea una red enajenante de las identidades de los sujetos mismos a los que sólo se prepara para el mercado de trabajo, que son mutilados en sus rebeldías y en sus aspiraciones traducidas en algo elemental pero fundamental. Vivir como seres humanos y no como agregados de un sistema.

7. La Escuela Nacional Preparatoria como Creación de la Modernidad en México.

Llegamos al objeto central de nuestro trabajo, después de recorrer los tres temas que como antecedentes obligados de reflexividad, están ligados a la naturaleza, sentido y misión de esta institución universitaria: La adolescencia, el Sistema de Educación Media superior en México y la modernidad.

La creación de la preparatoria, fue un evento singular, muy especial en nuestro país ya que es el ejemplo más típico y directo de cómo la modernidad prendió en la sociedad mexicana, de su desarrollo a partir de ese momento y de los obstáculos, afortunados o no, a los que se ha enfrentado para su arraigamiento en la mentalidad y cultura del mexicano.

Conviene, antes de pasar al análisis de la cuestión de este punto, señalar que en México no ha habido una sino varias modernidades que han sido, como toda modernidad, rupturas con el pasado mediato o inmediato y en algunos aspectos, continuidades de un cambio evolutivo o lento. Por su carácter innovador y de cambio, identificamos como modernidades mexicanas las siguientes:

- La Revolución de la Reforma y el triunfo de la República en 1864 que permitieron la creación del Estado Nacional mexicano.
- El Régimen Porfirista, que representa el primer intento de modernidad económica.
- La Revolución social mexicana de 1910 a 1937, que establece el Estado social, Estado benefactor o Estado árbitro-para otros-, con una economía mixta.
- La Revolución neoliberal que instituye el Estado-empresa, que se origina desde 1982 a la fecha.
- La creación de la Escuela Nacional Preparatoria (1867) y posteriormente la creación de la Universidad Nacional (1910).

Pasemos a hacer algunas breves reflexiones de ellas que casi como constantes se han presentado al momento de sus implantaciones en nuestra sociedad o durante su desarrollo:

Nuestra modernidad o, mejor dicho, **modernidades siempre han llegado tardías**. Es de considerarse que en ello tuvo que ver mucho, por lo menos para el arribo de la primera, ese largo período que conocemos como la Colonia (300 años de dominio español), diríamos nuestra <Edad Media> extrapolando una analogía, período que fue la matriz en la que se formó eso que conocemos como nuestro mestizaje y cultura con todas las luces y las sombras, las fortalezas y debilidades que, desde entonces, nos han acompañado en el singular reto de la construcción de nuestra identidad colectiva nacional.

Si consideramos que frente a esos 300 años de dominio colonial apenas llevamos 185 de “vida independiente”, y si no olvidamos que nuestra primera modernidad adviene a 42 años de haber logrado romper el cordón umbilical que nos unía con la vieja España, se podrán magnificar los efectos casi inerciales del colonaje europeo en México, me atrevería a decir que hasta la fecha, con todo y lo que las modernidades nacionales han marcado en nuestra historia.

Ahora bien, la cuestión no sólo se agota en una medición temporal, sino en su aspecto más importante que era un reto para la generación de la Reforma: la demolición del edificio colonial, lo que logró al menos política y jurídicamente y de manera parcial en la educación, aunque no en otros aspectos de nuestra cultura, lo que nos daría pie para señalar otra de las características de nuestras modernidades además de su carácter siempre tardío, nos referimos a que **siempre son modernidades inacabadas o si se quiere para matizar la afirmación, parcialmente logradas..**

Por otra parte, tendríamos que agregar otra importante constante de esas modernidades: el que **siempre han sido copia o extrapolaciones** de las ideas o instituciones de las modernidades europea, o norteamericana, lo que significa que no hemos sido capaces de construir una modernidad propia. En ese sentido, quizás el único intento serio, real, de construir una modernidad nacional propia, fue el proyecto de la Revolución Mexicana del que conocemos sus resultados y, ahora, su liquidación.

Al amparo de esas modernidades – salvo el caso de la Escuela Nacional Preparatoria- y en el de la República juarista, todos ellas **dieron motivo para que se generaran nuevos grupos de ricos**, es decir de beneficiados por ellas ya fueran como promotores o partícipes de las mismas.

Además de lo anterior, **todas nuestras modernidades se han reflejado con magnitud en el ámbito educativo**, estando totalmente dependiente éste de aquellas. Así, la educación ha sido como el espejo en el que se proyectan los fines de las modernidades y, al propio tiempo, su legitimación histórico-social.

No obstante lo anterior y para los efectos de nuestro trabajo es posible que podamos plantear el enfoque de nuestro estudio, como una sola modernidad conformada por diversas etapas que guardan los caracteres ya apuntados, pero que se desenvuelve –aún en las rupturas, en un solo movimiento hasta la fecha. Es por ello que nos referiremos a la modernidad mexicana con un carácter singular conformada por diversos momentos, cuyo análisis pasamos a hacer a

continuación teniendo para su explicación como constante, lo que fue su proyección educativa en el ámbito de la Escuela Nacional Preparatoria, que es la parte medular objeto de este trabajo. La Revolución de la Reforma y el triunfo de la República en 1864 que permitieron la creación del Estado Nacional mexicano.

7.1 La Revolución de la Reforma, el triunfo de la República y el Estado Nacional mexicano.

El movimiento de la Reforma, con Juárez y los liberales que lo acompañan, constituye la primera Modernidad mexicana. Como la Modernidad europea, se reconoce y se revela a sí misma, como una negación y ruptura contra el orden y la sociedad colonial prevalecientes hasta ese. Bien es cierto, que desde el siglo 21, México había logrado su independencia, pero está, aunque influida por las ideas de la modernidad liberal francesa y de la independencia norteamericana en algunos de sus hombres, no logró hacer lo que los modernos europeos y norteamericanos del XVIII habían logrado: la construcción de una nueva sociedad que efectivamente expresara la ruptura con el viejo orden.

En Nuestro país, esa monolítica, pesada, injusta y oscurantista etapa colonial, que tan enraizada en muchos de sus efectos sigue en nuestra mentalidad, no fue desterrada con una lucha de 11 años (los que en realidad fueron más si se consideran los antecedentes de la rebeliones que preceden a la de 1810), ni con la idea de una independencia tutelada por España, ni con la certidumbre de la verdadera independencia política que perseguía Morelos incluso hasta con un proyecto social, ni con la expedición federalista de la Constitución del 1824. Aunque lograda en 1821, perpetuó la estructura y lógica de todo el orden colonial, de sus estúpidas diferencias sociales y raciales, de su arcaica situación semifeudal y. por supuesto, de la presencia de la iglesia y de su poder espiritual, terrenal y de su monopolio en la educación, lo que significaba hablar de las conciencias de lo los mexicanos de ese momento.

El historiador **Agustín Cué Cánovas** nos aporta un dato singular y frecuentemente olvidado: Hasta antes de la expedición de las Leyes de Reforma, la iglesia era dueña de más de $\frac{3}{4}$ partes del territorio nacional. Eso aunado a otras riquezas, a la usura, y a los diezmos o venta de indulgencias la convirtió, hasta el triunfo de la república liberal, en la principal prestamista del gobierno que siempre estaba en bancarota.

Por otra parte, toda la educación en la Colonia había sido instituida y generada por el clero, situación que se perpetuó en el período independiente, pese a los esfuerzos de los Institutos Literarios y de Ciencias, que con la influencia y el empuje de los primeros liberales mexicanos, se habían creado en algunas de las entidades federativas del naciente "Estado" independiente.

Al respecto, **Octavio Paz** resume con claridad meridiana, el drama que representó una independencia inacabada o mejor dicho tergiversada, para México y América Latina:

“ La independencia Hispanoamericana, como la historia entera de nuestros pueblos, es un hecho ambiguo y de difícil interpretación porque, una vez más, las ideas enmascaran a la realidad en lugar de revelarla o expresarla. Los grupos y clases que realizan la independencia en Sudamérica pertenecían a la aristocracia feudal nativa; eran los descendientes de los colonos españoles, colocados en situación de inferioridad frente a los peninsulares.. La Metrópoli, empeñada en una política proteccionista, por una parte impedía el libre comercio de las colonias y obstruía su desarrollo económico y social por medio de trabas administrativas y políticas, por la otra cerraba el paso a los “criollos” que con toda justicia deseaban ingresar a los altos empleos y a la dirección del Estado. Así pues la lucha por la independencia tendía a liberar a los “criollos” de la momificada burocracia peninsular aunque, en realidad no se proponía cambiar la estructura social de las colonias.

Cierto, los programas y el lenguaje de los caudillos de la Independencia recuerdan al de los revolucionarios de la época. Eran sinceros sin duda. Aquel lenguaje era “moderno”, eco de los revolucionarios franceses y, sobre todo, de las ideas de la independencia norteamericana. PERO EN LA AMÉRICA SAJONA Esas Ideas Expresaban Realmente A Grupos Que Se Proponían Transformar El país conforme una nueva filosofía política. Y aún más : con esos principios no intentaban cambiar un estado de cosas por otro sino, diferencia radical, crear una nueva nación . En efecto: los Estados unidos son, en la historia del siglo XIX, una novedad mundial, una sociedad que crece y se extiende naturalmente. Entre nosotros, en cambio, una vez consumada la Independencia las clases dirigentes se consolidan como las herederas del viejo orden español . Romper con España pero SE MUESTRAN INCAPACES DE CREAR UNA SOCIEDAD MODERNA. No podía ser de otro modo, ya que los grupos que encabezaron el movimiento de Independencia no constituían nuevas fuerzas sociales, sino la prolongación del sistema feudal. (2004: 131-132).

Los dramas que se darán en nuestra historia en los primeros años del siglo XIX por esa virtual Independencia, tuvieron un precio muy alto, más allá del advenimiento tardío de la modernidad.

Es por ello que se enfatiza la importancia de la Reforma como el primer gran movimiento para la modernización de México. Ese liberalismo que destroncará el poder de la iglesia y del ejército y que romperá definitivamente las desigualdades políticas de la Colonia, pregonado primeramente en la Constitución del 57 – que resumía toda la lucha de los primeros liberales comandados por Mora y Gómez Farias, se traducirá en hechos concretos con las leyes de la generación liberal juarista:

“ Con la misma violencia con que negaba la tradición , la generación de 185 afirmaba algunos principios. Su obra no consiste nada más en la ruptura con el mundo colonial; ES UN PROYECTO TENDIENTE A FUNDAR UNA NUEVA SOCIEDAD. Es decir, el proyecto histórico de lo liberales aspiraba a sustituir la tradición colonial, basada en la doctrina del catolicismo, por una afirmación igualmente universal: la libertad de la persona humana.

La nación mexicana se fundaría sobre un principio distinto al jerárquico que animaba a la Colonia: la igualdad ante la ley de todos los mexicanos en tanto que seres humanos, seres de razón. La Reforma funda a México negando su pasado. Rechaza la tradición y busca justificarse en el futuro... MÉXICO NACE EN LA ÉPOCA DE LA REFORMA. EN ELLA Y POR ELLA SE CONCIBE, SE INVENTA Y SE PROYECTA” (Paz, 2004: 137 y ss).

La referencia anterior se fortalece con los hechos que nuestra historia nos enseña de ese período: la formación de un Estado nacional mexicano, que como en el caso de los Estados europeos que emergen en el siglo XVI, advendrá con dos hechos fundamentales, uno interno y otro externo: el triunfo, que se dirime en el campo de batalla, sobre el status y las pretensiones políticas que la iglesia había tenido hasta ese momento y el triunfo frente al reto que significó la invasión francesa. Con ellos se logra la soberanía del Estado, nota cualitativa que perfila y define a este, como una organización sociopolítica independiente y soberana. Como la expresión del Máximo poder que en una sociedad se puede dar.

Se cumplía así, la primera de las condiciones necesarias para entrar a la modernidad: romper con el orden establecido por la iglesia católica por más de 350 años y establecer la separación definitiva de ésta con el Estado.

De igual manera el advenimiento a una nueva vida de la sociedad mexicana, se complementaba, con otra condición o valor fundamental de la modernidad: el reconocimiento de la libertad como valor fundamental para organizar la vida de individuos y de las instituciones en una sociedad. Ello se reflejará con dos hechos también trascendentes: La vigencia de la constitución de 1857 y de los derechos humanos que en ella se consagraban y la creación, única en el mundo, del juicio de amparo, como institución para garantizar, entre otros, el valor de la libertad individual frente a los abusos del poder.

Estaban ya presentes al menos dos de las condiciones de la modernidad, pero faltaba una tercera: La Razón como instrumento de creación de un mundo no dado y predeterminado por entidades divinas sino producido por el hombre mismo y lo más importante, la institucionalización de ella para hacer posible la construcción de ese mundo. Ello se va a dar o, por lo menos, a tener su mejor expresión con la llegada del positivismo a México y la creación de la Escuela Nacional Preparatoria.

IV. MODERNIDAD Y EDUCACIÓN. PREPARATORIANA

(La Caja de Pandora)

“¿Qué hacer con la UNAM?
Preguntó alguna vez Ramón
Xirau a Cosío Villegas,
<OTRAM>, fue su respuesta.”
Enrique Krauze.

1. La Educación Moderna en el Bachillerato.

Si hay una institución en México que haya encarnado la llegada de la modernidad y la ruptura con todo orden anterior a este acontecimiento, especialmente en la educación, es la Escuela Nacional Preparatoria. Ninguna Escuela o universidad tuvieron el privilegio de nacer al amparo de un signo transformador como lo fue la preparatoria nacional o, al menos, haber nacido con esa pretensión. Con ello tenemos uno de los primeros elementos que, entre otros, distingue a esta institución del resto que se hubieran generado antes (incluyendo la universidad) o después de ella. Singularidad que con otras que iran apareciendo a lo largo de su evolución, la colocan en una situación única en la historia de la educación en nuestro país.

Como comentamos en el anterior punto, el acontecimiento moderno encuentra desde 1857 sus dos primeros resultados: la creación del Estado- nación mexicano y la consagración de la libertad, como el valor sobre el que se edificará un nuevo orden. Tal como lo señala Paz, era la expresión de un proyecto claro y definido, equivalente, diríamos, al de la ilustración europea que desembocó directamente en la generación de las ideas y los valores políticos, de la Libertad, Igualdad y Derechos del Hombre que desencadenarían la Revolución institucionalizada en la creación del Estado revolucionario francés de 1790 y la transformación del mundo occidental desde entonces.

Pero la consolidación de nuestra modernidad necesitaba otra expresión para el advenimiento de la nueva sociedad: la expresión de una nueva educación que, en el caso de la preparatoria, encontraría su mejor expresión en el racionalismo extremo del positivismo. En efecto, la modernidad, o más concretamente sus promotores y actores, necesitaban proyectarla más allá del mero ámbito de lo político o jurídico, traducirla, concretarla y perpetuarla con la creación de un nuevo hombre en México, que expresará los valores propios de lo moderno en la persona liberada de todo dogma, atadura o superstición Tal como lo pregonaba la Constitución del 57, el carácter de la educación sería laica, importante y vital principio-

Por otra parte, bien es cierto que la aparición de la preparatoria como parte de la educación nacional, se había contemplado desde 1833 “ ***...en que aparece una posición muy clara que se plasmo en la legislación educativa, que regulaba la educación preparatoria y el ingreso a la educación superior.. En el Artículo 1º del Decreto de José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías, por el cual se reforma***

la enseñanza superior, dice: “En el Distrito Federal habrá, por ahora, seis establecimientos de Instrucción Pública (dos de ellos de Preparatoria... con las cátedras siguientes:

1º Establecimiento de estudios preparatorios:. Cátedra: primera y segunda de latinidad, una de lengua mexicana , una de tarasco, una de otomí, una de francés, una de inglés, una de alemán, una de griego, una de principios de lógica, aritmética, álgebra y geometría, , una de teología natural, pneumatología y fundamentos filosóficos de la religión. Este establecimiento se sitúa provisionalmente en el Antiguo Hospital de Jesús” (Castrejón, 1987: 146).

A la Luz de ese Decreto, se podría pensar que no hubo tal originalidad con la creación de la Preparatoria liberal en 1867, sin embargo de la lectura del conjunto de materias que integraban la Currícula de la Preparatoria de 1833, se puede concluir que todavía y pese al aire liberal que la crea , se aprecia la influencia que tiene aún la religión en los estudios de ese momento. Pese a lo establecido y a que el Decreto en cuestión era, sin duda un gran avance, **“... no estaba tan alejado de lo que, en esos momentos, se consideraba ortodoxo. Hacía falta una idea educativa clara que desafortunadamente no existía aún entre los liberales más preparados, y pasaría mucho tiempo para fijar el rumbo que debían tomar las reformas a la educación tradicional (Castrejón:, 1987: 147).** Tal afirmación creo que la podemos hacer extensiva al propio precepto 3º de la constitución del 57, que aunque radical en su disposición, tuvo que vencer en su aplicación la inercia de la educación ortodoxa católica y la reticencia de algunos de los gobiernos de las entidades federativas que se movían prácticamente como caciques de sus respectivas regiones, situación que sólo se desterrará hasta el gobierno de Díaz.

Hay otro hecho, el principal que da origen a ese Decreto, que era la clausura de la Universidad por ser un centro totalmente conservador opuesto a los intentos de Mora y Gómez Farías , por modificar la educación prevaleciente en ese momento. Destacamos que es “proféticamente” coincidente que la idea de crear la Preparatoria como instancia educativa, estuviera ligada a la clausura de la Universidad. Desde entonces, la vida de ambas instituciones estarían ligadas, con momentáneas separaciones, en su historia y desarrollo.

Instaurada la República en la gran epopeya juarista, **“En el año de 1867 al entrar Juárez a la ciudad de México, una de sus primeras acciones fue la de formar una comisión para estudiar el problema educativo; esta comisión fue presidida por Gabino Barreda. La comisión redactó la Ley Orgánica de Instrucción Pública que fue publicada el 2 de Diciembre de 1867. El período histórico es crucial, es el momento de los grandes cambios y de la hegemonía del pensamiento liberal. Para la educación fue también importante, pues Gabino Barreda, influido por las ideas del positivismo francés, TENÍA EN MENTE UNA NUEVA ORIENTACIÓN PARA LA EDUCACIÓN MEXICANA, POR FIN APARECÍA UNA FIGURA CON PLANES CONCRETOS Y, COMO SIEMPRE, LAS CIRCUNSTANCIAS POLÍTICAS FUERON DETERMINANTES. Barreda sabía que tenía que establecer una simbiosis con los liberales; él pensaba que el positivismo podría poner orden en la mente de los mexicanos, pero sabía que los triunfantes liberales tendrían una fuerte opinión en materia educativa. Barreda cambia el lema del positivismo de Comte de “amor, orden y progreso” por el de “libertad , orden y progreso” y adecuó sus ideas educativas a la mística liberal que realizaba su proyecto de nación” (Castrejón, 1987: 152).**

Las ideas de Barreda en torno a la educación en la nueva Escuela de su creación, iban más allá de una formal educación de transmisión y renovación del conocimiento. Como la idea del positivismo lo pregonaba, era la construcción de una nueva sociedad y la regeneración del hombre mismo en un esquema de geometría y perfectividad humana a través de la ciencia.

Conocida es la misiva que envía al entonces gobernador del Estado de México, Riva Palacio, en la que explicándole la perspectiva educativa de la nueva escuela, resume la esencia de su pensamiento y de su visión:

“ Una educación en que ningún ramo importante de las ciencias naturales quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza desde los más simples hasta los más complicados, se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tienen de fundamental; una educación en la que se cultive así , a la vez, el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión, tal o cual dogma político o religioso, sin el miedo de ver contradicha, por los hechos, esta o aquella autoridad; una educación, repito, emprendida sobre tales bases y con el sólo deseo de encontrar la verdad, es decir lo que realmente hay, y no en lo que nuestro concepto debería haber en los fenómenos naturales, no puede menos de ser, a la vez que un manantial inagotable de satisfacciones, EL MÁS SEGURO PRELIMINAR DE LA PAZ Y DEL ORDEN SOCIAL, PORQUE EL PONDRÁ A TODOS LOS CIUDADANOS en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante y, por lo mismo, uniformará las opiniones hasta donde sea posible. Y las opiniones de los hombres son y serán siempre el móvil de todos sus actos. Este medio es de seguro lento, pero, ¿qué importa si estamos seguros de su importancia? ¿Qué son diez, quince o veinte años en la vida de una nación cuando se trata de emprender el único medio de conciliar la libertad con la concordia, el progreso con el orden? EL ORDEN INTELECTUAL QUE ESTA EDUCACIÓN TIENDE A ESTABLECER, ES LA LLAVE DEL ORDEN SOCIAL Y MORAL DE QUE TANTO HABEMOS MENESTER...”

(Larroyo, 1977: 286)

Ninguna institución educativa en la historia del país había sido proyectada, con una especie de ingeniería social propia del positivismo, y vista como la llave para la edificación de una nueva sociedad.

Así, el 1º de Febrero de 1868, La Escuela Nacional Preparatoria, iniciaba funciones en el antiguo Colegio de San Ildefonso, 100 años antes del movimiento del 68 en el que la Preparatoria misma fuera el motivo para que se viera involucrada nuestra Universidad, siendo la única institución de las que tomaron parte en ese épica rebelión, que todavía tiene las cicatrices físicas de ese movimiento en la puerta de su plantel No 4: los orificios de las balas de un gobierno que apelaba a la razón , el progreso y la ley.

Ahora bien, es necesario destacar otra importante singularidad: la Preparatoria nació con el carácter de nacional, 32 años antes de que a la Universidad se le

atribuyera tal carácter. Ello es de destacarse, ya que se empezaba a gestar en los educadores de aquella generación la idea de unificar en una sola entidad la gran tarea educativa del país, situación que después se amplió y concretó con la creación de la Universidad Nacional de México en 1910. No fue extraño que la misma Preparatoria fuera incluida por vez primera como parte de esa Casa de Estudios.

No fue extraño tampoco que Justo Sierra, el principal impulsor de la idea de una Universidad Nacional, expresara precisamente en el discurso con motivo de las exequias de Gabino Barreda: **“ La escuela Preparatoria es la piedra fundamental de la mentalidad mexicana ”** y nada extraño menos aún que en esa misma oración fúnebre reafirmara el sentido positivista de esa institución, precisando el sentido de la denominación de esa filosofía:

“NO HAY QUE ACOBARDARSE FRENTE A LOS VOCABLOS, LATINOS COMO SOMOS; HAY QUE ACEPTARLOS EN LO QUE SIGNIFICAN Y EN LO QUE VALEN, SI EXPRESAN LO QUE CREEMOS CIERTO, Y SI LO EXPRESAN TODO; LO POSITIVO, LO REAL , LO QUE NO ESTÁ YA EXPUESTO A NEGACIONES, ESO ES LO QUE INFORMÓ LA FILOSOFÍA DE LA PREPARATORIA ” (Silva Herzog, 1974: 12-13).

Lo anterior, nos lleva inevitablemente a destacar otro particularidad que con frecuencia se olvida por la minimización con la que en las últimas décadas la burocracia de la UNAM contempla ha esa institución del bachillerato: la Preparatoria no fue una creación de la universidad, y menos aún, esta a expensas de lo que las autoridades de una y otra determinen respecto a su historia y naturaleza. La Preparatoria tiene su misión y destino PROPIOS, derivados no de los decretos burocráticos ramplones, sino de su propia historia, naturaleza y, lo más importante, de la misión que tiene en la población a la que atiende: los adolescentes que están en una etapa definitiva de su vida, la de la construcción de su propia identidad que es decir su propia individualidad como personas.

Las actividades de la naciente Escuela, tenía como características fundamentales, en cuanto a su Plan de estudios, las siguientes:

“ Los estudios eran preparatorios a las carreras de abogado, médico, farmacéutico, agricultor, veterinario, ingeniero, arquitecto, ensayador y beneficiador de metales, y se organizaban en cuatro o cinco años, siendo un primer año común con las asignaturas de Aritmética, Álgebra, Geometría, Gramática Española, Francés y taquigrafía; un segundo año también común con las asignaturas de trigonometría (por el método analítico) y concluyendo con nociones de Cálculo Infinitesimal; Cosmografía precedida por las nociones indispensables de Mecánica Racional, Raíces Griegas, primer año de Latín, primero de Inglés salvo para los ingenieros, arquitectos, ensayadores, y beneficiadores de metales que tenían Geografía en lugar de primero de Latín; un tercer año común con las asignaturas de Física, Geografía, segundo de Latín, y segundo de Inglés, salvo también par los ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales quienes cursaban Cronología e Historia, Literatura, Teneduría de

Libros, y primero de Alemán en lugar de Geografía, y segundo de Latín; un cuarto año también común con Química, Historia, Cronología, Teneduría de Libros y tercer año de Latín para todos, salvo para los futuros arquitectos y ensayadores y beneficiadores de metales, quienes debían cursar Historia Natural, Lógica, Ideología, MORAL, Gramática General, y segundo de Alemán, y para los futuros médicos, farmacéuticos, agricultores, y veterinarios, quienes debían cursar Historia Natural, , Lógica, Gramática General, Literatura y Moral como materias comunes diferenciando los abogados, quienes debían recibir, además, Ideología, e HISTORIA DE LA METAFÍSICA, los médicos, farmacéuticos, agricultores y veterinarios un segundo año de Alemán y los agricultores y veterinarios, también Ideología (Pantoja, 1983: 31-33).

Desde su nacimiento, la Preparatoria se vio sujeta a un vértigo de cambios en sus Planes de Estudios y contenidos de materias. De 1868 a 1933 se registra el siguiente dato: ***“El plan de mayor vigencia fue el de Gabino Barreda, 1869, duró veintisiete años consecutivos; el de menor vigencia fue el de Alfonso Caso, en 1929, apenas si alentó mes y medio, muriendo en la cuna por golpe traumático. El plan de 1896, duró cinco años, el de 1901, seis años y el de 1907, siete años. Los planes de 1914-16-18-20-22, como se ve duraron dos años, precisamente dos años con ritmo inexplicable...”***(Ceballos, 1933: 24). Como se puede apreciar, tanto cambio registrado en ese período, no podía responder sino a la transformación huracanada, que México experimentaba en la que se registraban hechos tan sucesivos que comprendían desde la restauración de la República, la modernización económica porfirista y los primeros años de la Revolución en los que México buscaba su nuevo rostro en todos los órdenes especialmente en el educativo.

Vale señalar aquí que ***“...la Escuela Nacional Preparatoria, hija predilecta de la restauración de la República, se iba a convertir muy pronto en la institución más prestigiada e importante del país y, por lo mismo, LA MÁS ATACADA. En lo fundamental, la escuela permaneció siendo una expresión positivista durante medio siglo, AUNQUE HIZO CONSTANTES CONCESIONES A LAS CIRCUNSTANCIAS MEXICANAS COMO LA ADMISIÓN AL PRINCIPIO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA METAFÍSICA, EN LOS ESTUDIOS PREPARATORIOS DE LOS FUTUROS ABOGADOS, TAL VEZ LA MÁS DIFÍCIL DE LAS CONCESIONES QUE LLEGARON A HACER LOS POSITIVISTAS. Los planes de estudio que hoy parecen tan ambiciosos formaron a toda esa generación que destacaba a principios del siglo XX por su sólida cultura y que había de producir el grupo mismo de los disidentes”*** (Vázquez, 1970: 50).

A lo ya anotado por Josefina Vázquez, habría que agregar que otra de las concesiones pese al espíritu positivista reinante, era la inclusión de la materia de Moral, que no sólo se contemplaba para los que estudiarían arquitectura, sino que era uno de los requisitos que se exigían haber cursado por parte de los aspirantes a los estudios preparatorianos en sus estudios precedentes. Al respecto no hay que olvidar que ***“ En el Reglamento de 24 de enero de 1868, se organizaban los estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, que exigía para su ingreso la presentación de un certificado de profesor público de primeras letras, que probara la aptitud de Lectura, Escritura, Elementos de gramática Castellana, Estilo epistolar, Aritmética, Sistema Métrico Decimal, MORAL, Urbanidad,***

Nociones de Derecho Constitucional, rudimentos de Historia y Geografía, o LA NECESIDAD DE SUJETARSE A UN EXÁMEN SOBRE ESAS MATERIAS”(Pantoja, 1981: 31).

A mayor abundamiento, era una constante en el pensamiento positivista mexicano, aún el más recalcitrante, su preocupación por la Moral, misma que era concebida en su fuente de la siguiente manera: ***“Las reglas de moral, generalmente aceptadas, se ha supuesto que han sido reveladas y dictadas por Dios. En realidad se llegó a ellas por la reflexión de los hombres buenos y sabios de todas las edades, que, a no dudar, sinceramente se creían ellos mismos inspirados por Dios. Aceptamos esas reglas como el don, no de Dios, sino de la humanidad, y esperamos todavía un perfeccionamiento ulterior y continuo de ellas” (Larroyo, 1977: 284).***

Esa preocupación por la moral como parte de la formación del estudiante preparatoriano, persistió y acentuó después de la fiebre positivista, transformada ya como una materia de ética,. Así hacia 1922, el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias, convocado nada menos que por Lombardo Toledano siendo director de la Nacional preparatoria, ***“...declaró entre sus conclusiones que la Escuela Nacional Preparatoria debía proponerse como finalidad LA EDUCACIÓN INTELECTUAL, ÉTICA, ÉSTETICA, FÍSICA Y MANUAL tanto de los que continúan estudios superiores, como de los que se dedican a otras actividades”.*** A eso se agregó que ***“ PROPÓSITO GENERAL DE LA ESCUELA Y FINALIDAD INDIRECTA DE CADA CÁTEDRA SERÁ LA EDUCACIÓN ÉTICA” (Pantoja, 1981: 38).***

Muy revelador es sin duda esta constante, pertinente preocupación por la formación moral o ética de los adolescentes-alumnos de la Nacional Preparatoria.

Los hitos que podemos destacar en la evolución de la Escuela Nacional preparatoria, se pueden resumir, de acuerdo a lo que nos aporta **Roberto Castañon** y en sus palabras, de la manera siguiente:

<p>“1867: Desde esa época, el bachillerato se consideraba como un ciclo en sí mismo QUE EJERCÍA INFLUENCIA DEFINITIVA EN LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE LOS JÓVENES. De 1867 a 1938, se desarrolló únicamente en el medio universitario, y en ese período representó el primer grado académico que se otorgaba.</p>	<p>1910: La escuela Nacional Preparatoria (ENP), pasó a formar parte de la recién inaugurada Universidad Nacional de México</p>
<p>1922: Se lleva a cabo el primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias. Se abordó el tema , entre otros del aprendizaje de un oficio. Ese mismo año, se puso en marcha un nuevo plan de estudios para la ENP, en el cual se puntualizó su carácter propedéutico para el ingreso a los estudios superiores.</p>	<p>1923: Las diferencias surgidas entre las autoridades de la secretaría de Educación Pública (SEP) y las de la Universidad Nacional , así como la creciente desorganización de la ENP, derivaron en una huelga estudiantil que llevó a la renuncia del rector de la universidad y, posteriormente, a la del secretario de Educación Pública.</p> <p>Se crea el Plantel 2 de la ENP.</p>
<p>1925: Al decretarse el establecimiento de la escuela secundaria, la ENP perdió los</p>	<p>1929: Como protesta contra un sistema de</p>

<p>tres primeros años de su plan de estudios que sólo permanecerían, más adelante, en la Escuela de Iniciación Universitaria, plantel 2 de la Preparatoria.</p> <p>1931: El Consejo Universitario de la UNAM aprobó el modelo de bachillerato especializado, con un plan de dos años, antecedente único para continuar estudios superiores.</p> <p>1935: Se creó el plantel N° 3 de la ENP.</p> <p>1953: Se creó el plantel N° 5 de la ENP.</p> <p>1960: Se inaugura el plantel N° 7 de la ENP</p> <p>1965: Se crearon los planteles 8 y 9 de la ENP.</p> <p>1968: Se origina un movimiento estudiantil que tuvo enormes consecuencias sociales y políticas. Por primera vez se hicieron críticas públicas a los sistemas de educación en el país, al grado de que algunos funcionarios reconocieron las deficiencias.</p>	<p>exámenes, estalló una huelga estudiantil en la Universidad, MOVIMIENTO EN EL QUE PARTICIPARON LOS ESTUDIANTES DE LA ENP y de las secundarias, y que culminó con el otorgamiento de la autonomía a la Universidad Nacional. El Consejo Universitario aprobó los grados académicos que concedería la Universidad, entre ellos el de Bachiller.</p> <p>1932. Se hacen nuevas modificaciones al plan de estudios de la ENP, pasando de bachillerato especializado a bachillerato general.</p> <p>1951: Se crea el plantel N° 4 de la ENP.</p> <p>1954: Se inaugura el plantel N° 6 de la ENP.</p> <p>1964: Se aprobó un nuevo plan de estudios para la ENP que la dotó de un esquema pedagógico y programas de estudios uniformes, que entró en vigor al siguiente año escolar. Este plan se basó principalmente en la formación científica, y pasó de dos a tres años de duración, además creó el concepto de lo que ahora se conoce como tronco básico y de las salidas propedéuticas como antecedente para los estudios superiores.</p> <p>1966: Estalla una huelga iniciada en la facultad de Derecho de la UNAM, que incorpora en sus demandas la anulación del examen de admisión para los alumnos de la ENP, incorpora el paso automático para el ingreso a los estudios superiores y provoca la renuncia del Rector. (Agregado hecho por mí, el autor citado no incluyó estos hechos en su relatoría.)</p> <p>1971: Durante la reunión de la Asociación de universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se recomendó que se le dieran características propias a la educación de nivel medio superior, se ampliara, a escala general, la duración del bachillerato universitario de dos a tres años estableciera una estructura no enciclopedista, con equilibrio entre las ciencias y las humanidades y que, además, cumpliera con las funciones</p>
--	--

	<p>propedéuticas y terminal. Ese año, la UNAM estableció un nuevo subsistema de educación media superior propedéutica y terminal : el Colegio de Ciencias y Humanidades con una alternativa con innovadores objetivos y un plan de estudios con una estructura flexible, dirigido hacia una educación general y opciones técnicas terminales”</p> <p>. (Castañón, 2000: 54 y ss)</p>
--	---

El autor de la sinopsis anterior, omite algunos hechos fundamentales en el desarrollo de la vida de la institución, mismos que agregamos a continuación:

- **1913:** Victoriano huerta, promulga una ley por la que separa a la Preparatoria de la Universidad Nacional, decretando que la enseñanza que se imparta en el plantel será militarizada.
- **1918:** Bajo la influencia de Moisés Saéns, director en ese momento de la institución se expide un nuevo plan de estudios, en el que se asignan los siguientes objetivos educativos, de acuerdo a la referencia que **Pantoja Morán (1983: 35)** en su estudio del bachillerato: ***La buena salud, el dominio de las técnicas fundamentales, la ciudadanía, la producción utilitaria, el empleo adecuado del tiempo libre, la participación digna en la vida doméstica Y LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER ÉTICO.*** Al respecto es interesante señalar que: “ ***El cambio es explicable dado que el maestro Saénz estaba influido por la doctrina norteamericana de Dewey, y para esta corriente HABLAR DE VALORES EDUCATIVOS ES HABLAR DE VALORES HUMANOS, HABLAR DE LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN ES HABLAR DE FINALIDADES DE LA VIDA Y EN LA MEDIDA EN QUE LAS MIRAS DE LA VIDA VAN MODIFICÁNDOSE DEBE MODIFICARSE TAMBIÉN LA ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN.***”
- **1920:** Se aprueba un nuevo plan de estudios, “***Este plan CONCIBIÓ A LA ENSEÑANZA NO EN SU CARÁCTER PURAMENTE INSTRUCTIVO, SINO COMO UN MEDIO PARA LA EDUCACIÓN***” (Pantoja, 1983: 37). Habría que destacar que introducía la posibilidad de la capacitación para el trabajo, idea esta que no era la primera vez que se formulaba y que nos demuestra que las modas “educativas actuales”, como la educación por competencias o las ideas de carreras terminales para el bachillerato no son nada nuevas y sí bastante peligrosas con todo su matiz “modernizador” y neoliberal.
- **1956:** Un nuevo plan de estudios que instituye el Bachillerato Único, “***...que consta de un grupo de materias básicas comunes a todos y de un grupo de materias que cada uno escoge libremente bajo la dirección de un orientador***” (Pantoja, 1983: 40).
- Se inicia la revisión del plan de estudios de la Preparatoria.

Inexplicablemente el autor al que nos remitimos deja fuera un acontecimiento singular, al igual que lo hizo con la huelga de 1966 en la UNAM. Nos referimos a la Huelga estudiantil de 1987, originada por las reformas de los Reglamentos

Generales de Inscripciones, pagos y exámenes, que afectaban de manera directa a la ENP, especialmente a lo tocante al pase automático, reformas que por fortuna no prosperaron. Este mismo intento se llevó a cabo con magistral ineptitud por el entonces rector, en el año 2000, teniendo los mismos resultados después de una huelga de un año, que determinó la caída del dicho rector

A los anteriores sucesos, hay que agregar otros que de manera paralela y aunque no directamente promovidos por la Escuela Nacional Preparatoria, si han influido en su vida académica y en su estructura curricular. Estos hechos están relacionados con algunas consideraciones que la ANUIES ha formulado como parte de una política general para los bachilleratos de todo el país y que no se incluyeron en la relatoría de acontecimientos del cuadro al que nos venimos refiriendo, salvo el de la reunión de ese organismo en 1971, las de Villahermosa y Toluca en esta última se dio cuenta de los avances derivados de la primera y consignados en el cuadro de referencia.

- **1972:** La ANUIES recomienda dividir en tres áreas de trabajo las actividades de aprendizaje de los bachilleratos de todo el país: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares; ***“ Dividió, a su vez , en dos núcleos las actividades escolares: uno básico o propedéutico...y un núcleo de 4 actividades selectivas que permita el aprendizaje de contenidos de cierta especialización que en forma flexible se adecuen a los intereses y propósitos del estudiante Y SEÑALÓ QUE LAS ACTIVIDADES DE CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO DEBERÍAN ESTAR EN ESTRECHA RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES ESCOLARES...”*** (Pantoja, 1983: 46-47)
- **1973:** ***“El 28 de Mayo presentó a la consideración del Presidente de la República un documento donde se analizaban las tendencias del crecimiento del sistema educativo en el área metropolitana y donde se aseguraba que, de seguir esta tendencia para 1980, la UNAM tendría más de 500,000 alumnos y el IPN cerca de 225,000...se propuso la creación de la Universidad Metropolitana y del Colegio de Bachilleres”*** (Pantoja, 1983: 44-45).
- **1978:** Se lleva a cabo en la ciudad de Puebla la XVIII Asamblea de ese organismo que presenta un documento intitulado “La Planeación de la Educación Superior en México”, respecto al cual Olac Fuentes escribió : ***“Según el razonamiento oficial, este proyecto no sólo permite desahogar la presión sobre el ingreso a la universidad, - situación que se califica como "explosiva"- sino que cumple también otros dos objetivos: crea las agencias para la formación de los cuadros intermedios que supuestamente requiere el crecimiento económico (sobre todo en la perspectiva de reactivación apoyada en el auge***

petrolero) y ABRE POSIBILIDADES DE UNA ACCIÓN DE LARGO PLAZO QUE SEPARE LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD -O CUANDO MENOS LA REDUZCA SIGNIFICATIVAMENTE- absorbiéndola en organismos descentralizados de estructura fuertemente vertical, sean propedéuticos (Colegio de Bachilleres) o terminales (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). LA INTENCIÓN DE SEPARAR A LOS PREPARATORIANOS DE LOS PROCESOS DE RADICALIZACIÓN IDEOLÓGICA Y POLÍTICA QUE PUEDEN DARSE EN LA UNIVERSIDAD ES EVIDENTE”

(Fuentes, 1979: 55)

- **1982:** Se lleva a cabo en Cocoyoc, Morelos, el Congreso Nacional del Bachillerato, “ *...dentro de cuyas recomendaciones cabe destacar las siguientes: se considera que el bachillerato CONSTITUYE UNA FASE DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER ESENCIALMENTE FORMATIVO y que debe ser integral y no únicamente propedéutico...se considera que LA FINALIDAD ESENCIAL DEL BACHILLERATO ES GENERAR EN EL JOVEN EL DESARROLLO DE UNA PRIMERA SÍNTESIS PERSONAL Y SOCIAL que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así COMO SU POSIBLE INCORPORACIÓN AL TRABAJO PRODUCTIVO; para ello DEBERÁ PROPICIAR, POR PARTE DEL BACHILLER: LA ADOPCIÓN DE UN SISTEMA DE VALORES PROPIO; ... y LA CONSOLIDACIÓN DE LOS DISTINTOS ASPECTOS DE SU PERSONALIDAD...*” (Pantoja, 1983: 53).

Ahora bien, es de destacarse aquí otro punto importante de la Historia de la ENP, y es el de que en todos los movimientos políticos y protestas estudiantiles, la Preparatoria ha estado siempre presente como una parte activa y decisiva en el desenlace de esas protestas, cuando no se han originado algunas de ellas en la misma institución. Desde sus primeros años ha tenido una vocación combativa y rebelde que en mucho ha determinado, para bien o para mal, el rumbo de la propia universidad.

A ello seguramente se ha de deber el que la creación de los planteles preparatorianos de la UNAM y su limitado número de sólo nueve, haya sido tan lenta y tan controlada. Incluso me atrevo a balbucear que la misma creación del CCH, respondió en una muy buena medida a debilitar la presencia y el peso de la Preparatoria, en la UNAM y en el panorama de la educación media superior del país, situación que sin duda merecería otro espacio y tiempo para su análisis.

2. La Misión Formadora de la Escuela Nacional Preparatoria.

El interés por el estudio de la educación media superior, del bachillerato y más específicamente, de la Escuela Nacional Preparatoria, ha sido, comparado con otros temas de reflexión de la educación y de la universidad, muy poco socorrido. De ahí que se haya llegado a afirmar en el seminario Intermedio de Diagnóstico del Consejo Académico del Bachillerato del 2003, supuestamente

preparado , entre otros foros, para la “Reforma Universitaria” pregonada, cocinada y congelada por el actual Rector de la Universidad y sus vasallos, que: ***“En términos numéricos sabemos que la enseñanza media superior pasó de dos a tres millones de alumnos en el último decenio, pero en el país se produjeron apenas diez artículos formales un par de decenas de trabajos acerca de aquella. dispares en temática y ambición en otras palabras, mientras la responsabilidad de educar a muchos más jóvenes mexicanos crece desmesuradamente no lo hace la reflexión intensa que debería acompañarla en condiciones de salud educativa”.*** (Bazán, 2003: 24).

Si ello se llega a reconocer en un evento títere de las autoridades universitarias, significa que francamente la situación es paupérrima tanto en la reflexión de la ilustrísima (no de ilustración en el sentido moderno del término, sino de posición casi nobiliaria), práctica y Zalamera “inteligencia universitaria” como en sus respectivas autoridades. De ahí que tenga algún valor el grito desesperado de Bazán, Director en ese momento del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades, el otro bachillerato de la UNAM, cuando invitó a la tarea urgente del “...desarrollo deliberado de la reflexión sobre la tarea de educar específica del bachillerato...” justificada invitación que , según creo, es más urgente para la Preparatoria, por las circunstancias que afronta y muy particularmente por la necesidad de reivindicar su misión formadora de los adolescentes que generación tras generación tiene bajo su cobijo.

Es en ese sentido es en el que se inscriben las reflexiones de este trabajo, mismas que están motivadas no sólo por la epopeya histórica significada en la voluntad constante de la presencia de la Nacional Preparatoria en la educación media superior, de la que es la más representativa, sino acaso más, por la delicada, trascendente y definitiva función de ser la llamada a formar y educar a los alumnos que están en sus aulas, en el momento más importante y definitorio de sus vidas: la formación de su identidad personal o de su propia individualidad, en la que la forja y definición de su carácter es la base que hará posible la consecución de esa tarea. Eso sólo se logra con una educación en base a valores, con una “ética de la convicción” y no meramente una “ética de la “responsabilidad” (en la interesante propuesta de Touraine para reencontrar la modernidad) que en el mejor de los casos es burocrática, eficientista y autómeta (no autónoma) y limitada.

Si la cuestión de la educación media superior ha estado marcadamente ausente del escenario de la reflexividad educativa, más lo está, la reflexividad sobre la ética y los valores en la que se debe sustentar aquella, especialmente para la Preparatoria.

Por lo anterior, nos interesan muy particularmente las dos últimas Reformas que se dieron al Reglamento de esa Escuela: LA DE 1964 Y LA QUE DETERMINÓ LA REDACCIÓN ACTUAL EN CUANTO A LA MISIÓN Y FINES DE LA INSTITUCIÓN.

2.1 El Ambiente de una Época (Los 60`s).

Los sesenta fueron años sintomáticos, importantes y emblemáticos para el mundo moderno, para el país y particularmente para la vida de la Escuela

Nacional Preparatoria. Hagamos una somera mención de esos años, que marcaron la vida de la institución: 1964, se reforman la misión y los fines de la Preparatoria; 1966, la huelga estudiantil iniciada por los alumnos de la Facultad de Derecho triunfa y, con ella, el pase automático de los estudiantes de la Preparatoria hacia las facultades y escuelas de estudios superiores de la UNAM; 1968, el país se convulsa con el movimiento estudiantil; 1969, se concede la ciudadanía a los jóvenes de 18 años, condición político-jurídica que antes obtenían a los 21 años.

En el panorama mundial y en México, el ambiente de cambio que se vive es febril: en la música, el rock and roll encuentra una nueva y más alarmante forma de expresión para la crítica de “las buenas conciencias” y de “las buenas costumbres de ese tiempo. Si antes, habiendo nacido en los barrios más bajos del sur de Estados Unidos, había escandalizado como la forma de la manifestación más clara de los “rebeldes sin causa”, ahora era la decadencia de la civilización: la moda del pelo largo y la crítica de los viejos que calificaba de “maricas” a los que se atrevían a usarlo; la ola inglesa, invade las notas musicales y la imaginación de la juventud en el mundo, los Beatles, los Rolling stones, los Animals, los kings, son los primeros grupos que se convierten en los nuevos poetas de toda una generación; En la literatura, “el Boom” de los escritores latinoamericanos invade las librerías y el realismo fantástico como género literario es la música de la imaginación para el alma en muchas de las vidas de los jóvenes de aquella época; Marques triunfa con sus “cien años de soledad” y Fuentes, Vargas Llosa, son autores de lectura obligada si se quería estar de acuerdo al espíritu de ese tiempo...

En lo político, el aire del cambio que todo lo desvanece, no podía ser la excepción. A inicios de la década, la Revolución Cubana está en la orden del día del debate, la polémica y la esperanza trastocada en la vía armada como medio para construir la historia; El asesinato de Kennedy, hecho que expresará el cinismo y el pragmatismo maquiavélico del homicidio como continuación de la política; En el mes de Mayo del 68, los jóvenes de Francia inician su revuelta que conmociona al mundo y que se origina en la Ciudad de Nanterré, con la exigencia a la autoridad de que permitan en las instalaciones de esa Universidad la cohabitación de alumnos y alumnos. Esa petición, rechazada por supuesto, deviene en toda una huelga generalizada que tambalea al gobierno del legendario Charles Degaulle. Los gritos de rebeldía que impulsan ese movimiento serán la pauta para los adolescentes de ese tiempo: “La imaginación toma el poder”, “queremos el mundo y lo queremos ahora”, “prohibido prohibir” llegándose a izar la bandera no roja comunista, sino negra del anarquismo; La rebeliones estudiantiles se suceden en casi todo el mundo: Alemania, Argentina, Estados Unidos y, naturalmente en México; la guerra en Vietnam, revela la barbarie moderna de los contendientes y ya era noticia común que a diario se bombardearan aldeas de gente inocente, hechos que quedaron inmortalizados dramáticamente en la imagen de una niña con la mitad de su cuerpo quemado por el NAPALM, corriendo con el llanto y el gesto de dolor y de angustia y con la expresión en su cara del ¿ por qué?; Se libra otra guerra en el Medio-Oriente con el triunfo de los israelíes y la consecuente expulsión de los palestinos de sus tierras.

Particularmente México registra, antes del 68, severos rompimientos que inquietan a la sociedad: la rebelión de los estudiantes que toman “el Cerro del Mercado” en el Estado de Durango en 1966; el asalto guerrillero al cuartel militar de la Cd. De Madera en Chihuahua, evento en el que la mayor parte de los guerrilleros, son profesores rurales; En 1966 también, el movimiento médico en la ciudad de México, que se extiende a varias entidades federativas por la exigencia de un mejor trato en sus condiciones laborales; movimientos e inconformidades del magisterio que devienen en constantes represiones.

En lo económico, el modelo de sustitución de importaciones que desde los cuarentas impulsa toda la lógica del desarrollismo mexicano y que encuentra en el desarrollo estabilizador su mejor momento, empieza registrar signos de agotamiento y en dar muestras de que no es precisamente la mejor opción para van sociedad más libre y sobre todo más equitativa en las condiciones de vida para todos los mexicanos; El sistema político, consolidado y estructurado desde 1938, empieza a registrar las fisuras de la contradicción cotidiana y típica, hasta la fecha, entre el autoritarismo enraizado en la sociedad mexicana y la libertad. El 68 y su secuela de resultados serán la punta del iceberg de la crisis del sistema en nuestra sociedad. El desarrollo de diversas guerrillas que dio origen a la guerra sucia por parte del Estado, va a ser otra de las condicionantes que hacia finales de los sesenta y sobre todo en la siguiente década, expresará el signo de la necesidad de un cambio.

Pareciera ser que todos los factores, eventos y hasta los hechos aparentemente más aislados de toda esa vorágine de acontecimientos, tuvieran un común denominador; la rebelión contra el autoritarismo en todas sus formas, especialmente en la sociedad mexicana. Más que una idea clara de democratización, era un impulso intuitivo el que movía esas rebeliones; más que un programa definido, era una actitud. Posiblemente no se sabía lo que se quería, pero si se sentía lo que no se quería. Era la rebelión impulsiva, intuitiva, que surge de los impulsos más profundos y espontáneos, lo que movió la imaginación y la voluntad de los rebeldes de esa década.

Todo esto, en un lapso tan corto de tiempo de 10 años, lo que podríamos considerar como una muestra de la rapidez del cambio y de las crisis agolpadas en nuestra sociedad, mismas que impactaron directamente en la Universidad y, muy específicamente, en la Preparatoria.

2.2 La Reforma del 64.

Es en ese contexto antes aludido en el que se trató de llevar a cabo el ejercicio de la Reforma que el Rector impulsó para la Preparatoria en el año de 1964, en el que, entre otros aspectos, se determinó:

- El plan de estudios de dos a tres años de duración,
- La creación del concepto de lo que ahora se conoce como tronco básico y de las salidas propedéuticas como antecedente para los estudios superiores.

- La reconsideración de los objetivos y misión de la institución.

Es interesante destacar que en la exposición de motivos, se diagnosticaban entre otros problemas, de la educación preparatoria, los siguientes: “ **El enorme crecimiento de la población escolar; la limitada preparación de los alumnos provenientes de la secundaria; la falta de hábitos de estudio; la escasez de profesores de ese nivel y su defectuosa preparación; la falta de profesores de carrera que trabajen de tiempo completo y exclusivo para la enseñanza; la escasez de elementos materiales como laboratorios, bibliotecas, material audio-visual que la enseñanza moderna requiere...**” (Pantoja, 1983: 41). Al respecto, sólo podríamos recordar el viejo adagio latino “nil novum sub de sole”.

Una parte importante de esa exposición de motivos, reconocía que “...**la adolescencia exige un tratamiento pedagógico peculiar, pues es un período crítico en que concurre un decisivo ajuste sexual, un sentimiento y voluntad de emancipación y el arraigo dramático y necesario de una vocación para la vida...**” (Pantoja, 1983: 42)

Desde nuestra perspectiva el punto más rico del documento, reafirmaba la misión de la Preparatoria como una instancia formadora de la personalidad del adolescente en base a valores y principios éticos, mismos que por una actitud hasta cierto punto vergonzante no se denominaban por su nombre. Una misión moral como parte del desarrollo integral de los alumnos. Así, “**En el documento se destaca que el bachillerato no es una secundaria amplificada, tiene finalidades muy distintas ESENCIALMENTE FORMATIVAS DE LA PERSONALIDAD y algunas específicas de formación para una carrera determinada. En el documento los objetivos del bachillerato se definen así:**

1. **Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de el un hombre cultivado.**
2. **Formación de una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico.**
3. **Formación de una cultura general QUE LE DÉ UNA ESCALA DE VALORES.**
4. **Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes con su familia, frente a su país y frente a la humanidad.**
5. **Preparación especial para abordar una carrera determinada profesional”**
(Castrejón, 1987:163).

El entonces Rector Ignacio Chávez, impulsor de esa reforma, expresaba con motivo de su reelección en 1966, su visión de Universidad, lo que sin duda había animado la reforma de la Preparatoria, con estas palabras : “**La acción educadora (de las universidades) debe culminar en la formación de hombres que caminen por la vida con una convicción y una mística: la de realizarse a sí mismos ayudando a realizarse a los demás; la de no contentarse con perseguir el éxito, igual que si buscaran el nirvana**

profesional, sino ayudar a la exaltación jubilosa del mundo que nos rodea... Bajo la inspiración de esa mística, la Universidad Nacional se adentra en el futuro" (citado por Bellinhausen, 1979: 63). Meses después renunciaba en condiciones humillantes, por la huelga de ese año, mismas que constituyeron una inflexión en la actitud de los estudiantes frente a la autoridad misma que se reconvirtió dos años después contra el mismo Presidente Díaz Ordaz que había impulsado ese movimiento huelguístico.

Es de pensarse que las condiciones que imperaban en el país, el ambiente de rebeldía que se inspiraba en el mundo y la renuncia del entonces Rector, impidieron el desarrollo de ese plan en el sentido y con la magnitud que se pretendía.

Desde entonces También la Preparatoria entró en una crisis de identidad respecto a su misión educadora y formativa, toda vez que extravió la firmeza y la claridad de sus objetivos, especialmente aquellos formadores de la personalidad y de los valores de los adolescentes , para devenir en reforma posterior, con una nimia, dubitativa y débil misión, misma que aún así hace eco de aquella tradición reiterada y distintiva del plantel en la educación media superior y aún frente a las universidades incluyendo la nuestra. de la que nos ocuparemos a continuación.

3. La Misión actual de la Escuela Nacional Preparatoria.

Cualquier organización social, la que sea, encuentra su distinción y particularidad por la misión conformada por los objetivos que la animan, de tal manera que es ésta, la misión, la que define y perfila su naturaleza, su organización, actividades y fines. Ello que es válido para cualquier institución lo es más, de manera imperativa e indubitable, cuando se trata de un plantel educativo que tiene a su amparo el cuidado, la formación y la preparación de los adolescentes. En suma, su educación.

Líneas atrás, llamábamos la atención respecto a un hecho que es definitivo en la relación que ocupa o, mejor dicho, debería ocupar la Preparatoria en relación con la Universidad a la que está integrada: esta última no invento ni la misión, ni la naturaleza educativa que de manera inmanente tiene la Preparatoria. Con ello queremos significar que su asimilación a nuestra Casa de Estudios, respondió originalmente AL SENTIDO Y AL PESO ESPECÍFICO QUE LA Preparatoria tenía en su momento en el ambiente intelectual y académico de la sociedad, situación que se vio refrendada en 193-. —cuando se volvió a definir su pertenencia a nuestra Casa de Estudios, después de la breve separación decretada en 1914. Pero, el punto a considerar no es tato el valor de esa simbiosis, que en verdad existe, sino la identidad propia en el ámbito educativo que desde antes de su incorporación a nuestra universidad, tenía ya la Preparatoria. Ello es importante, porque con frecuencia se confunde el punto y se tiende, hasta el abuso, a hablar de una y otra como si se tratara DE ENTIDADES CON LA MISMA MISIÓN. Ciertamente, ambas tienen una vocación educativa y formadora, pero es el caso que tratándose del Bachillerato preparatoriano, está se acentúa con más énfasis precisamente por la población a la que está determinada a atender: los adolescentes, con todo lo que implica

esa enorme responsabilidad, prioritaria, institucional, histórica y, sobre todo humana.

Es el caso preguntarse: ¿cumple nuestra Institución a cabalidad con esa obligación?, es más tendríamos que profundizar el cuestionamiento con La siguiente inquisición: ¿sigue teniendo la Escuela Nacional Preparatoria esa Misión? Ambas preguntas encierran todo un universo de cuestionamientos que por derivación se presentan reflexionando sobre el punto medular de la misión educadora de la institución y de su capacidad PARA DAR RESPUESTA A ELLA.

Esos cuestionamientos pueden contestarse en una muy buena medida a partir de la reflexividad que de la misión de nuestra escuela y de las circunstancias internas de la universidad y ajenas a ella que han determinado el rumbo de esa misión y el ejercicio del apostolado educador que se le ha encomendado.

Comencemos por señalar cuál es la misión de la institución que la Universidad por conducto de su órgano legislativo interno, el Consejo Universitario le asignó en la Legislación Universitaria. Para ello, el Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria, establece en su Artículo 3º:

“La Escuela Nacional Preparatoria tiene como finalidad impartir enseñanza correspondiente a nivel de bachillerato, de acuerdo a su plan de estudios y con los programas correspondientes, dando a sus alumnos formación cultural, preparación adecuada para la vida y un desarrollo integral de su personalidad, que los capacite para continuar estudios profesionales, conforme a su vocación y a las obligaciones de servicio social que señala el artículo 3º del Estatuto General.”

De acuerdo a ese mandamiento legal, son los fines de la Preparatoria de la UNAM, dar a sus alumnos: FORMACIÓN CULTURAL, PREPARACIÓN ADECUADA PARA LA VIDA, DESARROLLO INTEGRAL DE SU PERSONALIDAD, QUE LOS CAPACITE PARA CONTINUAR SUS ESTUDIOS PROFESIONALES.

Esta disposición se complementa con el artículo 4º que establece:

“Los alumnos que hayan concluido el ciclo de bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria tendrán derecho a que la Universidad Nacional Autónoma de México les otorgue el grado académico de bachiller, Asimismo, se otorgará diploma de bachillerato técnico en el área correspondiente a quienes hayan aprobado las materias del tronco común de bachillerato y de la opción técnica respectiva. A los alumnos que sólo hayan concluido el ciclo equivalente a la enseñanza secundaria, si lo solicitan, la Universidad les expedirá el certificado de estudios respectivo”

Las disposiciones transcritas, nos dan una primera aproximación muy general a lo que el bachillerato de la Preparatoria de la UNAM es en el sistema de

educación media superior del país: un bachillerato bivalente, lo que significa que ofrece la oportunidad a los alumnos que lo cursan, de prepararlos para continuar sus estudios profesionales – preparación propedéutica- o de egresar con un certificado de bachillerato técnico para su inserción en algún específico del mercado laboral.

Por otra parte, a la luz de lo establecido en el Art. 4º, se pueden presentar otras dos posibilidades para los alumnos del bachillerato preparatorio: la primera, que concluyan sus estudios y obtengan el grado académico de bachiller, sin que opten por continuar con los estudios profesionales en la UNAM y la segunda que se refiere a que sólo concluyan la secundaria en la propia UNAM, lo que se refiere para los alumnos del plantel N° 2 de la Preparatoria que es el único, de los nueve planteles que conforman de la institución, que conserva el viejo sistema de los estudios de Secundaria y Preparatoria juntos, conociéndose a los primeros como estudios de iniciación universitaria.

Sobra señalar que en la mayoría de los casos de los egresados de la Preparatoria, estos optan por la continuación de sus estudios profesionales, lo que le da a la institución un carácter eminentemente propedéutico.

De acuerdo a los citados mandamientos legales, son los fines prioritarios de la Preparatoria de la UNAM, dar a sus alumnos: FORMACIÓN CULTURAL, PREPARACIÓN ADECUADA PARA LA VIDA, y DESARROLLO INTEGRAL DE SU PERSONALIDAD, QUE LOS CAPACITE PARA CONTINUAR SUS ESTUDIOS PROFESIONALES. Eventualmente, PROPORCIONARLES UNA PREPARACIÓN TÉCNICA, en un campo específico para fines laborales. La reflexión de cada uno de esos fines es la que nos podrá dar los alcances de la dimensión que la Preparatoria tiene en la actualidad, tanto en el bachillerato de la UNAM, como de la educación media superior del país.

3.1 La formación cultural de los alumnos.

Esta es una función que tuvo la preparatoria prácticamente desde su nacimiento y que se fue acentuando en los primeros años del siglo XX, cuando de priorizar la formación científica con la que había nacido la institución, se fueron incorporando más materias de las áreas de ciencias sociales y de humanidades, hasta lograr el equilibrio de esas tres grandes áreas del conocimiento. De esta manera, entendemos por formación cultural el mínimo y suficiente bagaje de conocimiento de que el alumno debe disponer para Por formación cultural, entendemos la posibilidad de atender y entender los aspectos, hechos, valores e ideas mas relevantes tanto de la cultura universal, como de la nacional, preparación fundamental para la comprensión que el alumno necesita de lo que el hombre en su inmanente trascendencia ha construido como humano en su cultura, cambio e historia.

Ello se logra a través de lo que se conoce como tronco común, es decir, los estudios que todos los alumnos de este bachillerato deben cursar durante los dos primeros años, destinando el tercer año, a la preparación propedéutica o especializada de la carrera que han pensado en continuar posteriormente.

Estos dos años, de tronco común, serán la única posibilidad que los adolescentes tendrán, posiblemente en todo su vida, de adentrarse en una

visión de esa cultura universal. Los siguientes años de su preparación van a estar destinados a estudios específicos de la profesión en la que se vayan a desempeñar, de tal manera que son años definitivos y fundamentales para la adquisición de esa cultura universal.

Tal como lo establecen los **Lineamientos para la Reestructuración del Sistema de educación universitaria** del año de 2004 : “ ***En este sentido, los dos primeros años de bachillerato deben proveer al alumno de una cultura general que se complemente con la adquisición de determinados valores, competencias y habilidades que lo preparen, sobre todo, para el aprendizaje permanente***”.

Dichos lineamientos, citados en la **Evaluación Diagnóstica del Plan de Estudios de la ENP 1996 (tomo I)**, señalan como uno de los problemas de la Universidad, que el Diagnóstico hace equiparable también para la Preparatoria, es el la “visión enciclopedista y rígida que permea en los tres niveles. Así, el Diagnóstico refiere que esa visión incide en que “***...los alumnos adquieran la mayor cantidad de conocimientos posible. Se pone énfasis en la adquisición de información y no en la formación de habilidades para la adquisición y transformación permanente del conocimiento***” (2005: 59).

Lo expuesto, lleva implícitamente una contradicción. En efecto, por una parte reconoce la misión preparativa que culturalmente tiene la Preparatoria y, por otra, critica el “excesivo enciclopedismo” de ésta. Al respecto, podemos decir que es fácil calificar de “enciclopédico” el conjunto de materias que se cursan en ese bachillerato que pretenden darle al alumno una preparación cultural –en el sentido lato de la palabra-, pero ¿cómo sería posible esa preparación sino es a través de esas mismas materias que como calidoscopio lo preparan en ese renglón?; ¿cuándo volverá el alumno a tener la oportunidad de permearse de esa visión general de la cultura humana sino es en la misma preparatoria y a través de las materias que en esos dos primeros años cursa? Pero, aún hay más. Los Lineamientos a que hace referencia el Diagnóstico, son para la Universidad, lo que explicaría la preocupación vertida en los mismos por esa visión enciclopédica, mas no lo son para la Preparatoria, la que por su origen y naturaleza tiene otras funciones diferentes a las de la aquella, al menos en el sentido y finalidades de los estudios con los que preparan a los jóvenes de uno y otro nivel, y precisamente una de esas finalidades es la de dotarle de esa visión general y nacional de la cultura universal.

Por otra parte, de una cuidadosa lectura de los Lineamientos a que alude el Diagnóstico de la Preparatoria, lleva a la conclusión de que jerarquiza como objetivo más importante de los dos primeros años de los estudios preparatorios, el que **provean al alumno de una cultura general**, distinguiendo como **COMPLEMENTO** la adquisición de determinados valores, competencias y habilidades que lo preparen, sobre todo, para el aprendizaje permanente. No obstante y a pesar de ello, los mismos Lineamientos sentencian: “***Una sólida formación en las habilidades de aprendizaje en los años de bachillerato, más que una formación enciclopédica, permitirá a los estudiantes durante sus estudios de licenciatura desarrollar habilidades prácticas, analíticas y sintéticas en temas específicos; plantear problemas, y desarrollar alternativas de solución de los mismos***”. (Diagnóstico, 2005: 59).

Lo que sucede en el fondo de esta contradicción es que tanto los Lineamientos como el propio Diagnóstico reconocen y se remiten al espíritu modernizador de la OCDE, organismo que elaboró un estudio intitulado ***Examen de las Políticas nacionales de Educación en México. Educación Superior, 1997***, documento que caracteriza a la educación del nivel medio superior de la siguiente manera:

- “...El objetivo dominante de preparar a los alumnos para pasar a la educación superior, y las formaciones que no conducen a ello se ven desvalorizadas y están perdiendo impulso
- “La UNAM alberga a la ENP y al CCH, estas dos modalidades tienen una orientación exclusivamente propedéutica. En las escuelas Preparatorias, la enseñanza y Tiene un carácter enciclopédico e incluye numerosas materias...algunos planes de estudio tienen una carga máxima de horario.
- En el México del mañana, la finalidad de las formaciones medias superiores no puede, en efecto, concebirse tan sólo como la preparación al ingreso a la educación superior, ya que cualquier otra salida se considera un fracaso: SE TRATA TAMBIÉN DE PROPORCIONAR CALIFICACIONES TECNOLÓGICAS Y GENERALES QUE PERMITAN A LOS ESTUDIANTES OCUPAR PUESTOS INTERMEDIOS EN LA ECONOMÍA Y EN LA SOCIEDAD.”

Por supuesto que el Diagnóstico preparado por la comisión que analiza el caso de la Preparatoria, no podía estar completo sin que se legitimara no sólo por la sapientísimas sentencias -más bien exigencias- de la OCDE sino se invocaba a la UNESCO en su **Compendio Mundial de la Educación 2005**, que refiere, ¡oh descubrimiento!, que ***“El segundo ciclo de la educación secundaria (en México, bachillerato o educación media superior general) habitualmente tiene objetivos distintos a los de primer ciclo, objetivos que constituyen una transición entre la escuela y la universidad o que preparan a los estudiantes para entrar directamente en el mercado de trabajo” (Diagnóstico,2005: 57).***

De igual manera, invoca “**Los Siete Saberes para la Educación del Futuro, 1999**”, formulada por el Edgar Morín que el citado organismo hace suyas y que por una globalización que va más allá de lo económico, por decreto (aunque se presentan como recomendaciones) deben formar a las próximas generaciones y deben tratarse en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna al decir del Diagnóstico. Dichos saberes resumidos en ese documento son:

- ***Introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características del conocimiento humano, sus procesos y modalidades, y evitar las tendencias tanto al error como a la ilusión.***

- **Desarrollar un conocimiento pertinente mediante el desenvolvimiento de la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar sus informaciones en un contexto y en un conjunto, enseñando métodos para aprender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.**
- **Enseñar lo que significa “ser humano”, a través de la toma del conocimiento y de conciencia de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.**
- **Enseñar la identidad terrenal mostrando que todos los seres humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.**
- **La educación debe comprender la enseñanza de las incertidumbres, para aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.**
- **Enseñar la comprensión en todos los niveles educativos, para eliminar no sólo los síntomas, sino las causas de los racismos, xenofobias y desprecios.**
- **La educación debe avanzar en la ética del género humano, para establecer las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como comunidad planetaria.**

Invoca también el Diagnóstico referido el informe PISA 2003 de la OCDE que “**pretende medir hasta que punto los alumnos de 15 años y, por tanto, próximos al final de la escolarización obligatoria, están preparados para enfrentarse a los retos de las sociedades del conocimiento actuales**”, agregando el Diagnóstico que uno de los rasgos de evaluación de ese informe PISA “**El innovador concepto de <competencias> (literacy), que se refiere a la capacidad de los alumnos de aplicar sus conocimientos y habilidades en áreas académicas y fundamentales y de analizar, razonar y comunicarse eficazmente cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones**”. (Diagnóstico, 2005: 58).

De igual manera, el aludido Diagnóstico afirma sin cortapisas que “**Los organismos internacionales, la UNAM y múltiples y doctas opiniones plantean que una educación del bachillerato para el siglo XXI debe tener no sólo como único fin la preparación del alumno para los estudios superiores, sino que además debe prepararlo, tanto para entrar en el mercado de trabajo (sobre todo si no continúan sus estudios C) como para continuar educándose a lo largo de la vida**”. Asimismo concluye que “**... el perfil de la ENP, no tiene la orientación que OCDE y la Unión Europea recomiendan para asegurar el cultivo de las competencias**”

(Diagnóstico, 2005: 77).

Es a partir de esos referentes en los que el Diagnóstico y la propia UNAM enfocan la perspectiva de la educación preparatoria, para sentenciarla como “enciclopedista” y para balbucear o veladamente empezar a darle prioridad a los estudios técnicos terminales o a la educación por competencias.

La formación cultural, el desarrollo integral de la personalidad de los adolescentes y su formación para la vida quedan en serio entredicho como finalidades de la misión educadora de la institución, olvidando así su historia, desarrollo y, lo más importante, su naturaleza formadora en esos renglones tan fundamentales para la cabal integración de la identidad individual del educando preparatorio.

Bien es cierto que hay tesis fundamentales, “archipiélagos del saber” o de valores que no se pueden cuestionar o rebatir, so pena del dictado implacable actual, paradójicamente cuasi-religioso, de ir en contra del sentido de la historia modernizadora actual, máxime que cuando como panacea se presentan esas recomendaciones por sendos organismos internacionales. Sin embargo, aún así, es imposible dejar de considerar que aún esos objetivos que en el mejor de los casos dejan mucho que desear y deben ser sometidos al tamiz de una mínima reflexividad con todos los anatemas que puedan pesar por ello, como los siguientes:

⇒ Dejan de lado la preocupación por mantener vivo el conocimiento del espíritu de cultura humana, calificando implícitamente de enciclopédico a éste. En esa lógica, ¿de que sirven las literaturas, la historia, la ética? El citado documento afirma literalmente que: **“*existen asignaturas que resultan innecesarias para el egresado, aun por áreas, que sobrecargan la currícula evitando el dominio de los conocimientos básicos tales como etimologías, educación estética y artística, y Cálculo Diferencial en el área IV*” (Diagnóstico, 2005: 71).**

En lo particular, no aprecio como aún con el ánimo de aceptar las recomendaciones internacionales, se pueda aprehender y valorar lo humano, eliminando las etimologías y en consecuencia la importancia que estas tienen para la ética, lógica y filosofía, como tampoco, como entender y atender la formación en una cultura general, calificando de innecesarias la educación estética y artística las que, además, son un medio que coadyuvan a la formación de la personalidad de los alumnos.

⇒ Prioriza la preparación técnica sobre las de humanidades y sociales preocupándoles más la inserción en el mercado de trabajo del alumno preparatorio que su verdadera formación integral, estos es aquella no destinada a una sola finalidad como puede ser precisamente la de priorizar las competencias.

⇒ Refiere toda su crítica a que el plan de estudios de la preparatoria prioriza la finalidad propedéutica, sin que le preocupen las otras

finalidades de la institución: la formación para la vida y la del desarrollo integral de la personalidad de los adolescentes alumnos.

- ⇒ Soslaya e ignora objetivos tan definitivos como los valores y la educación fundada en ellos y en el desarrollo de una ética de la convicción como partes fundamentales para formar en la vida y para el desarrollo de la personalidad del alumno adolescente.
- ⇒ No se preocupa por el ambiente singular socio-escolar de cada plantel preparatoriano, que deviene en una influencia definitiva para la formación- la que sea- del alumno preparatoriano.
- ⇒ Ignora el trato que los alumnos reciben en esa instancia de sus estudios especialmente de maestros y autoridades, factor este que en no pocas veces influye para su deserción escolar.
- ⇒ Abdica y niega la naturaleza especialmente de la preparatoria que, a diferencia de otras instancias como pueden ser los bachilleratos técnicos o especializados, equipara a esta con la misma lógica, exigencias y destino que esos centros de estudios que sí tienen perfectamente definidos y para lo cual nacieron a la vida instructiva.
- ⇒ Incurre en la paradoja de caer en lo que critica: en lugar de formar a los alumnos (y la pregunta sería para qué) sólo propone priorizar actitudes, habilidades y hasta valores que lejos de lograr esa formación, deviene en una información mal lograda y peor aplicada. Al respecto baste ver las contradicciones: formar en lo humano, descartando materias que priorizan precisamente lo humano; invocar habilidades culturales, minimizando materias culturales y acusando una excesiva carga de horario y de conocimientos en ese campo.

Ignora, lo más importante: La misión de la preparatoria para ayudar a que el alumno concluya la construcción de su identidad como adolescente, lo que no se puede alcanzar con todas las habilidades y destrezas que pregonen u ofrezcan cuantos diagnósticos legitimados en informes internacionales puedan invocar, mientras se deje de lado como finalidad esencial de la institución esa preocupación.

3.2 La preparación adecuada para la vida.

Alguna ocasión una maestra inquiría, en tono cuestionante, que significaba eso de “formación para la vida” como una de las finalidades de la Preparatoria, destacando equívoco de esa expresión. Es cierto que la lectura del mandato que la legislación le asigna a la Preparatoria, no aporta mayores elementos y que por tanto sí puede haber lugar a equívocos en su interpretación, sin embargo disponemos de dos referencias para explicar la trascendente proyección y compromiso de la institución con ese punto de su misión.

Al respecto es conocido que en el Derecho se estudian y explican las causas que dan origen a la creación de la norma, a estas se le denominan “fuentes del

derecho”. La denominación no es accidental toda vez que una de las acepciones de la palabra fuente es la del lugar donde se origina o brota algo. Así se trata de explicar como surgen las normas, distinguiéndose tres clases de fuentes: las históricas, las reales y las formales. Las primeras explican los antecedentes que históricamente dan origen a las normas, Es difícil que una norma se haga de la nada o por la simple ocurrencia del legislador. En ese sentido todas las normas tienen su referente en algún antecedente en el tiempo que constituye el origen de la misma. Las fuentes reales, refieren a la realidad social como la fuente que origina o reclama la integración de una norma. Son los fenómenos y problemáticas sociales las que determinan forman e informan a la norma jurídica misma. En la medida en que la problemática social o regulada por la norma cambia, cambia también el derecho, aunque no con la misma rapidez con la que aquellas lo hacen constituyendo esto uno de los principales problemas de nuestro sistema jurídico- de tradición romana o latina, a diferencia del sistema sajón en el que el cambio del derecho es más marcado y flexible. Por último, las fuentes formales, como el indicativo lo señala, aluden a la forma en que se hace o elabora la norma, siendo en nuestro medio la legislación, la costumbre y la interpretación del derecho mismo en lo que se conoce como jurisprudencia por parte de los tribunales colegiados federales.

Las fuentes son, además y entre otras elementos, una importante referencia para interpretar la ley, y en nuestro caso, son las que nos permitirían, en primera instancia, recurrir a un esfuerzo por tratar de interpretar la voluntad o el sentido del mandato del legislador universitario que estableció como una parte de la misión de la Preparatoria, “la preparación adecuada para la vida”.del alumnado al que atiende.

Recurramos a las fuentes históricas. Como ha quedado señalado en diferentes apartados de este capítulo, fue voluntad reiterada y encomendada a la Preparatoria el formar a los alumnos al amparo de valores y de referentes éticos, Si ello fue así, no podría entenderse la misión actual de esta institución sin ese básico referente. Si no fuera así, se impondría la formulación de la siguiente pregunta: ¿Cómo puede haber una preparación para la vida si no es con una escala de valores o con un referente ético que forme parte de la vida y de los actos cotidianos del alumno o de cualquier persona? En ese sentido, huelga referir que todo ser humano, por ser humano dispone de una escala de valores que es la que determina el de manera imperativa o “según mandatos” en la reflexión weberiana, la conducta de los sujetos a la luz de ello, es de considerarse que el mandamiento en cuestión, alude a la formación moral – - (aunque la palabra asuste a las conciencias jacobinas más recalitrantes) de los alumnos de la Preparatoria, o si se quiere matizar y darle un sentido más laico a la cuestión, dicho mandato lleva implícitamente la nada fácil obligación de la institución de formar éticamente a sus adolescentes.

Preparar adecuadamente para la vida significa, antes que preparar propédeuticamente o formar culturalmente, formar éticamente a los sujetos, encauzarlos en la naturaleza de la “eticidad” como parte y condición esencial de la naturaleza social humana. La historia así lo determina, porque de no haber sido así, no habría historia, ni sociedad ni humanidad

Las causas reales, confluyen también para la interpretación de la obligación de la Preparatoria para darle a sus alumnos una formación en valores morales o un encauzamiento ético a sus conductas. Si por un momento consideramos al a sociedad moderna que al amparo y con la rígida y natural lógica de la razón instrumental , ha hecho de la materialidad , el pragmatismo, el cinismo y la inmediatez la medida “razonable de todas las acciones humanas hasta en el amor –si no que lo diga la practicidad frívola, hueca y estéril de algunas mujeres que hablan del amor eterno con la misma facilidad y cobardía con la que lo rompen cuando ya no les conviene- caeremos en la cuenta de que la política, la economía, los negocios y que casi todo , no puede escapar a la fría lógica racional instrumental con la que la modernidad se ha desvirtuado. ¿Como se puede preparar para la vida frente a esos mares del sin sentido de la vida moderna que sólo deja en sus protagonistas una estela de vacío existencial? Esto se respondería en una muy buena parte con la formación en base a valores, situación urgente que es necesario reflexionar, rescatar y reivindicar como una de las finalidades esenciales de la institución.

En ese sentido la fórmula que ya desde 1922 se había propuesto en el Congreso Nacional de Preparatorias para que “LA FINALIDAD INDIRECTA DE CADA CLASE FUERA LA EDUCACIÓN ÉTICA” hoy es un imperativo insoslayable al menos en la educación del bachillerato preparatoriano.

Por otra parte, la exposición de motivos que justificó esa reforma, establecía:

Todo, lo expuesto nos permite concluir que la interpretación de esta parte de la misión de la Preparatoria, la preparación adecuada para la vida, no puede entenderse únicamente en un sentido cultural que proporcione a los alumnos los conocimientos, habilidades y destrezas. Prioritariamente se remite a la formación en valores necesarios para que el adolescente temple su carácter precisamente para la vida.

3.3 El desarrollo integral de la personalidad.

Desde el primer capítulo de nuestro trabajo, destacamos todos los elementos que le son básicos a un adolescente para su cabal desarrollo: físico, intelectual, emocional, moral, social y sexual, de igual manera, señalamos los factores de riesgo que hacen de aquel un centro vulnerable, tal como las estadísticas incluidas en ese capítulo lo demuestran

Deliberadamente, reservamos para este apartado el factor que, como ningún otro, permite la integración y desarrollo de todas esas facetas tan necesarias para ese desarrollo: la escuela.

Como en su momento se comentó, toda la conducta del adolescente, racional o intuitivamente está destinada a la construcción de su identidad propia. La escuela es un importante factor que coadyuva a esa tarea por ser el escenario natural en el que los adolescentes proyectan su vida, en todos los aspectos ya mencionados. De ahí que haya sido tan reiterada la voluntad de la Preparatoria para hacer motivo de su preocupación el cabal desarrollo de la personalidad de sus alumnos, finalidad fundamental de su misión y naturaleza de la misma.

Analicemos brevemente cómo responde la institución a los 47,591 alumnos, esa parte de su misión, en la inteligencia de que el descuido de ese desarrollo integral de la personalidad de los adolescentes preparatorianos puede acrecentar los de por sí ya preocupantes índices de riesgo con los que son recibidos en la ENP, lo que conllevaría otro aspecto a consideraren el sentido de preguntarse: ¿cómo egresan de esa institución con los problemas que se les detectaron a su ingreso?

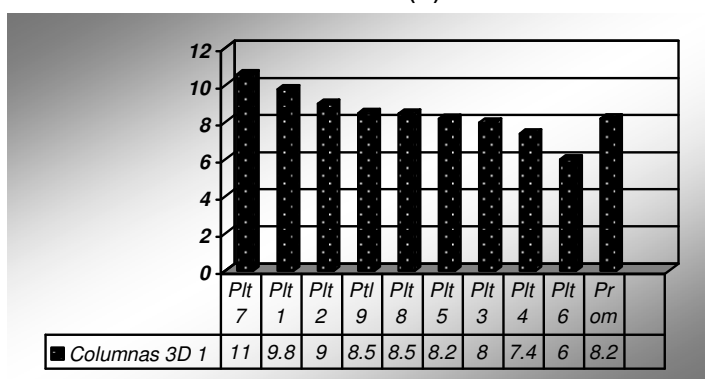
La Dirección de Servicios Médicos de la UNAM ha lanzado la advertencia de que **“La cuarta parte de los estudiantes de ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria, SON DE ALTA VULNERABILIDAD”** (*Examen Médico Automatizado, 2004*). En el mismo sentido, ha subrayado: **“La mayor parte de los comportamientos no saludables, tienen su mayor incidencia en el primer año de bachillerato, por lo que es necesario implementar estrategias de impacto curriculares y extra curriculares que logren que los alumnos desarrollen competencias para el autocuidado de su salud”**

3.3.1 El desarrollo físico en la Escuela.

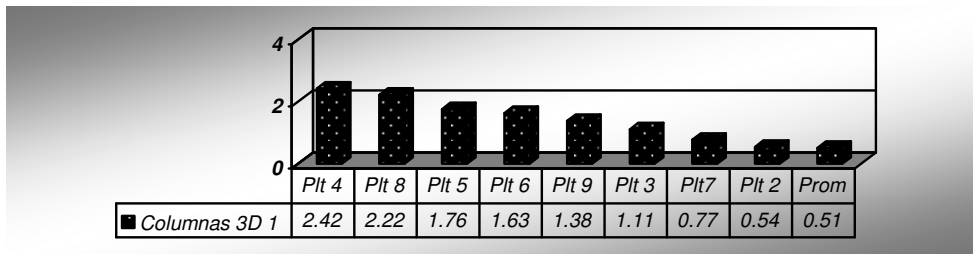
El cuidado y desarrollo del cuerpo, se orientan básicamente a acciones e informaciones institucionales. Así, las actividades deportivas aspiran a cumplir parte de esa función, como los programas informativos de conferencias, mesas redondas, e información documental asilada en torno a los riesgos que afectan a los adolescentes: alcoholismo, drogadicción, delincuencia; sin embargo son actividades aisladas y que no responden a programas y objetivos específicos para el cuidado y desarrollo del cuerpo con un sentido integral.

De acuerdo a la Dirección de Servicios Médicos los problemas de más incidencia a los que está expuesto el adolescente en su desarrollo físico son la obesidad, el alto consumo de alcohol, la desnutrición grave y comportamientos relacionados con la anorexia y la bulimia, revelan los siguientes datos:

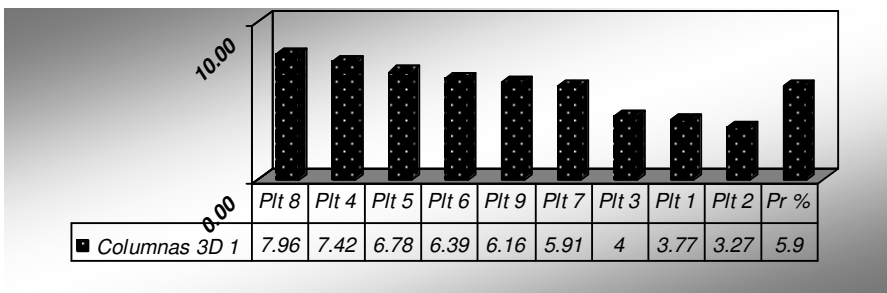
ÍNDICE DE OBESIDAD EN LOS PLANTELES DE LA ENP
NUEVO INGRESO 2004 (%)



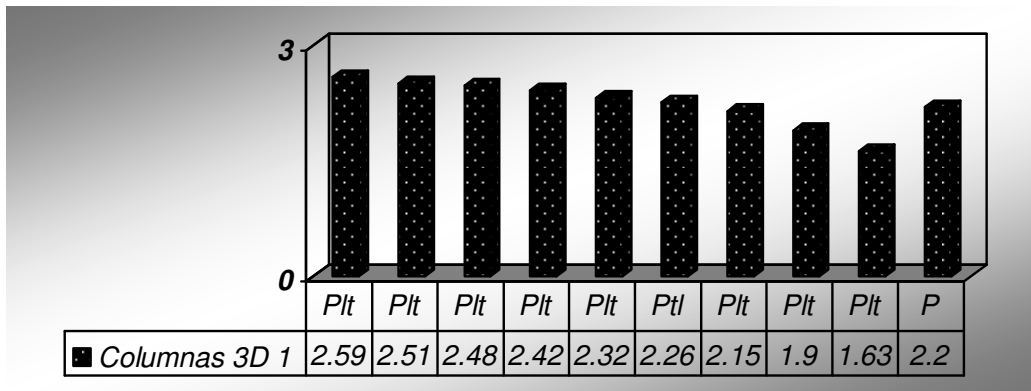
CONSUMO ALTO DE TABACO (N. INGRESO 2004) (%)



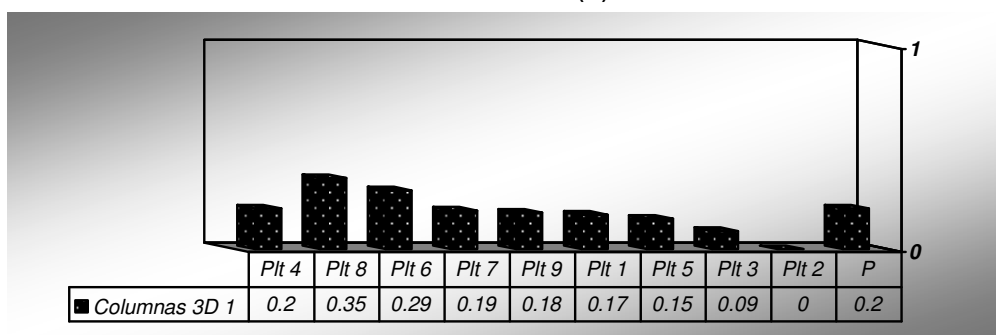
CONSUMO ALTO DE ALCOHOL EN LOS PLANTELES DE LA ENP
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004 (%)



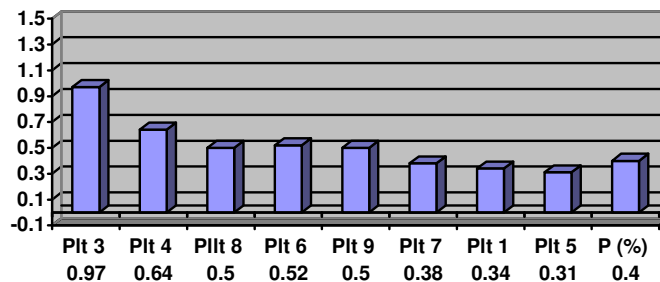
TRASTORNOS DE CONDUCTA ALIMENTARIA EN LOS PLANTELES DE LA ENP
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004 (%)



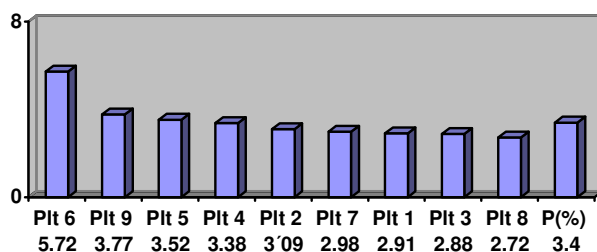
CONSUMO DE OTRAS DROGAS ILÍCITAS EN LOS PLANTELES DE LA ENP
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004 (%)



CONSUMO DE MARIHUANA EN LOS PLANTELES DE LA ENP
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004



ÍNDICES DE DESNUTRICIÓN GRAVE EN LOS PLANTELES DE LA ENP
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004 (%)



3.3.2 El desarrollo intelectual o cognoscitivo en la Escuela.

Establecíamos en el primer capítulo, la importancia de la adolescencia en sus diversas etapas para el desarrollo cognoscitivo. Así es de suponerse que de los 15 a los 19 años, edades promedio de la población estudiantil, ese desarrollo se ha logrado. Sin embargo, ello no parece traducirse en ciertas formas de razonamiento, habilidades y destrezas, lo que se infiere de los marcados

índices de reprobación que imperan en ciertas materias, situación que no nos permitiría afirmar que el desarrollo cognoscitivo no lo han alcanzado plenamente, pero que no deja de ser indicativa de un problema que se traduce en cantidades altas de reprobación en algunas de las siguientes materias:

**ÍNDICES DE REPROBACIÓN EN ORDINARIO Y EXTRAORDINARIO POR ASIGNATURA
EN EL AÑO ESCOLAR 2004**

ASIGNATURA	ORDINARIO	EXTRAORDINARIO	COMBINADO
Matemáticas - IV-	50%	100%	50%
Matemáticas V	39%	89%	35%
Física III	32%	92%	29%
Química III	32%	88%	28%
Etimologías Greco-latinas	33%	72%	24%
Física IV Área I	27%	84%	23%
Historia universal III	25%	90%	23%
Lengua Extranjera Italiano I	28%	79%	22%
Lengua extranjera Alemán I	25%	84%	21%
Lógica	27%	75%	20%
Historia de México II	22%	91%	20%
Latín	25%	79%	20%
Lengua Española	27%	69%	19%
Astronomía	22%	91%	20%
Griego	22%	83%	18%
Matemáticas I y II (Área I y II)	24%	76%	18%
Química IV (Área II)	23%	79%	20%
Revolución Mexicana	26%	69%	18%
Física IV (Área II)	22%	80%	18%
Informática	21%	83%	17%
Educación para la salud	24%	72%	17%
Química IV (Área 1)	19%	90%	17%
Biología IV	24%	71%	17%
Historia de las Doctr. Filos.	22%	76%	17%
Dibujo II	23%	70%	16%
Literatura Universal	25%	80%	15%
Lengua Extranjera francés IV	17%	87%	15%
Geografía	25%	59%	15%
Temas Selectos de Matemáticas	17%	85%	14%
Informática Aplicada	18%	80%	14%
Lengua Extranjera Inglés IV	22%	62%	14%
Matemáticas VI (Área 3)	21%	68%	14%
Lengua Extranjera Inglés V	23%	62%	14%
Biología V	15%	91%	14%
Lengua Extranjera	21%	65%	14%

Francés V			
Cont. Y Gestión Amvas.	18%	74%	13%
Lengua Extranjera Francés I	28%	47%	
Educación Estética Artística IV	25%	52%	13%
Lengua Extranjera Francés II	16%	81%	13%
Físico-Química	16%	79%	13%
Pens. Filo. Mex	20%	63%	13%
Dibujo Constructivo II	19%	64%	12%
Lengua Extranjera Inglés II	26%	46%	12%
Educación Estética Artística V	22%	53%	12%
Educación Física IV	17%	67%	11%
Geografía Política	15%	65%	11%
Cosmografía	19%	57%	11%
Ética	21%	51%	11%
Modelado II	17%	59%	10%
Estadística Y Probabilidad	12%	83%	10%
Historia de la Cultura	18%	54%	10%
Literatura Mexicana Iberoamericana	17%	57%	10%
Temas Selectos De Biología	16%	60%	10%
Lengua Extranjera Inglés VI	14%	68%	10%
Matemáticas VI (Área 4)	19%	50%	10%
Derecho	14%	67%	9%
Historia Del Arte	18%	52%	9%
Lengua Extran. Alem. II	14%	65%	9%
Sociología	16%	56%	9%
Comunicación Visual	16%	55%	9%
Educación Física V	19%	45%	95
Orientación Educativa IV	17%	48%	8%
Estética	12%	65%	8%
Psicología	10%	76%	8%
Lengua Extranjera Italiano II	17%	44%	75%
Geografía	15%	49%	75%

Económica			
Geología Y Mineralogía	8%	82%	75%
Temas Selectos De Morfofisiología	9%	72%	6%
Introducción a las Ciencias Sociales	15%	39%	6%
Orientación Educativa V	19%	29%	6%
Problemas Sociales Económicos Y Políticos De México	12%	45%	5%
Higiene Mental	15%	5%	5%
Lengua Extranjera Inglés I	10%	50%	5%
Lengua Extranjera Francés VI	13%	30%	4%

Fuente: Diagnóstico 2004: 98-99)

El propio Diagnóstico que hemos citado, complementa, desde sus perspectivas, el problema de la reprobación con los siguientes referentes:

“En la ENP los índices de reprobación son muy altos, de manera que muchos de los alumnos se van retrasando y eventualmente desertan, cuando ya no pueden actualizarse o se les agota su tiempo de estancia en la ENP.

En la Tabla...se observa cómo sólo el 44% de los alumnos, menos de la mitad, aprueban en examen ordinario todas sus materias:

APROBACIÓN EN TODAS LAS MATERIAS O REPROBACIÓN EN UNA O MÁS EN EXÁMENES ORDINARIOS EN EL AÑO ESCOLAR 2004, PLAN 1996

GRADO	ALUMNOS INSCRITOS	APROBARON TODAS LAS MATERIAS	%	REPROBARON UNA O MÁS	%
4º	22,244	8,804	40	13,440	60
5º	20,041	8,200	41	11,841	59
6º	13,781	7,647	55	6,134	45
TOTAL	56,066	24,651	44	31,415	56

(Fuente: Diagnóstico 2004: 95)

Los alumnos de la ENP registraron en el año del 2004, 491,605 inscripciones asignatura en ordinario, lo que

significa que, en promedio, cada alumno cursó, o estaba inscrito, en 10.3 materias.

El alto nivel de reprobación, en toda la ENP, así como la alta reprobación en extraordinarios, da lugar que el número de alumnos registrados para exámenes extraordinarios ascienda a 34,429 alumnos, de un total de 49,541, si se consideran los duplicados por presentar exámenes en varios grados... como lo señala la tabla:

Alumnos registrados en extraordinarios por grado en el año 2004, plan 1996

GRADO	ALUMNOS INSCRITOS	%
4º	21,544	43
5º	18,066	36
6º	9,931	20
TOTAL	49,541	100

(Fuente: Diagnóstico, 2004: 95)

Toda esta retahíla de datos, nos dejan posibilidades de reflexión interesantes y necesarias:

- ⇒ En principio los altos índices de reprobación en materias como Matemáticas, Física y Química. Esto no es ético.
- ⇒ La trampa de la autoridad para manejar combinadamente los resultados de exámenes ordinarios y extraordinarios, que si se observa con cuidado, baja el porcentaje considerablemente. Esto no es ético.
- ⇒ La trampa de los exámenes extraordinarios, que se han diseñado no pensando en una evaluación objetiva de los alumnos- .lo que les permitiría una oportunidad- sino en la voluntad manifiesta de que no aprueben. Como dato hemos de señalar que dichos exámenes son diseñados en la dirección General de las Preparatorias (Departamentos de Materias) y son calificados por una Máquina Computadora. Por lo demás, son una eficaz arma para cuadrricular la vida escolar de cualquiera, con lo que se origina desánimo en los alumnos y, lo más importante, es de suponer que se revelan como práctico instrumento de contención para detener el pase de algunos alumnos a los estudios superiores. El propio diagnóstico reconoce, pese al peso de la autoridad preparatoriana que: **“Se puede inferir el sistema de exámenes extraordinarios de la ENP, más que ayudar a regularizar a los alumnos, es un mecanismo para que prolonguen innecesariamente su estadía en el bachillerato o para que deserten”** (Diagnóstico, 2005: 96). Esto no es ético.
- ⇒ El alto costo no sólo académico y económico sino lo más importante el costo humano y moral que significa para los alumnos condenados a no terminar sus estudios preparatorios y que cambia sus vidas para siempre. Esto no es ético.
- ⇒ La inveterada costumbre del profesorado de culpar y responsabilizar a los alumnos de esa preocupante situación con términos que estigmatizan individual y colectivamente a estos últimos como los de “flojos”, “buenos para nada”, “generaciones perdidas”. Esto no es ético.

- ⇒ El vacío de programas institucionales que establecieran cursos remediales o de preparación para los exámenes extraordinarios. Esto no es ético.
- ⇒ La fundada sospecha de que algunos profesores que cotidianamente aparecen como sínodos en los exámenes extraordinarios, que mantienen un “stock” de reprobación en sus materias. Esto no es ético.
- ⇒ El poco interés de la autoridad tanto de la Rectoría como de la Preparatoria, por atender esta situación. Esto no es ético.
- ⇒ El “peso” político interno de algunos de los Colegios de profesores de materias de la ENP que evitan cualquier balbuceo o crítica por las líneas inflexibles que mantienen en los índices de reprobación. Esto no es ético.

Como se puede apreciar, no es precisamente atribuible a problemas de desarrollo cognoscitivo de los alumnos esa alarmante situación.

Existen otros indicadores preocupantes, especialmente en niveles promedio de aprovechamiento académico, como el examen diagnóstico que se aplicó en las Escuelas y Facultades de la UNAM en el 2004 a los alumnos egresados de la ENP, CCH, Colegio de Bachilleres e instituciones incorporadas a la UNAM. Así de acuerdo al Diagnóstico al que nos hemos venido refiriendo en este apartado, se tienen los siguientes datos:

	ESPAÑOL GENERAL	CONOCIM. ESP HUMANIDADES	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS BIOLÓGICAS	C .FÍSICO MATEMÁTICAS	PROMEDIO
PROM.(1)	49.5	42.51	40.05	36.09	37.83	41.2
ENP	51.91	42.04	40.72	38.92	38.97	42.5
C.C.H	44.7	36.18	35.71	31.19	32.46	36.0
C.B	46.9	44.89	41.28	34.26	36.03	40.7
INC.UNAM	56.96	54.57	48.72	45.74	46.12	50.4

(1) Corresponde al promedio del total de alumnos de nuevo ingreso. (Diagnóstico,2004: 100)

ENP= Escuela Nacional Preparatoria.

C:C:H= Colegio de Ciencias y Humanidades.

C B= Colegio de Bachilleres.

INC:UNAM= Incorporadas a la UNAM.

3.3.3 El desarrollo emocional en la escuela.

Si como sabemos, las emociones son la expresión del alma, la manifestación más espontánea, directa del ser de cualquier persona, esto en el caso de la adolescencia y para los alumnos de la Nacional Preparatoria es de singular importancia, a la luz de las consideraciones que de ello expusimos en el primer capítulo de nuestro trabajo.

Si algo caracteriza a los alumnos del bachillerato es precisamente la espontaneidad de su condición emocional. Así, son típicas las manifestaciones de la entrega espontánea que hacia los demás proyectan al adolescente como parte de la comunidad de una escuela: la nobleza y la natural solidaridad que

llegan a desarrollar entre ellos, para integrar en esos años de su escuela, un verdadero sentido de comunidad, no de asociación artificial en la clásica diferenciación que hizo TONIIES, de los lazos que articulan a los individuos en un grupo; la entrega a ciertas causas espirituales o ideológicas en las que de por medio no reconocen límites cuando están convencidos de ellas, los Sasha Yegulov que dejará inmortalizado el genio de Dostoyevsky en los “endemoniados”. De ahí que en casi todos los conflictos de la universidad hayan sido siempre los preparatorianos los primeros en estar al frente y de ahí también que en no pocas ocasiones hayan sido instrumentos para ser “carne de cañón” de aquellos y aquellas que en su lógica “política” de autoridades o de simples serviles a las causas propias de su egoísmo personal o de un Partido Político, sin escrúpulos usan, manipulan, compran, amenazan o condicionan la capacidad de emoción y de entrega del preparatoriano; La enorme y desbordada capacidad afectiva para los que identifican como objeto de su amor o de su aprecio y la capacidad enorme también de entregarse a la defensa y cuidado de sus seres queridos. Así, son capaces de que sin reflexión alguna, arriesguen incluso hasta la seguridad personal y la vida misma por los amigos, las novias, los seres que aman; la fuerza de su lógica y de su razón para decir lo que piensan sin pensar lo que dicen con una esclarecedora razón ajena a la practicidad, materialidad e instrumentalidad de los adultos –padres, maestros y adultos - y de lo que la misma sociedad les “enseña” para “triunfar, “tener éxito” o “sobrevivir” en la vida, incluyendo algunas escuelas y modelos educativos.

Pero desde otra perspectiva, la adolescencia en la escuela traduce también estados emocionales confusos, de miedo, inseguridad, depresión o ansiedad y de sentimientos de inferioridad frente a los demás. Son los jóvenes taciturnos, callados, tímidos que buscan, lo que no tienen en sus hogares y a los que la vida les anticipa la factura y el precio por vivir en la dureza de las condiciones familiares y del ambiente del que provienen, a los que les fue robada su infancia o su adolescencia, que persiguen y desean oír y ampararse en una voz en el desierto, que les brinde cobijo, seguridad, tranquilidad y ayuda. Que los reconozca, como humanos que son, que también piensan, sienten, sueñan y que teniendo algo que decir, no tienen a quién expresarlo. Sumergidos en un mar de emociones y reflexiones propias de la edad y de la necesidad de construir su identidad, de encontrarle sentido al tiempo y al espacio que la vida les concedió, encarnan la imagen de Hamlet frente a la duda existencial, persiguen el arquetipo de aquellos que les puedan dar la esperanza que muchos de ellos ya perdieron para vivir y en no pocas ocasiones, es la escuela el espacio de su identidad y los maestros o autoridades, los referentes de esa búsqueda, conciente o inconsciente, que el adolescente alumno trata de encontrar.

Por supuesto, que los hay también aquellos que viven la normalidad de lo anormal, a los en una natural actitud egocéntrica, no interesa lo que sucede o viven otros, porque están “cobijados” en la seguridad de las condiciones más felices de vida que les tocó en sus hogares o en su medio o, por el contrario, que traducen una enorme capacidad de indignación por el simple hecho de haber nacido sin poder todavía ser, con la violencia que proyectan a flor de piel ante cualquier persona acto o evento que en la lectura o interpretación de su realidad consideran agresivos.

Los adolescentes en la escuela, ángeles y demonios, salvajes inocentes, autosuficientes y dubitativos, nobles y descarnados, no son objeto de interés humano por parte de la escuela moderna la que como extensión de una lógica de la razón instrumenta de la sociedad que la instituye, construye y exige, limita toda su actuación, en el mejor de los casos, a “instruir”, capacitar para que el alumno pueda continuar sus estudios profesionales o para incrustarse en el mercado laboral a su temprana y crítica edad, incrustación que les roba la posibilidad vital de ser y vivir en un normal desarrollo de su existencia.

Prueba de lo anterior es que en ninguno de los documentos que hablan de la problemática educativa en la ENP, aborda o toma en consideración este importante factor en el desarrollo de la personalidad del educando preparatoriano.

Las pocas acciones que en la Escuela Nacional Preparatoria se dan para la atención de este rubro de alumnos de la institución, son muy aisladas y eventuales que no pasan de ser meros balbuceos frente a la necesidad de una orientación, con programas y acciones concretas, claras y definidas, de este importante renglón: una que otra charla aquí o allá, alguna mesa redonda o un ciclo de ponencias que en la mayor parte de los casos sirve más para justificar puntos para los estímulos de los académicos que los imparte (la fiebre eficientista en la que la mayor parte de los profesores ahora se reconocen y a ella se limitan) pero que no traduce un interés real de la autoridad o del mismo profesorado por abordar tan delicada y trascendente cuestión.

Así, poco importa a los directamente involucrados en al actividad educativa considerar, por ejemplo, ¿Cómo influyen los estados y las condiciones emocionales de los alumnos en su desempeño académico?; ¿Hasta que grado, las mismas condiciones de los planteles por esa impersonalidad hacia el alumno, origina que este deserte de sus estudios?; ¿Qué ideas campean en el animo de los encargados de encauzar las acciones educativas en un plantel por ocuparse de este rubro como parte de la política educativa misma?; Que instancias ha instituido la preparatoria para brindar al alumno una asesoría y orientación para el entendimiento, cultivo y manejo de sus emociones?

Todas estas preguntas se agotan en el practicismo de los directores que sólo se conforman con “mal librar” su período de gestión, de cobrar sus buenos sueldos y de seguir pegados a la ubre del presupuesto universitario; de los maestros, ni que decir, son pocos los que en una extensión de su vocación docente se comprometen a dar elemento para la reflexión de sus alumnos de estas importantes cuestiones, con el delicado y consecuente riesgo de adentrarse en el manejo de cuestiones sólo con los parámetros de lo que sus experiencias de vida y su capacidad profesional les pueden brindar.

Todo lo anterior, esos vacíos respecto a la educación emocional del alumno adolescente, es más marcado en la escuela pública en la que impera la impersonalidad y el poco interés por ese delicado tema, debido a dos razones fundamentales: la enorme cantidad de alumnos que se registran en los grupos de clase y el sentimiento de que como la educación es casi gratuita, es más que

suficiente con lo que se proporciona malamente al alumno cantándole todo el tiempo lo que recibe de esa gratuidad.

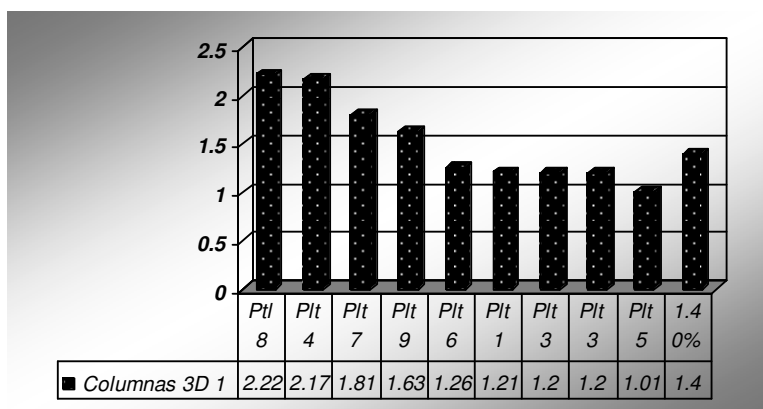
Los costos no sólo escolares sino humanos se traducen en que ese vacío, empuja cada vez más a los alumnos preparatorianos a ser factores muy vulnerables de los riesgos que anotamos en los capítulos precedentes, además de que influye considerablemente en el rendimiento escolar, índices de reprobación y deserción.

El diagnóstico al que nos hemos venido refiriendo, es una prueba de ese desinterés; los planes de gestión y desarrollo institucionales de los períodos académico administrativos de los directores, son una muestra de ese desinterés; la actitud de los profesores, burocrática, abúlica y de la inmediatez (cuando no de su resentimiento) por las condiciones de trabajo en las que se desempeñan, son un elemento más de ese desinterés...y todavía nos damos el lujo de culpar a los adolescentes por su desempeño académico y personal en la institución, restregándoles que ellos no son como nosotros fuimos y condenándolos en juicios anticipados y soberbios al fracaso que tendrán en la vida. Vaya pues con este sentido de la educación moderna y de sus siete saberes fundamentales con las bendiciones de los organismos internacionales para los que sólo las competencias, habilidades y destrezas para el desempeño laboral son lo importante.

La desatención de las emociones, la falta de educación para forjar o, al menos, inducir su encauzamiento, La ausencia de interés por la educación del joven preparatoriano para manejarlas, controlarlas y aprovecharlas, la impersonalidad con la que es tratado en la etapa en que reclama ser escuchado en lo que siente, lo impulsa, lo angustia y lo hace soñar, puede provocar el vacío, la depresión, la desmoralización de los adolescentes, situación que origina situaciones extremas como las que proyectan los datos que se tienen registrados respecto a las inclinaciones suicidas:

IDEACIÓN E INTENTO SUICIDA EN LOS PLANTELES DE LA E.N.P

ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004 (%)

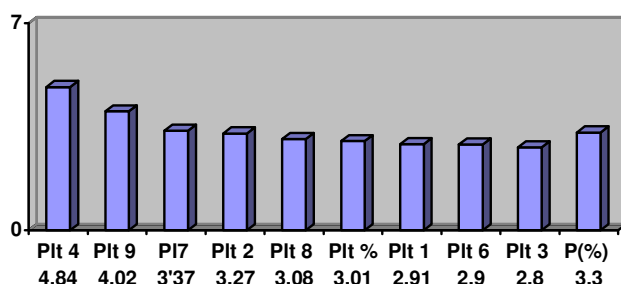


Fuente: examen médico automatizado

UNAM 2004

Además del impacto que significa la ideación o intento de suicidio relacionado a estados emocionales, se registra otro dato preocupante que ya señalábamos en el capítulo primero y es el que se refiere a la violencia familiar de que son víctimas los alumnos preparatorianos. Los siguientes, referentes son una manifestación de ello:

ÍNDICES DE VIOLENCIA FAMILIAR EN LOS PLANTELES DE LA ENP
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004 (%)



3.3.4 El desarrollo social en la escuela.

La adolescencia en la escuela preparatoriana es quizás el momento que de manera determinante orienta y encauza el desarrollo de la sociabilidad de sus alumnos. Bien es cierto que ya ha tenido las experiencias de su relacionamiento con los demás en la primaria y en la secundaria, pero es en el bachillerato la etapa en la que forjará su perfil definitivo en la capacidad que tenga para establecer relaciones sociales con un carácter más definido y con un interés más específico. Son estas una extensión de sus emociones y de su interés sexual, de la seguridad que en sí mismo empieza a proyectar hacia su entorno. Proyectan también una buena parte del carácter que está construyendo y de sus valores y actitud ante la vida. Son la primera manifestación que anuncia en una muy buena medida la actitud con la que habrá de encarar su etapa de adulto. Al propio tiempo, expresan también su natural condición de la edad que como adolescente vive. De ahí su vitalidad, la fuerza y la alegría que por lo común son una extensión de su interés ante las sensaciones y emociones nuevas, especialmente en lo sexual y en lo afectivo, pero también de ahí su reto y su peligro.

Esta potencial posibilidad de relacionarse con sus compañeras y compañeros es un factor de fortaleza necesario y promisorio, pero también puede significar un conjunto de pasos perdidos con resultados que llegan a cambiar la vida de los jóvenes: los índices de drogadicción, alcoholismo, embarazos no deseados, delincuencia pandilleril hoy denominada delincuencia organizada, la integración a grupos fuertemente cohesionados como son los “porros”, “darketos”, “punketos”, “cholos”, expresiones culturales las más de las veces de marginalidad social que comparten valores, ideas y costumbres que llegan a ser determinantemente influyentes en la formación de la personalidad del

adolescente, son apenas algunas de las expresiones de los riesgos que significan esas manifestaciones de relacionamientos sociales propios de una época como la actual.

La escuela, especialmente la pública, se convierte inevitablemente en un cruce de culturas de distintos grupos sociales y de las expectativas individuales de los alumnos. Es también parte de su naturaleza y de su condición, su riqueza con el mosaico humano estudiantil que la conforma y, a la vez, su reto para entender que la expresión de los grupos de alumnos que en ella confluyen son la extensión de una sociedad modernizadamente contradictoria, materializada, conformada por las “buenas conciencias” que acusan y atacan el carácter público de la educación, sin reconocer ni entender que los retos de aquella, son los efectos de lo que ellas mismas han construido es su “ingeniería social” egoísta y neoliberal : pobreza, hogares desintegrados, resentimiento y violencia en los jóvenes a los que les han robado su futuro, muchos de los que ven “en su escuela” el espacio del hogar que no tienen, que los cobija, que les da sentido de identidad y no pocas veces sentido a su existencia,

En ese sentido reflexionar respecto al desarrollo social como parte de desenvolvimiento de la personalidad de los alumnos es una tarea que va más allá del simple hecho de hablar de los lazos afectivos de amistad que a esa edad se establecen. Implica de una manera importante la relación que el adolescente alumno establece con las figuras de la autoridad. Es decir con los maestros y las autoridades mismas. La escuela, insistimos, es un receptáculo o cruce de culturas expresadas en los alumnos provenientes de diferentes grupos o estratos de la sociedad, pero también de los maestros y de la autoridad; proyectan relaciones humanas, relaciones que tienen o encierran un significado que no se agota en su influencia con el buen o mal desempeño escolar de los educandos. Así, se ha llegado a plantear que:

“La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Entiendo por tal el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar ...CONOCER LAS INTERACCIONES SIGNIFICATIVAS, QUE SE PRODUCEN CONCIENTE O INCOSCIENTEMENTE ENTRE LOS INDIVIDUOS EN UNA DETERMINADA INSTITUCIÓN SOCIAL LLAMADA ESCUELA, Y QUE DETERMINAN SUS MODOS DE PENSAR, SENTIR Y ACTUAR, REQUIERE UN ESFUERZO POR DECODIFICAR LA REALIDAD SOCIAL QUE CONSTITUYE DICHA INSTITUCIÓN...Así entender la cultura institucional de la escuela requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela” (Pérez Gómez, 2000: 127)

La tarea que significa esa decodificación con la idea de ayudar a un mejor desenvolvimiento de esa cultura escolar y, como parte de ella, de las relaciones articuladas entre los grupos de amigos de los adolescentes preparatorianos, le corresponde fundamental y esencialmente a las autoridades de los planteles del bachillerato y a los maestros que son la instancia de comunicación y natural referente de orientación, conducta y valores para el propio alumnado. Sin embargo, el conocimiento de esa parte del “mapa humano escolar” le es totalmente ajeno a esas instancias. Amparadas en el argumento de la presión que significa la responsabilidad de los planteles escolares de las dimensiones y características de la Nacional Preparatoria, se limitan, en el mejor de los casos, a garantizar el mínimo de servicios escolares MÁS NO EDUCATIVOS. Así, ese importante y vital campo de atención para el alumnado es dejado al movimiento inercial limitándose solo a cuidar la no alteración del “orden en sus planteles”.

Así la impersonalidad es la característica que casi como requisito se le pide a la burocracia ramplona para ocupar esos cargos, que sea una a otra condición más casi obligada: el martirologio que hacen de su función pregonando el enorme desgaste que les significa tener “controlada” a la población estudiantil. Ese es el mérito que permite su desempeño en el puesto y hasta su reelección o la búsqueda de mejores cargos para “seguir sirviendo a la comunidad”. Cuando han dejado el cargo, muchas y muchos de ellos desarrollan una obsesiva nostalgia por volver a pasearse en la “pasarela” del burocratismo universitario y para ello ofrecen todo, con tal de cumplir con aquella vieja sentencia del sistema corporativista que todavía caracteriza a la UNAM: “vivir fuera del presupuesto universitario es vivir en el error”.

La apuesta es clara para esa visión de “gestión educativa”: La institucionalidad de que hacen gala que tiene como requisito involucrarse lo menos posible en la problemática humana de sus planteles, el servilismo con las autoridades “superiores”, la deshumanización de su misión educadora y el vivir el contacto cotidiano con el alumnado como una pesada carga que justifica sus buenas bonificaciones salariales. Bien vale el cielo una escuela que torna en héroes a sus verdugos.

Sabemos que uno de los impactos de la modernización en México y en el mundo es la afectación que ha hecho sobre los papeles que tradicionalmente se tenían reservados para la familia, situación que se ubica en un contexto tan amplio que va desde la desintegración de la clásica familia nuclear, hasta la el funcionamiento anómalo de las relaciones de los miembros que la integran: pérdida de la comunicación cotidiana, desplazamiento del interés por “los seres amados” como personas, falta de un código común de valores o de los dobles mensajes morales para sus miembros...Las exigencias materiales y consumistas del mundo “moderno” son más que las necesidades afectivas y espirituales de los protagonistas de las relaciones familiares. Ello ha determinado que se tenga que ampliar y profundizar el nuevo papel de las escuelas, muy especialmente de aquellas que tienen como función “preparar para la vida” y “desarrollar la personalidad” de sus alumnos. En este sentido hemos de reconocer lo que parece irreconocible para algunos administradores de la educación:

“La escuela, que en la actualidad atiende desde edades tan tempranas el desarrollo de las nuevas generaciones, ha de asumir funciones y desempeñar roles que anteriormente

estaban reservadas a la vida familiar. POR TANTO TAMBIÉN SUS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y SUS MODOS DE INTERACCIÓN DEBEN AMPARAR Y ESTIMULAR LAS ATENCIONES AFECTIVAS TRADICIONALMENTE DENOSTADAS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR” (Pérez Gómez, 2000:133).

3.3.5 El Desarrollo Moral en la ENP.

La reflexión del desarrollo moral como parte sustantiva del desarrollo de la personalidad del alumno en la ENP, conlleva la puntualización de lo que se entiende por moral y de manera inherente, lo que son la ética y los valores, como reflexión y sustento de aquella. Ello, debido a la inevitable e inmanente correspondencia que guardan estos elementos de la conducta humana entre sí, siendo en realidad la manifestación de un mismo fenómeno. .

En principio hemos de recordar y prevenir la animadversión que existe, en nuestro país, por uso del concepto de moral, sobre todo en el ámbito universitario, debido a la identificación que de ella se hace con un sentido religioso. Pareciera ser que para las “doctas , avanzadas y reflexivas conciencias” de la “inteligencia” que se asume como progresista y democrática, la simple referencia de lo moral, crípe y enerve sus conciencias , como la manifestación obligada y casi fanática de un acto de fe de apego a la modernidad

Esa actitud se ve también reforzada por el uso y abuso que del término se ha hecho por parte de ciertos grupos, generalmente opuestos a los cambios sociales, que invocaban la moral, -su moral-, como uno de los argumentos para oponerse a esos cambios y, al propio tiempo, denostar a aquellos que pugnaban por una transformación social. Así, nuestro término carga el peso de significados que la demeritan y destierran en cuanto a su uso y reflexión, especialmente en la escuela pública. Pareciera que esa es la razón por la que la ética es más invocada como parte del bagaje curricular y que incluso se llegue al extremo de haberla encubierto con denominaciones tales como las de civismo educación cívica, etc... Quizás por ello, Pablo Latapí se hubiera atrevido a escribir el texto “La oral regresa a la Escuela, sin que hubiera dejado de hacer una prevención en torno al carácter laico de la educación en México.

Por otra aparte, ha sido costumbre especialmente en el ámbito filosófico, distinguir a la moral de la ética, aceptándose en términos generales que mientras la primera implica un conjunto de prescripciones para cualquier individuo, la ética sería la reflexión filosófica de esas prescripciones. En ese sentido, la filósofa Adela Cortina, ha escrito de manera directa y con toda claridad:

“La verdad es que las palabras <<ética y moral>>, en sus respectivos orígenes griego (éthos) y latino (mos), significan prácticamente lo mismo: carácter, costumbres. Ambas expresiones se refieren a fin de cuentas, aun tipo de saber que nos orienta para forjar un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con

altura humana, que nos permita, en suma, ser justos y felices. Porque se puede ser un habilísimo político, un sagaz empresario, un profesional avezado, un rotundo triunfador en la vida social, y a la vez una persona humanamente impresentable. De ahí que ética y moral nos ayuden a logrnarnos un buen carácter para ser humanamente íntegros.”

Sin embargo, la propia filósofa, aceptando el uso indistinto de ambos términos, no deja de advertir:

“Precisamente porque la etimología de ambos términos es similar, está sobradamente justificado que en el lenguaje cotidiano se tomen como sinónimos. Pero como en filosofía es necesario establecer la distinción entre estos dos niveles de reflexión y lenguaje – el de la forja del carácter en la vida cotidiana y el de la dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la forja del carácter -, empleamos para el primer nivel la palabra <<moral>> y la palabra <<ética>> para el segundo.”
(Cortina, 1996: 16)

En ese sentido, tal como lo establece Cortina algunos distinguen a la moral como “la moral vivida” y a la ética, la moral pensada”, entre ellos, López Aranguren.

Ahora bien, si moral vivida y ética, moral pensada, tienen como finalidad en diferentes momentos forjar el carácter de una persona. Conviene definir qué es el carácter. En este punto, se dice que ***“El carácter constituye una impresión de rasgos en la persona misma: el carácter es la personalidad que hemos conquistado a través de la vida, lo que hemos hecho de nosotros mismos viviendo”*** (Aranguren, 1968: 28).

Este hacer de nosotros mismos, sólo se logra en base a un conjunto de referencias que determinan nuestra conducta. Estas referencias es lo que conocemos como “valores”, denominación nada accidental toda vez que son las construcciones ideales y abstractas que la sociedad enseña al individuo o que éste construye por y para sí mismo, jerarquizando dichos valores en una escala de prioridades que le permiten distinguir y referir cuáles de esos valores son más trascendentes y determinantes en los actos o las acciones que lleva a cabo, Es lo que se da en llamar “la escala de valores” de una persona o de un sujeto.

La denominación “valores” responde a lo que el propio término nos está indicando: ***“valor es lo que es válido para el hombre, y vale para el hombre lo que tiene un significado en su vida”*** [Macías, 2005: En Línea.]

Lo anterior nos lleva a considerar que se destacan los siguientes elementos de referencia para nuestra reflexión:

- Ética y moral **son una forma de saber** que tienen como finalidad forjar el **carácter** de la persona.
- El carácter (que para los hebreos eran los símbolos que se inscribían en la piedra) hace y proyecta a la persona en su dimensión humana íntegra.
- La moral es el conjunto de actos vividos; la ética es la reflexión de esos actos.
- El carácter es lo que nosotros somos o hemos hecho de nosotros mismos viviendo –diríamos trascendiendo- hacia los demás; son nuestros propios rasgos que nos delinean como personas.
- Esos rasgos y ese vivir traducido en actos tienen un contenido y una dirección determinada por los valores en los que creemos o de los que estamos convencidos. Son las acciones según mandatos en la terminología Weberiana.

Por lo expuesto, estamos en la posibilidad de concretar lo que la moral es en nuestra vida, para lo cual debemos tomar en cuenta que ***“La condición esencial del ámbito moral es que los seres humanos tengan la capacidad de elegir, de modo libre y responsable, entre opciones diferentes; esto es lo que constituye el ámbito moral como específico del ser humano; si no hubiera libertad responsable, el orden moral no existiría. Y lo que hacen los enfoques filosóficos de la ética es intentar fundamentar esa responsabilidad” (Latapí, 2000: 27).***

En el mismo sentido, consideramos que la Moral, como la misma ética, son saberes que se aprehenden, es decir que son educados, enseñados o, al menos, inducidos para la reflexión de la persona, su aprendizaje y su consecuente aprehensión. No pueden ser imperativos impuestos desde fuera, por el contrario tienen su “valor” en que expresan los fundamentos o motivos suficientes y necesarios para que los individuos se convenzan “de”, “por” y “para” los contenidos y sentidos que moral y ética les propongan. ***“En este sentido la historia de la ética ha sido en buena medida la historia de la sabiduría moral, el intento de pertrechar a las personas de los criterios necesarios para hacer buenos juicios y, consiguientemente, buenas elecciones.***

EJERCITAR LA CAPACIDAD DE JUZGAR PARA TOMAR DECISIONES PRUDENTES, ES PUES OTRO DE LOS RASGOS IMPRESCINDIBLES EN LA EDUCACIÓN MORAL. ¿DESDE DONDE PUEDEN HACERSE LAS ELECCIONES?”(Cortina, 1996: 90).

De lo expuesto, se comprenderá la importancia de lo que significa el desarrollo moral como una parte, diríamos la más importante, del desarrollo de la personalidad del adolescente en la Escuela Nacional Preparatoria. Ello, a la luz de la etapa formativa y de la construcción de su propia identidad en la que el adolescente se encuentra inmerso intuitiva o racionalmente en un tiempo “moderno” en que, como el nuestro, los demonios de esa modernidad cobran altas facturas, especialmente a los adolescentes del bachillerato, por vivir en la misma, tal como lo hemos expuesto en los índices de vulnerabilidad expuestos en el segundo capítulo.

Se ha llegado a afirmar que el mundo en que vivimos con sus acelerados avances tecnológicos, el uso intensivo de los instrumentos de comunicación, muy especialmente el internet y una explosión diaria indiscriminada de noticiarios y de medios audiovisuales, han hecho que los niños y los jóvenes “maduren” más rápidamente al enterarse de la “realidad” que dichos instrumentos les transmiten les informan y por consiguiente, “les forma”. Esto, más lo que cotidianamente viven en sus casas, en su medio social y en sus escuelas, con una sociedad que hace de la violencia, la mentira, el cinismo, la practicidad de que ser el mejor es lo que importa sin importar por quién se tenga que pasar o a quién se tenga que aplastar, desarrolla formas de relacionamiento basadas en una relativización de la moral y los valores que cine, la radio, la televisión, los juegos computacionales, los medios impresos y, hasta la propia música, determinan que niños y adolescentes hayan perdido o de plano nunca hayan tenido la brújula que oriente con sentido sus acciones.

Ante Ese panorama, las más de las veces amoral, las escuelas de educación media superior y la Nacional Preparatoria, lanzan al mundo a sus jóvenes egresados sin un bagaje de elementos suficientes que les haya permitido alcanzar y desarrollar una autonomía moral, indispensable y básica como uno de los elementos en la construcción de su identidad.

La educación, por naturaleza es formadora en valores y la moral como extensión del espíritu, es un reflejo de aquellos que modela y orienta nuestras conductas y nuestras acciones hacia los demás. Esto que es válido para cualquier individuo, lo es más para los adolescentes que, por razones de su condición, están en la etapa de su formación, de la construcción de su personalidad, de la plenitud de su vida y ello determina la importancia de que pueda alcanzar su autonomía moral. Es por ello que el desarrollo de la personalidad del adolescente NO SE PUEDE ALCANZAR SIN LA EDUCACIÓN MORAL DEL ADOLESCENTE QUE ESTÁ SIENDO Y SE ESTÁ HACIENDO PARA LA VIDA ADULTA o, para lo que algunos le exigen al adolescente casi como una cantaleta que se repite y repite no sólo a lo largo de esa etapa, sino incluso de su propia juventud. Su madurez.

Por autonomía moral hemos de entender, en su sentido más elemental pero por ello fundamental, que es “La **afirmación del hombre en la autarquía de su razón**” (*Thevenáz, citado por Furter, 1968:194*), razón, a lo que agregaríamos, que le permite disponer de los criterios suficientes para orientar, conducir y dar sentido a sus acciones, sin imposiciones dogmáticas, prescripciones heterónomas o mandatos coercitivos.

Pero, ¿Qué es la madurez? ¿Qué es ese estado que prácticamente suele señalarse como la frontera entre el adulto y el joven adolescente? Las respuestas serían más que interminables. Sin embargo ayuda mucho el saber que “**la madurez no será un estado o un fin que hay que alcanzar, sino una manera de ser en el mundo, de vivir en él**” (*Furter: 1968: 194*).

En ese sentido, la educación preparatoriana se entiende que es formativa, es decir que ayuda a los individuos a formarse, a alcanzar su integración física, psicológica, sexual, social y emocional, a partir de los valores que le permitan entenderse y saberse una persona que habrá de traducir su condición trascendente con su carácter, con su responsabilidad, con su autonomía moral y, sobre todo, con los valores en los que crea y que lo perfilen en la vida. Pero esos valores no son de cualquier clase o tipo, llevan el sello de valores morales, porque de otra manera, de no ser así, la educación preparatoriana sería una educación axiológica, lo que ya es, cuando debería ser una educación axiológica moral o, por lo menos destinar parte de su misión a ello.

Es la moral la que nos da sentido como seres humanos, un sentido frente a la vida, y ese sentido de saberse aquí y ahora como parte de este mundo y de este momento de la existencia significa, para el adolescente, la toma de conciencia de la posibilidad de su compromiso de vida frente a sí mismo y frente a los demás; tener conciencia de lo que podrá hacer y construir de su vida, de la de él, de nadie más. Es la enorme posibilidad de saberse único e irrepetible y de qué su “unicidad” pueda hacer, cómo va a vivir esa individualidad muy suya. Es la posibilidad de que para construir su propia identidad, entienda que tiene la capacidad autónoma para ello, pero con un sentido, con una referencia que le de dimensión humana a su vida.

No basta por ello, que el adolescente desarrolle una capacidad para hacer juicios morales. Es necesario, lo más importante: saber que la vida es el compromiso de acciones y conductas y que éstas sólo las llevamos a cabo a través del carácter que nos hemos forjado, que éste es el resultado de una moral, la que nos hacemos en base a los valores morales en los que creemos y de los que estamos convencidos. Es la responsabilidad de ser hombres por convicción y no por el ejercicio del cumplimiento de las tareas que nos asignen nuestros roles sociales. De ahí que se haya llegado a distinguir entre la “moralidad” –apego del adolescente preparatoriano a prescripciones heterónomas- y la moral misma, entendida como un compromiso voluntario, autónomo del adolescente, de y para la vida.

Pierre Furter lo establece de la siguiente manera:

“El paso de la moralidad a la moral se hace cuando el joven se siente comprometido con respecto a los otros hasta el punto de arriesgarse a defender nuevas normas. Su libertad no lo es sólo de espera, de elección, sino de afirmación en un compromiso responsable...La adolescencia se transforma en madurez cuando el individuo ha aceptado ser fiel a su condición de hombre Y A PERSEVERAR EN LA ESPERANZA DE TORNARLA MÁS HUMANA PARA SUS SEMEJANTES... En efecto, la autonomía moral, tal como la comprendemos, está llena de riesgos; no se asegura jamás y nadie puede ser obligado a buscarla. Es posible establecer, exponer y dar testimonio de ella, pero no existe posibilidad de hacerla obligatoria a un adolescente con la imposición de salir de su presente limitado. POR OTRA PARTE, LA AUTONOMÍA MORAL EXPONE AL HOMBRE SIN ASEGURARLE NINGÚN

PARAÍSO TERRESTRE, NINGUNA INMORTALIDAD, YA QUE EL MAL EXISTE DESDE SIEMPRE Y ÉL TENDRÁ QUE MORIR. PERO JUSTAMENTE, LA GRANDEZA DEL HOMBRE RADICA EN ACEPTAR ÉSTA CONDICIÓN DE UNA MANERA RESPONSABLE, ACTIVA; CREER, A PESAR DE TODO, QUE LA VIDA TIENE UN SENTIDO, PORQUE SÓLO ENTONCES VALE LA PENA VIVIRLA PLENAMENTE
La moral será el esfuerzo de la razón para tornar coherente esta vida es la razón encarnada en mis actos a fin de que mi vida tenga un sentido y que ese sentido informe al mundo y a los otros”
 (1968: 196-197).

Se comprenderá la importancia de una educación moral como la base esencial para el desarrollo de la personalidad del alumno preparatoriano. Pero, si definir la educación, genera polémicas tantas como enfoques y modelos pedagógicos existen, cargada de todo tipo de contenidos y sentidos que las ideologías-pese a su “muerte” anticipada por algunos- fluyen e influyen de acuerdo a cada perspectiva, ¿cómo conceptualizar la educación moral? La respuesta la encontramos, entre otras muchas, en las explicaciones que Quintana Cabañas, nos proporciona:

“ Educación moral es la ayuda prestada al educando para conseguir que llegue a su madurez moral ...es el proceso de intervención pedagógica destinada a lograr que el educando conozca sus deberes morales, los cumpla libremente y quiera ingresar en la vía de su perfeccionamiento moral” (1995: 445).

La educación moral es concomitante a la educación misma, inevitable y potencialmente inherente a ella. Por ello, no ha sido nunca, ni podrá ser una moda o snobismo intelectual o académica, como tampoco podrá pasar al desván del olvido o la marginación, pese a las fuertes tendencias que existen en la instrucción eficientista neoliberal, por quererla arrumbar en la herrumbre de lo que -según argumenta- no produce ni ganancias ni posibilidades prácticas de ubicar a los jóvenes en el mercado laboral.

En ese sentido, a lo largo de la historia se han desarrollado diversos modelos de este rubro de la educación, los que sintetizadamente se pueden exponer de la siguiente manera:

1. **“El modelo <tradicional>. Se propone transmitir los contenidos de la ley natural, completados por otros de la ética religiosa y por motivaciones derivadas de ésta.**
2. **El modelo <clásico >. Tiene un fondo humanista y se guía por patrones conductuales de tipo estoico, basados en la superación de los impulsos instintivos.**
3. **El modelo <oriental>. Se funda en un concepto negativo del hombre y de la vida, y se propone la conducta moral como medio de salvación.**

4. *El modelo <racionalista >, que tiende a la consecución de la autonomía moral personal.*
5. *El modelo <liberal>, atento a liberar a la persona de tabúes opresivos y a dotarla de la moralidad que corresponde a la verdadera libertad.*
6. *El <modelo libertario>, para el cual, no existen otros valores que aquellos que el individuo elija espontáneamente para sí mismo.*
7. *El modelo <sociologista>, que entiende la educación moral como socialización, es decir, como el medio de adaptación a los patrones de la sociedad en que uno vive.*
8. *El modelo <psicoanalítico>, que mira la moralización como fruto de procesos de identificación y procura que la formación del Super yo armonice las exigencias de Ello con las del Yo.*
9. *El modelo <cognitivo-evolutivo>, que ve el desarrollo moral del sujeto como una consecuencia natural de su desarrollo intelectual en una progresión de secuencias.*
10. *El modelo <conductista>, para el cual la educación moral consiste en provocar un proceso de aprendizaje condicionado por unos estímulos generadores de un comportamiento deseado.*
11. *El modelo del < aprendizaje social>, según el cual el condicionamiento conductual se produce por la imitación de unos modelos significativos para el sujeto...*
12. *El modelo < utilitarista o pragmatista>, que toma la educación moral como el medio de lograr, para individuos y grupos, un bienestar inmediato y gratificante.*
13. *El modelo <personalista>, que ve en la educación moral el medio de lograr la plenitud de la persona humana mediante la asunción de aquellos valores que la constituyan como tal.*
14. *El modelo <espiritualista>, para el que, con la educación moral, la persona logra trascenderse a sí misma y acceder a una realidad espiritual superior, de la cual participa.*

Frente a todo este universo, la misión de la Escuela Nacional Preparatoria, encubre vergonzantemente, como todo el sistema de la educación pública media superior, su vocación y obligación de ser formadora y en consecuencia educadora en valores morales lo que significaría ser orientadora o inductora de la formación moral de sus educandos. Aún así, rescata esta idea en esa parte de su misión frente a los casi 50,000 adolescentes preparatorianos, que se contiene en las expresiones “preparación adecuada para la vida” y “desarrollo integral de su personalidad”, siendo la única institución que expresa esos objetivos con la claridad de su declaratoria misionera educativa, tal como se puede desprender de las “misiones” y “visiones” de las instituciones del bachillerato analizadas en el capítulo segundo de este trabajo.

Por otra parte, pese a las implicaciones de la misión que nuestra preparatoria tiene en las finalidades ya anotadas, no faltaran los timoratos, intelectualoides enamorados de su fama y de sus buenas remuneraciones y status ya académicos, ya burocráticos que, narcisos de su prestigio en el que se baten y regodean -no tienen otra cosa-, exclamen: La preparatoria y en consecuencia la universidad, no es jardín de niños o primaria. Pues bien, a esos timoratos “ilustrados”, sería bueno recordarles que el propio lema de nuestra Casa de Estudios responde en las palabras de su creador, Vasconcelos, un verdadero educador universitario, a un sentido moral-religioso (¡Oh escándalo! Para las buenas y burocráticas conciencias universitarias de hoy). En efecto, en sus palabras y con motivo de una explicación del lema y del escudo por él creados que a todos nos ampara en nuestra pequeña “patria universitaria”, explica en un extenso escrito del que sólo transcribiremos lo más destacado para los efectos de nuestro trabajo, lo siguiente:

“El hallazgo de un lema que complementara el nuevo escudo de la Universidad Nacional de México, me resultó indispensable para formular el propósito y la orientación de la Universidad que se lanzaba al destino por el impulso de la revolución. Me tocó rescatar nuestro primer Instituto tradicional de enseñanza, de manos de la barbarie carrancista que por decretos de fuerza SE HABÍA APODERADO DE LA ESCUELA DE BARREDA, COMBATIDA POR NOSOTROS, PERO SIN EMBARGO MUY SUPERIOR A LO QUE ESTABA SIENDO DESHECHO. LOS ASALTANTES EN EFECTO, HABÍAN CONVERTIDO NUESTRA PREPARATORIA EN MALA RÉPLICA DE UNA SECUNDARIA PROTESTANTE NORTEAMERICANA [...]

Había que comenzar dando a la escuela, EL ALIENTO SUPERIOR QUE LE HABÍA MUTILADO EL LAICISMO, ASÍ FUESE NECESARIO PARA ELLO, BURLAR LA LEY MISMA. . Esta nos vedaba toda referencia a lo que sin embargo, es la cima y la meta de toda cultura: LA REFLEXIÓN ACERCA DEL HOMBRE Y SU DESTINO FRENTE A DIOS; ERA INDISPENSABLE INTRODUCIR EN EL ALMA DE LA ENSEÑANZA EL CONCEPTO DE LA RELIGIÓN QUE ES CONOCIMIENTO OBLIGADO DE TODO PENSAMIENTO CABAL Y GRANDE. LO QUE ENTONCES HICE EQUIVALE A UNA ESTRATEGEMA: USE DE LA VAGA PALABRA `ESPÍRITU QUE EN EL LEMA SIGNIFICA LA PRESENCIA DE DIOS CUYO NOMBRE NOS PROHÍBE MENCIONAR DENTRO DEL MUNDO OFICIAL, LA REFORMA PROTESTANTE QUE TODAVÍA NO HA SIDO POSIBLE DESENRAIZARLA DE LAS INSTITUCIONES DEL 57 Y DEL 17. YO SE QUE NO HAY OTRO ESPÍRITU VÁLIDO QUE EL ESPÍRITU SANTO; PERO LA PALABRA `SANTO´ ES OTRO DE LOS TÉRMINOS VEDADOS POR EL LÉXICO OFICIAL MEXICANO. EN SUMA, POR ESPÍRITU QUISE INDICAR LO QUE HAY EN EL HOMBRE DE SOBRENATURAL Y ES LO ÚNICO VALIOSO POR ENCIMA DE TODO ESTRECHO HUMANISMO, Y TAMBIÉN POR SUPUESTO, MÁS ALLÁ DE LOS PROBLEMAS ECONÓMICOS QUE SON

**IRRECUSABLES PERO NUNCA ALCANZARÍAN A NORMAR
UN CRITERIO DE VIDA NOBLE Y CABAL”
(citado por Siegrist, 1955: 159).**

Por supuesto que la idea de transcribir las anteriores palabras no es otra que destacar como siempre, de una u otra forma, ha estado presente en el ámbito educativo universitario la moral –sea religiosa o no- y especialmente en el mundo preparatorio, mundo que, por cierto, vuelve a aparecer como en todos los importantes acontecimientos de la UNAM, en las líneas vasconcelistas ya referidas.

Pero hay más, puede ser que se cuestionara la propuesta de volver a la educación moral (sin adjetivos) argumentándose lo excesivo y pesado del ya cargado currículo en el bachillerato preparatorio. No faltaría quién con un super espíritu “moderno”, “liberado” y “progresista”, tratara de argumentar la inutilidad de esta propuesta, de esos que presumen de visiones avanzadas en la escuela pública y tienen a sus hijos en escuelas particulares. Aún frente a ellos y de manera muy especial tendríamos que recordarles que por descabellada que sea la propuesta en cuestión, sería o, mejor dicho, es mucho peor que los adolescentes preparatorios vivan en la inmoralidad, la desmoralización o la amoralidad. Tal como lo previene **Quintana**:

“...recordemos unas formas de falta de moral que la educación deberá, por lo pronto, superar. Son las siguientes:

**La inmoralidad, o conducta contraria a las normas morales
(cometer el mal);**

**La desmoralización, debida a la permisividad o tolerancia
(requerida en la sociedades democráticas, pluralistas o interculturales);**

**La amoralidad (desinterés moral, desorientación moral); se corresponde con la situación sociológica de “anomia”.
(1995: 455)**

La idea del bien y del mal, con o sin sentido religioso-el que sea- puede espantar en su tratamiento en los ámbitos académicos. Por ello es bueno tener presente que **“...el mal no es más que una disminución de nuestra calidad humana...”(Hubert, citado por Furter, 1968: 199)**, luego entonces, difícilmente se podría negar que el bien es hacer crecer nuestra calidad humana.

Ahora bien, de aceptarse la necesidad de que la educación moral se reivindique expresa y comprometidamente en la agenda de la Escuela Nacional Preparatoria, ¿cual sería una propuesta de sus contenidos?

Al respecto, sería necesario convocar, en un congreso quizás, a toda la comunidad de la ENP a participar y proponer esos contenidos, previa

información que masivamente se les hiciera llegar. Es claro que eso tendría que ser acompañado anticipadamente por una campaña de información y motivación para destacar la trascendencia de esa medida. Sin embargo, existen ya referentes que nos señalan que ello sería posible, en la medida en que , como todo lamentablemente en la UNAM, se disponga de la voluntad política para ese fin. Grave sin duda cuando la ética depende para su cabal vivencia de la política y más en una institución educativa de carácter público, pero más grave aún, el que como docentes no tengamos ni el interés ni la visión para tomar conciencia de la necesidad para generar un movimiento reivindicar y reorientar la misión educativa y formadora de la institución.

No faltaran los que puedan afirmar, al amparo de sus buenas posiciones políticas ratoneras en la institución y de sus canonjías, que esto es imposible, que puede ser riesgoso o hasta anacrónico y que es mejor dejar a la inercia de las cosas tan inaplazable y urgente problema. Sin embargo bueno sería recordar a esa burocracia ramplona que, como lo señala **Weber “en este mundo no se arriba jamás a lo posible si no se intenta repetidamente lo imposible” (2001: 80)**, lo que en las conocidas palabras del Che Guevara, significaría, “ **Tomar el cielo por asalto si es necesario**”.

Seguramente **Erich From** , el gran psicoanalista y filósofo, ha de haber tenido muy presente el reto que significa lograr lo posible intentando lo imposible, cuando propuso como tarea de la educación moral para la formación de un **hombre nuevo “...cuyas características vendrían a ser**

- **disposición a renunciar a todas las formas de tener, para ser plenamente**
 - **tener confianza en el amor y la solidaridad con el mundo**
 - **aceptar el hecho de que a un individuo el significado de su vida no debe dárselo nada ni nadie exterior a él mismo**
 - **estar plenamente presente donde uno se encuentra**
 - **sentir la alegría que causan el dar y el compartir**
 - **amar y respetar la vida en todas sus manifestaciones**
 - **tratar de reducir lo más posible el odio, la codicia y los engaños**
 - **vivir sin adorar ídolos y falacias**
 - **desarrollar la capacidad de amar**
 - **utilizar el pensamiento crítico no emocional**
 - **desprenderse del narcisismo y aceptar las limitaciones propias y las que tiene la vida**
 - **tomar como objetivo de la vida el desarrollo personal y el del prójimo**
 - **saber que para eso necesitamos la disciplina y respetar la realidad**
 - **desarrollar la imaginación como medio de no “escapar” a las circunstancias intolerables, sino de suprimirlas**
 - **no engañar a otros, pero tampoco dejarse engañar**
 - **conocerse y saber que ignoramos**
 - **no explotar, destruir ni violar la naturaleza, sino comprenderla y cooperar con ella**
 - **gozar de una libertad no arbitraria, que se enfrenta con equilibrio a los conflictos**
 - **saber que el mal y la destrucción son consecuencias de no desarrollarse**
 - **saber que la perfección es asequible a pocos**
 - **ser feliz en el proceso de vivir cada día más**
 - **vivir tan plenamente como podamos, sin preocuparnos por lo que logremos o no.**
- (citado por Quintana, 1995: 458)

Ahora bien, hasta ahora nos hemos ocupado de la reflexión educativo-moral respecto a la ENP como institución. Sin embargo, como sabemos, este análisis estaría incompleto si no destacáramos que la institución vive por los maestros que integran parte de su comunidad, sin los que sería posible plantearse algún objetivo, el que fuera, sin su compromiso actuante, vivo, definido. De igual manera y en la misma lógica, Las manifestaciones vivas, reales y hasta descarnadas con las que se manifiestan gran parte de los problemas de la Preparatoria, tienen en una muy buena medida su origen en el cuerpo docente de la institución. Esto, particularmente es importante para nuestro rubro de estudio y retraduce en una pregunta esencial: ¿Cómo actúan los profesores de la ENP, en la educación moral de sus alumnos?

La respuesta es difícil en virtud de que como lo hemos señalado, la formación educativo moral no es motivo de consideración ni de importancia de los que han diseñado los instrumentos diagnósticos que se conocen y que todo tratan de detectar o medir menos la disposición magisterial para comprometerse en este importante renglón de la formación y desarrollo de la personalidad del alumno. Es más, aún cuando se tuviera algún referente de esa naturaleza, bastante problemática sería tratar de apuntar alguna conclusión, máxime si se toma en consideración la falta de un compromiso claro y definido en la misión de la institución en ese sentido.

Sin embargo existe algo que es inevitable en los seres humanos, especialmente frente a los que nos desempeñamos cotidianamente frente a grupos, como es el caso de los maestros, que son las actitudes. De esta manera, si no es posible o no es deseable en la circunstancia actual preparatoriana explorar en que medida o hasta que grado los maestros tienen una disposición para un compromiso formador ético-docente, que proyecte, incida o induzca valores morales en los alumnos, sí es posible en cambio detectar las actitudes que estos proyectan hacia sus alumnos, siendo éste un elemento valioso para la reflexión, por el impacto que deja en sus alumnos, que mucho puede decirnos de la cotidiana práctica docente frente a grupo.

Las actitudes se ha definido como:

“Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, una persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación”
(Sarabia, citado por Pozo, 1996: 248).

Bien es cierto que un maestro, en el sentido estricto de la palabra, lejos, muy lejos estaría de aspirar a ser un “modelo” de conducta para sus alumnos. Pensarlo así sería tanto como ejercer el magisterio con un sentido ególatra que sería contrario a una verdadera vocación y función docentes. Pero también es cierto y hasta inevitable que el maestro, en su cotidiana tarea, proyecte con sus actitudes, valores y algo fundamental: su talante o disposición ante la vida. Al respecto, siempre he pensado que cuando el profesor entra al salón de clases y se integra a su dinámica, afloran en él sus emociones, problemas, alegrías o

angustias. La clase frente a grupo es quizá uno de los pocos espacios en el que podemos seguir siendo verdaderamente auténticos. De ahí su riqueza y su motivación casi intuitivas, que pocas veces razonamos pero que a diario vivimos. De ahí también su riesgo, inherente a la manifestación de toda autenticidad humana.

Sabemos que los alumnos siempre ven, analizan, imaginan y viven al profesor. Él es el que ya “ha vivido”, el es el que sabe, entiende y representa la “lógica de la vida”, una vida que para el adolescente es parte maravilla pero también parte misterio, un código indescifrable del que el maestro, como sus padres, tienen la solución. Piensan que ellos ya han vivido todo, que están más allá del bien y del mal o de las presiones, problemas y retos que la vida misma ofrece a cualquier persona. No son capaces, ni pueden imaginar que el maestro también es humano, que también tiene penas de amor, problemas y que muchas veces entra al salón de clases “con el alma partida”. Sin embargo, él representa algo para los adolescentes que tiene a su amparo en esos breves minutos que dura la clase y precisamente lo que llega a representar en el imaginario de sus alumnos, es en una gran parte el resultado de lo que proyecta, de los mensajes que envía a sus interlocutores con sus actitudes mismas que son también una enseñanza y muchas veces más importante que los contenidos de la materia que imparte.

De esta manera, la educación moral tiene su parte viva y verdaderamente trascendente en el ejercicio humano y cotidiano de la relación alumnos-profesores, situación que debería preocupar o interesar más que la didáctica, los contenidos de las materias o la eficiencia para terminar los programas en el calendario escolar. No obstante, esa no es materia que interese ni a las autoridades ni a la sociedad actual empeñadas en ver a la educación como una mera extensión del aparato productivo.

De igual manera, poco importa en una modernidad impersonal, egoísta y eficientista en el ámbito escolar que en las escuelas públicas sean muy frecuentes, especialmente en la Preparatoria, el desinterés, la actitud burocrática y hasta las agresiones con las que, con actitudes o palabras, los profesores tratan a sus alumnos en un escenario de vacío e indefensión en el que quedan éstos cuando son víctimas de esas conductas.

En efecto, es muy frecuente el maltrato de los adolescentes por parte de algunos profesores sin que esto trascienda mayormente el interés y la atención de la sociedad y de las autoridades universitarias y ello además de constituir una forma despiadada de violencia constituye, además de una inmoralidad, una forma grave de desmoralizar o amoralizar al alumno en su actitud frente a la vida y en el desarrollo pleno de su personalidad como una de las finalidades de la misión educadora de la Preparatoria.

Así, son frecuentes las quejas del alumnado por ese trato, sin embargo el ánimo de la autoridad es generalmente de animadversión y proclive a considerar al alumno como un “enemigo” o el eterno culpable: ellos son los que provocan; ellos son los que no aprenden, ellos son los abúlicos o los agresivos.

De esta manera nunca prosperan las quejas contra un profesor , un prefecto, los trabajadores o la misma autoridad.

¿Es eso formar y desarrollar la personalidad del adolescente? Esas situaciones, son una parte muy expresiva y viva del **currículum oculto** de la ENP, porque tal como lo afirma **Jurjo Torres,(1998) ,juegan un papel destacado en la configuración de unos significados y valores para alumnos y profesores.**

La misma legislación es generadora de esa problemática cuando otorga a los Directores de los Planteles preparatorianos la facultad de consignar ante el tribunal universitario, para su expulsión, a cualquier estudiante que considere que ha vulnerado la legislación, sin que medie ninguna otra instancia o recurso legal alguno. Esto dista de ser muy diferente tratándose del profesor que ha incurrido en alguna violación a la ley, a quién para poderlo sancionar es necesario contar con la aprobación del Consejo Técnico de la ENP, además del apoyo con los que cuenta de los “heroicos” sindicatos que tanto daño han hecho y continúan haciendo a la institución. Así es considerable el número de alumnos afectados por las decisiones de ese tribunal, en tanto que el de los profesores, es casi nulo. En ese sentido, la desproporción es clara y el abuso también. Pero están cumpliendo la misión de “formar” a los muchachos, ¿no?

A continuación intentaremos describir en lo general algunos tipos de profesores que se desempeñan en la formación del alumno preparatoriano:

“El profesor líder es un producto muy interesante de nuestra organización democrática universitaria. Se caracteriza por su ambición; quiere más cátedras, o poder en el pequeño mundo universitario. Y para conseguir esto, emplea todos los recursos que le inspiran su imaginación y su temperamento: desde la afable sonrisilla aduladora hasta la comisión de actos reprobables. El profesor líder se mezcla a la vida estudiantil buscando, sobre todo la amistad de los alumnos líderes; los momentos que deberían de ser de prueba para ellos los convierte en momentos de farsa, al permitir con censurable disimulo, la copia y el fraude, etc. Ahora tócame hacer la presentación del profesor complaciente : es bueno, espontáneamente afable, cumplido y honesto en su trabajo, pero ; ay! carece de energía y su conducta pusilánime llega a coincidir, en muchos puntos, con la del profesor líder con sólo esta diferencia: para el las faltas de los alumnos no más tienen existencia ideal en tanto que para el líder son tan reales que en ellas se apoya para aumentar el número de sufragistas; En cuanto al profesor que no está preparado, diré dos palabras. Está clase de profesor puede asimilarse fácilmente a los grupos anteriores, con el aditamento que los separa de ellos: su impreparación. El profesor impreparado, justamente porque está impreparado, puede convertirse en profesor líder o cometer los yerros del complaciente. Los jóvenes, ¿cómo podrán dejar de ser pasivos e indiferentes si los profesores aludidos fomentan directa o indirectamente su negligencia espiritual?”

La anterior descripción no fue escrita en esta época sino por **Ceballos (1933: 18-19)**. Expresaba la realidad de la preparatoria en ese año, pero se podría perfectamente aplicar al ámbito actual de nuestra institución con una salvedad: la de agregarle nuevos tipos de profesores formadores con los que se enriqueció el “bestiario” del mundo de los anti-maestros, en el que tendríamos que colocar a los siguientes exponentes: El profesor amargado que arriba al salón de clases para denostar, humillar e insultar a sus alumnos, pasándoles la factura de sus problemas económicos, emocionales o de sus frustraciones en la vida ; El profesor intransigente “que sufrió mucho para hacer sus estudios “ y que por eso mismo hace pagar a sus alumnos las penas que el vivió; El profesor “tranza” que desde módicas cuotas económicas hasta sexuales condiciona la aprobación de los estudiantes en sus exámenes y, por último , tendríamos al profesor “mil usos”, aquel al que “no le quedó de otra” que dedicarse a la educación y formación de los alumnos porque en su profesión no tiene otra opción. Aquel para el que “ser un amigable mediador del conocimiento” es la filosofía de oro para su falta de vocación, mediocridad o ineptitud.

¿Y que decir de la educación para formar “ciudadanos responsables” y los hombres “nuevos” para la democracia? (tesis por demás reduccionistas con los que suélese barnizar los fines éticos de la educación moderna). Bien, la legislación universitaria, contempla la posibilidad de que en los Consejos Técnicos e internos de las escuelas, puedan participar los alumnos a través de los consejeros que elijan: dos para el Consejo Universitario, dos para toda la ENP y dos también para cada plantel de los nueve que integran a la ENP. Esta situación es totalmente desproporcionada ya que, por ejemplo, para el Consejo Técnico de la ENP, sólo existen dos alumnos que representan a los casi 50,000 que conforman al alumnado de la institución, frente al director General, los Directores de los Planteles- con voz y sin voto- y los maestros, dos de los Colegio de materias de éste bachillerato. Similar estructura, con ligeras variantes, se aplica en los otros Cuerpos Colegiados. ¿Es esto la nueva moral moderna de la democracia que tanto se pregona? Pero la injusticia que esto refleja no para ahí.

No contentos con esa desproporcionalidad, la autoridad recurre a la conocida costumbre de intervenir en las elecciones de cada plantel apoyando a los candidatos proclives a ellas, tanto de maestros como de alumnos. De esta manera, hacen hasta lo imposible porque, en un ejercicio de “madurez” y transparencia universitarias, sus candidatos triunfen, lo que generalmente logran. ¿Qué valores se están ostentando ante los alumnos con esas actitudes? Extraña después escuchar los discursos del Rector o leer los artículos periodísticos del Secretario General de la UNAM, quienes se rasgan sus vestiduras y hacen fe de su inmolación para que la UNAM sea garante de la democracia y ellos albaceas morales de la opinión universitaria. ¿son éticas frente al alumnado actitudes como esas? Indudablemente que no, pero si son eficaces lecciones de la nueva moralidad que se quiere construir para el país.

Todos los casos anteriores casos que son “actitudes” que proyectan y enseñan “valores” : los del autoritarismo y la mentira, tan arraigados en la cultura del

mexicano tal como Octavio Paz, desde 1950, reflexionó y denunció en esa extraordinaria obra que es el “Laberinto de la Soledad”, obra que por lo demás sigue teniendo vigencia y es punto de referencia obligada para entender, entre otras cosas, la doble moral, formalista, vergonzante y cínica en la que por generaciones se ha moldeado nuestra cultura que, como todas, tiene sus claros-oscuros.

A esas actitudes y los valores que llevan implícitos se suman otras más: el continuo índice faltista del profesorado, su rigidez e impersonalidad con el alumnos, en algunos casos las conductas de algunos de ellos que rayan en la corrupción traficando con las calificaciones; la expresión frecuente en considerar “su clase” con un sentido de propiedad viviéndola como un espacio de poder; la politiquería de aquellos que aspiran a algún cargo administrativo en el plantel o la dirección del mismo; los chismes, la falta de una verdadera identidad con la institución y, más que eso, con su vocación; la frustración que cargan consigo por no haber tenido otra oportunidad en el ejercicio de su profesión habiéndoles quedado como única posibilidad la de dedicarse a la docencia; el burocratismo y el eficientismo traducido en la rutinaria práctica de dar su curso sólo para cumplir con la “responsabilidad” de concluir el programa como un punto más para su informe; la alienada actitud de cumplir con márgenes de productividad para acceder o conservar sus estímulos económicos descuidando la calidad y compromiso con sus clases.

Todo lo anterior es importante si se recuerda que:

“ Las conductas, las expectativas, los afectos, los pensamientos, intereses y actitudes de una persona están condicionadas con más o menos intensidad por las interrelaciones que establece con el contexto donde se encuentra se encuentra, por los modelos que ofrecen las personas en contacto, por los valores y actitudes que de manera explícita o implícita están presentes en las actividades que se llevan a cabo, las normas que se han de cumplir, las rutinas que se adoptan o se siguen sin cuestionar...,por todo aquello que se promueve o se potencia o por aquello que no se da o se ignora. EL CENTRO ESCOLAR ES UN CONTEXTO PRIVILEGIADO EN EL QUE SE DAN ESTOS FENÓMENOS Y CONDICIONES Y, A LA VEZ, UNA FUENTE AMPLIA DE ENSEÑANZA ACTITUDINAL. CONSTITUYE UNA COMUNIDAD PROPICIADORA DE ACTITUDES Y VALORES POR LO QUE LA ATMÓSFERA MORAL QUE SE RESPIRA EN TODOS LOS RINCONES (PATIO VESTÍBULO, COMEDOR, SECRETARÍA, PASILLOS,..)ASÍ COMO LAS ACTIVIDADES CURRÍCULARES O NO, QUE EN EL SE DESARROLLAN DE ESTAR EN CONSONANCIA CON LA EDUCACIÓN ACTITUDINAL QUE SE QUIERA PROMOVER, CONCIENTEMENTE ELEGIDA Y FORMULADA POR LOS

**PROFESORES O ADULTOS QUE INTERVENGAN
EN LA COMUNIDAD” (Gómez Alemán y Guitart
Aced,1998: 411).**

Bien es cierto que existen también maestros que tienen aún el espíritu del apostolado que implica el ejercicio docente, que dejan todo en sus clases, que arrastran el gis, la voz el lápiz; que no se amparan en el snobismo de las modas de aprendizaje y que se preocupan porque sus alumnos aprehendan sin tener a cambio ningún estímulo económico como no sea el de sus satisfacción por el deber cumplido y la estima de sus aprendices ; que pese a los años que tienen frente a grupo, no pierden su ánimo y se actualizan dinamizando los contenidos de su materia; que no aspiran ni están frustrados – como otros- por dar clases en los niveles de estudios superiores o con la aristocracia de los centros o institutos de investigación; que viven no sólo de la Preparatoria sino para la Preparatoria. Son esos héroes anónimos que inventan su vida en la clase y hacen de ella momentos heroicos, enseñándoles a los alumnos, a sus alumnos, que la vida es algo más que la practicidad plana y estéril de la existencia moderna y que la heroicidad, entendida como la definía Romain Rolland: Hacer lo que se puede porque los demás no lo hacen, tiene todavía oficio aunque sea por instantes, oficio humano; que reflexionan con sus alumnos la importancia de vivirla y entenderla no como un conjunto de momentos en los que siempre hay que ser grandes, sino saber cuáles son esos momentos para tener que ser grandes. Sí, existen todavía maestros.

Es indudable que de lo expuesto, podemos concluir que no existen bases, estructuras y ánimo que puedan incorporar en el ámbito escolar-cultural de la Preparatoria, bases sólidas para ayudar, fortalecer o despertar, según sea el caso, el desarrollo moral de sus alumnos adolescentes y que éste se deja a la inercia e imaginación, cuando la hay, de las autoridades y maestros y del ambiente que cada plantel tiene como expresión de su estilo de vida.

3.3.6 EL Desarrollo Sexual en la ENP.

Destacamos desde el primer capítulo la importante y delicada manifestación que este rubro representa en la vida del adolescente del bachillerato.

Si la sexualidad es uno de los impulsos que definen al ser humano, traducida en una de esas fuerzas de la que Freud demostró su importancia como determinante de la conducta humana, dando incluso base para poner en entredicho la infabilidad del imperio del mecánico orden impuesto por la sociedad a través de la razón, hemos de considerar que es básica para el desarrollo de la personalidad del adolescente, quién mejor que nadie sabe de la contradicción de dos impulsos que determinaron la primera crítica y duda contra la modernidad: El hombre está movido también por fuerzas impersonales. En efecto, es en la sexualidad en donde los se cruzan los dos planos del drama humano del conflicto de ser y existir en sociedad: por un lado, el sometimiento de sus impulsos, especialmente el sexual, a las coacciones y reglas de la vida social y por otro, la liberación de esos impulsos.

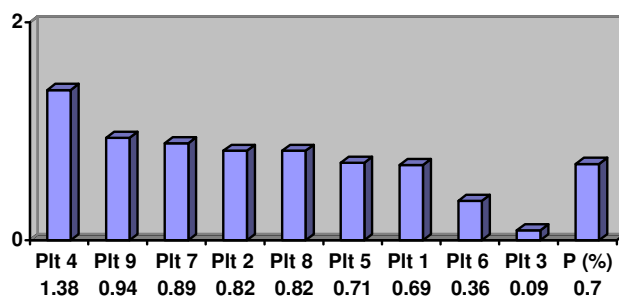
Lo anterior que conlleva todo un universo de reflexiones que van más allá de la psicología, se traduce en un problema concreto en las escuelas de nuestro

bachillerato: ¿cómo tratar al adolescente en esa crisis? Esta pregunta es importante si se considera que ya es un lugar común ver en los planteles preparatorianos (como en un cualquier escuela de ese nivel y en cualquier parte del mundo), un escenario de las muestras de parejas de adolescentes que van descubriendo su impronta sexualidad y la reacción de la autoridad que recurre a dos actitudes extremas: o la represión de esas conductas invocando una “moralidad” tan abstracta como la interpretación particular del director, los maestros o los prefectos tengan, o la excesiva permisividad que raya en el desinterés por atender y orientar esas manifestaciones. Problema complejo sin duda que generalmente es resuelto por la vía fácil que adopta la autoridad misma con una actitud represiva que va desde la simple amonestación hasta las medidas extremas de sanciones.

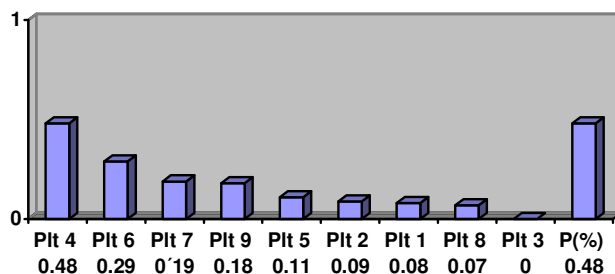
Ese conflicto, está caracterizado por un común denominador: la ignorancia que impera tanto en las autoridades como en los alumnos de la importancia que el desarrollo sexual como parte del desarrollo individual del adolescente y, quizás la más vital, para la construcción de su propia identidad. Está ignorancia, es el producto de la falta de una adecuada preparación en ese rubro que les brinde, a unos y otros, los mínimos de información suficientes para entender la trascendencia de la sexualidad como expresión de humanidad. De igual manera, es en ese plano en el que las actitudes “moralinas” y los dobles mensajes hacia el adolescente, incluyendo los sus propios hogares, causan además de desorientación, severos estragos en la vida de los alumnos que van desde las enfermedades sexuales hasta las maternidades no deseadas.

Veamos, estadísticamente, algunas de esas consecuencias:

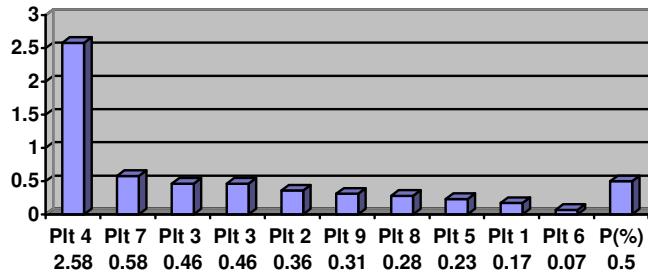
ÍNDICE DE VIOLENCIA O ABUSO SEXUAL EN LOS PLANTELES DE LA ENP
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004 (%)



ÍNDICES DE INFECCIÓN DE TRANSMISIÓN SEXUAL EN LOS PLANTELES DE LA ENP
ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004 (%)



ÍNDICES DE EMBARAZO NO PLANEADO EN LOS PLANTELES DE LA
ENP; ALUMNOS DE NUEVO INGRESO 2004 (%)



Se ha de destacar respecto a los datos anteriores que si bien es cierto se refieren a los alumnos de nuevo ingreso a la ENP, también lo es que, en una presunción a-priori, los mismos no sólo no mejoran sino que se agravan por varios factores: la libertad de que goza el alumno de preparatoria, su edad y el ambiente que lo rodea. Pero el factor más que agrava esos índices es la actitud de las autoridades de la institución y de la propia UNAM que, como en los otros rubros del desarrollo de la personalidad del adolescente, poco o nulo interés demuestran para atender tan importantes renglones para el adolescente.

Por supuesto que en los informes de la burocracia universitaria, aparecen referidas acciones apabullantes y de relumbrón que lejos están de aceptar la realidad que a todas luces esconden. La mentira se hace así institucional y el desinterés la norma que como requisito justifica las estancias de esa burocracia ramplona en los cargos y en el disfrute de las canonjías de que gozan. En todo piensan, todo les preocupa, frente a todos se comprometen, menos frente a los problemas del alumnado de la institución y cumplir con hacer lo posible o, si es necesario lo imposible también, por llevar a cabo uno de los fines de la misión de la ENP: El desarrollo de la personalidad del alumno.

Concretamente en este renglón tan trascendente del desarrollo sexual del adolescente, es una nuestra clara de ese desinterés que se traduce en la ausencia de programas y acciones que encauzaran este problema de manera clara y efectiva. En todo caso, las acciones que emprenden son remediales, no preventivas y menos aún formativas para ayudar a los alumnos.

No podemos de mencionar otro dato importante: los índices estadísticos a que nos referimos en párrafos anteriores, nos fueron negados por las instancias correspondientes, pese a las solicitudes que de ellos se hicieron por los causes y formas institucionales. Era la idea del autor de este trabajo, confrontar los datos referidos con los que dispone la Dirección General de Servicios Médicos respecto a los alumnos de primer ingreso a las facultades o escuelas de nivel de estudios superiores, para demostrar así, que los índices de vulnerabilidad con los que ingresan algunos alumnos a la Preparatoria, son más graves cuando ingresan a la siguiente etapa de estudios. Esta situación es natural y de la gran "sabiduría política" en que la institución se desempeña por ocultar las verdades de su descuido e incapacidad en la atención de tan delicados renglones. El costo humano de ese descuido no tiene nombre.

Frente a todos los datos y referencias que apenas son como la punta de un iceberg, que presenta un panorama más crítico en virtud de que existen otros riesgos que vulneran, laceran y despedazan la vida de millones de adolescentes, se presenta dos preguntas esenciales ¿Qué se puede hacer en el ámbito de nuestra función docente que es, por su naturaleza, una función trascendentemente humana? ; ¿Cuál es la misión a la que debe estar abocada nuestra Preparatoria?. Ello, conlleva una conclusión o, por lo menos un balbuceo que intente, como lo decía **Benjamín**, dar esperanza a los que no la tenemos.

.

C O N C L U S I O N E S

Lo expuesto en los capítulos precedentes permite apuntar las siguientes conclusiones:

Primera.- La adolescencia es el período de la vida humana en la que la persona integra y desarrolla todos los elementos biológicos, psicológicos y espirituales que le permiten sentar las bases para construir su propia identidad que es única, irrepetible y trascendente para ella y para los demás .

Segunda.- La importancia del período de la adolescencia radica entonces en que la persona pueda desarrollar de manera plena, segura , sana y felizmente todos los elementos que confluyen en la construcción de su identidad como son los físicos, los emocionales, los cognitivos, los espirituales y los sexuales, como medio seguro para garantizar el desarrollo de su personalidad .

Tercera.- Los factores de riesgo o amenazas que hacen vulnerable la persona del adolescente son muchos y de variada índole. Destacan entre ellos los siguientes:

- Las amenazas a la salud física: obesidad, anorexia, bulimia y prácticas que inciden en la salud del cuerpo como los tatuajes o perforaciones.
- Las amenazas a la salud emocional: la violencia del medio social, la de la escuela y, fundamentalmente, la violencia intrafamiliar que vulnera como ninguna otra el desarrollo de la personalidad de niños y adolescentes.
- Las amenazas a la salud sexual que se comprenden desde las enfermedades infecciosas algunas de ellas graves, hasta la práctica de conductas que devienen en embarazos no deseados, madres solteras o casamientos prematuros.
- Las amenazas a la salud del desarrollo social de la persona traducido en relaciones nocivas de amigos o de grupos que pueden ser problemáticos para su cabal crecimiento en todos los órdenes, o de relacionamientos afectivos, de amistad o familiares que no son plenos en cuanto a la expresión de los afectos de la persona: timidez, violencia, o personalidades neuróticas.
- Las amenazas a la salud moral, que implican la falta de valores morales que inciden en conductas amorales, inmorales o desmoralizadas que pueden cambiar la vida del adolescente para siempre.
- Las amenazas a la capacidad cognitiva que se traducen muy especialmente en el desempeño escolar y que las más de las veces son el resultado de los factores señalados anteriormente o de la incompetencia de la escuela en la que el adolescente se desempeñe. Los costos de estas amenazas son de incalculables consecuencias en

la vida del adolescente que van desde los índices de reprobación hasta la deserción escolar o, en el menor de los casos, a la impreparación o falta de conocimientos adecuados o de ánimo para la continuación de sus estudios.

Cuarta.- En el desarrollo de la personalidad del adolescente confluyen varios protagonistas, a saber: la familia, los amigos, el medio social y la escuela. De ellos, ésta última es fundamental en virtud del acusado fenómeno del descuido o abandono del adolescente por parte muy especialmente de la familia, debido a los ritmos y enajenaciones de la vida moderna que determinan dicho descuido.

Por lo anterior la idea de educación debe rescatarse y reivindicar su sentido original, único y exclusivo que la perfila como una actividad humana trascendente que hace cultura, cambio e historia. Es la actividad formadora por excelencia, formadora en y para la vida, sobre todo en el período crucial significado en la adolescencia, porque sólo a través de ella, es posible ayudar al adolescente a forjar su carácter que es el talante, la actitud con la que enfrente y supere los retos a los que su existencia ha de exponerle.

De ahí que la educación como actividad formadora no pueda ni deba confundirse y menos reducirse a la mera enseñanza o instrucción de “saberés” para el mero ejercicio laboral o del mercado.

Quinta.- De todos los factores que inciden en el desarrollo de la personalidad del adolescente, es el moral el que más importancia tiene en virtud de que son los valores morales que perfilan el carácter de la persona, los que determinan o, al menos, influyen considerablemente en el desarrollo de los otros factores que conforman la identidad y personalidad del adolescente.

Sexta.- Del análisis que se hizo del sistema público de educación media superior, destaca el síntoma de que pocas externan su preocupación por el desarrollo moral, descuido que se trata de encubrir con la simple invocación de algunos valores que traducen y resumen como “éticos” ignorando que sin la moral no puede haber ética ni sin ésta aquella.

Séptima.- La modernidad que devino y se tergiversó en la modernización, se ha manifestado en todos los campos de la vida humana en la razón instrumental que prioriza la relación medios-fines y la del cálculo-interés, como medida de la lógica prioritaria en las instituciones, en las relaciones sociales y hasta en la educación. Las relaciones sentimentales no escapan a esta razón modernizadora.

Octava.- Esta razón instrumental que encuentra en el capitalismo su expresión más clara, ha priorizado que la educación se desvirtuó y que los valores morales tendientes al pleno desarrollo de la personalidad del adolescente en la escuela, sean desplazados por valores materiales que pretenden hacer de las escuelas una extensión del sistema productivo y

en el adolescente un potencial recurso que se incorpore a la vida laboral, sin que su identidad se haya integrado o alcanzado de manera definitiva. De esta manera, las misiones, organizaciones y estructuras curriculares de los planteles educativos responden más a esa lógica cosificando a la educación, es decir, haciendo de ella un producto mercantil o del mercado.

Novena.- La Escuela Nacional Preparatoria como hija de la modernidad en México, se caracterizó por preocuparse desde su origen en el desarrollo moral del adolescente, aún desde su nacimiento y pese al positivismo que priorizaba ya desde entonces otros valores diferentes a los morales. Esta tendencia, ha sido manifiesta a lo largo de la vida de la Institución. Sin embargo, en la última reforma que reconsideró la misión de esta escuela, se asignaron finalidades a la misma que ponían no asumen la responsabilidad que en el desarrollo moral del adolescente debe tener como institución educativa.

Décima.- Los riesgos y los índices de vulnerabilidad que afectan a los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, que son encubiertos o disimulados por la autoridad universitaria, determinan el imperativo de que ésta reoriente su Misión y asuma la preocupación de nuestro tiempo: formar a los alumnos al amparo de los valores morales que les permitan ser sujetos, capaces de conciliar sus expectativas, deseos y aspiraciones individuales fundamentales, con los roles o papeles sociales de cualquier tipo que les asigne la sociedad, sin que estos últimos sacrifiquen el sentido humano de la existencia, especialmente en la etapa de la adolescencia que es la que proyecta a la persona hacia la madurez o adultez plena.

Undécima.- La reorientación o redefinición de la misión de la Escuela Nacional Preparatoria debe agotarse en una mera buena intención o en el ámbito declarativo. No basta con invocar la ética y menos aún la moral para que “automáticamente se considere que se está en la disposición de su cumplimiento.

Esa reorientación debe ir acompañada por un conjunto de acciones que, en diferentes niveles o ámbitos, hagan posible la existencia de una “nueva preparatoria” más preocupada y comprometida en una educación moral de sus alumnos y de sus maestros, de las que destacarían las siguientes:

- En el ámbito legislativo universitario:

- La reforma al Reglamento de la institución para asumir con claridad y no veladamente su misión formadora para una educación moral de sus alumnos como complemento a la educación formal que actualmente reciben.

- La formulación de un Código de ética tanto para los alumnos como los maestros y autoridades, es decir para la comunidad de la escuela en la que se destaquen los valores fundamentales del respeto a la persona, especialmente del estudiante, a su integridad y dignidad como requisito que haga posible la formación de un sujeto seguro de sí mismo ante la vida.
- La reestructuración de los órganos de autoridad de la institución, especialmente del Consejo Técnico y de los Consejos Internos de los planteles, para aumentar el número de los representantes alumnos para igualarlo al número que actualmente tienen destinado los representantes de la autoridad y de los maestros.
 - En el ámbito Académico administrativo :
 - El establecimiento formal de un Departamento de apoyo y atención psico-pedagógico para los alumnos, que detecte y atienda en los tres años de la estancia de éstos en esos planteles, sus principales problemas emocionales que inciden en su desempeño escolar y en su actitud ante la vida.
 - La institucionalización de un defensor de los derechos del alumnado, reconocidos en la legislación universitaria, independiente de la Dirección General y de las Direcciones de los planteles de la institución.

En el ámbito Curricular:

La reforma de los planes y programas de estudio de la institución , a fin de incluir que en todas las materias que actualmente se imparten y que forman parte de su currículum , se incluya al menos un tema que implique que los contenidos de dichas materias se reflexionen y proyecten con una reflexión ética o moral, formativa para el alumno en ese renglón y en su trascendencia hacia la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

ABAGNANO Nicola. *Diccionario de Filosofía*. 2003. México: Fondo de Cultura Económica.

AGUIRRE Lora Ma. Esther. *El Currículum Escolar Invención de la Modernidad*. 2004. Perspectivas Docentes N° 25. México: CESU-UNAM.

ARANGUREN José Luis. *Ética*. 1968. Madrid: Editorial Revista de Occidente, S. A.

AZEVEDO Fernando. *Sociología de la Educación*. 1942. México: Fondo de Cultura Económica.

BALLESTEROS Carlos, et al. *Breviario Político de la Globalización*. Compilación de José Luis Orozco y Consuelo Ávila. 1997. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM .

BALLESTEROS Jesús. *Posmodernidad. Decadencia o Resistencia*. 1997. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.

BAZÁN Levy José J. *Sobre el Carácter Nacional del Bachillerato de la UNAM* . 2003. Memoria del Seminario Intermedio de Diagnóstico del Consejo Académico del Bachillerato. México: UNAM.

BELLINGHOUSEN Hermann. *Ignacio Chávez. 1897-1979*. México: Revista Nexos. Agosto de 1979. N° 20.

BERMAN Marshall. *Todo lo Sólido se Desvanece en el Aire*. 1988. México: siglo veintiuno, s.a. de c.v.

BISQUERRA Alzina Rafael. *Educación emocional y Bienestar*. 2001. Barcelona: CISS Praxis Educación.

CAMPS Victoria.

CARRÉ de Malberg R. *Teoría General del Estado*. 2001. México: Fondo de Cultura Económica.

CASTAÑÓN Roberto, et. alt. *La Educación Media Superior en México*. 2000. México: Noriega Editores.

CASTREJÓN Diéz Jaime. *Estudiantes Bachillerato y sociedad*. 1987. México: Nueva Imagen.

CEBALLOS Miguel Ángel. *La Escuela Nacional Preparatoria – Ensayo Crítico-*. 1933. México: Imprenta Mundial.

CHINOY Ely. *La Sociedad*. 1970. México: Fondo de Cultura Económica.

CORTINA Adela. *El Quehacer Ético- Guía para la Educación Moral-*. 1996. Madrid: Aula XXI Santillana.

CRAIG J. Grace. *Desarrollo Psicológico*. 1997. México: Prentice - Hall Hispanoamericana, S.A.

CROOSMAN R. H. S. *Biografía del Estado Moderno*. 1978. México: Fondo de Cultura Económica.

FREYRE Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. 1997. México: Siglo Veintiuno Editores

FUENTES Olac. “*Modernización y Control: El Estado y la Educación Superior*.” *Revista Proceso*. Junio de 1979. Nº 18. México. ARANGUREN José Luis. *Ética*. 1968. Madrid: Editorial Revista de Occidente, S. A.

FURTER Pierre. *La Vida Moral del Adolescente*. 1968. Buenos Aires: Editorial el Ateneo.

GINER Salvador. *Capitalismo*. Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales. 1987. Barcelona: Editorial Planeta de Agostini, S. A.

GOMÉZ Alemany Isabel y Guitart Aced Rosa. *Las Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje en el Ámbito de las Actitudes Normas y Valores*. En *El Asesoramiento Psicológico: una Perspectiva Profesional y Constructivista*. Monero y Solé Coordinadores. 1999. Madrid: Alianza Editorial.

GÓMEZ Nashisky Antonio. *Violencia e Instituciones Educativas*. 2005. Revista Mexicana de Investigación educativa, Jul-Sept 2005, Vol. 10, num.26. México: Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas.

JELLINEK George. *Teoría General del Estado*. 1937. Montevideo: Albatros

KALHER Erich. *Historia Universal del Hombre*. 1978. México: Fondo de Cultura Económica.

KAPLAN Marcos. *Revolución, tecnología y Estado de derecho*. 1993. México: UNAM – PEMEX

LARROYO Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*. 1977. México: Editorial Porrúa, S: A.

LATAPÍ Sarre Pablo. *La Moral Regresa a la Escuela*. 2000. México: CESU-UNAM- Plaza y Valdéz Editores.

LECHNER Norbert, et al. *Debates sobre modernidad y Posmodernidad*. 1991. Quito: Editores Unidos Nariz del Diablo.

LERNER Daniel. *Modernización*. Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales. 1979. Bilbao: aguilar s a de ediciones.

LYOTARD Francois Jean. *La condición Posmoderna*. 1990. México: Red Editorial Iberoamericana (REI).

LYOTARD Francois Jean. *La Posmodernidad –explicada para niños-*. 2000. México: editorial GEDISA

MEECE L. Judith. *Desarrollo del Niño y del Adolescente*. 2000. México: Mac Graw Hill.

NOUSS Alexis. *La modernidad*. 1997. México: Publicaciones Cruz O., S.A. y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

PANTOJA Morán David. *Notas y Reflexiones Acerca de la Historia del Bachillerato*. 1983. México: UNAM

PAPALIA E. Diane, et al.; *Desarrollo humano*. 2001. México. Mc Graw Hill.

PAZ Octavio. *El Laberinto de la Soledad*. 2004. México: Fondo de Cultura Económica

PÉREZ Gómez Ángel. *La Cultura escolar en la Sociedad Neoliberal*. 2000. Madrid: Ediciones Morata S.L.

PIAGET Jean.

QUINTANA Cabañas José Ma. *Pedagogía Moral – El Desarrollo Moral Integral-*. 1993. Madrid: Editorial Dykinson.

RECASENS Siches. *Sociología*. 1969. México: Editorial Porrúa.

REYSABAL y SANZ. *Los Ejes Transversales - Aprendizajes para la Vida-*. 1995. Madrid: Editorial Escuela Española

ROMANO Rugiero y Tenenti Alberto. *Los Fundamentos del Mundo Moderno*. Historia Universal Siglo veintiuno. 1971. Madrid: Siglo XXI

SAKUKRA Cohen Matilda. *El Holocausto Interno de los Niños de la Calle*. 2001. México: Colegio Nacional de Psicólogos.

SCHELLER Max.

SIEGRIST Clamont Jorge. *En Defensa de la Autonomía Universitaria – Trayectoria Histórico Jurídica de la Universidad Mexicana-*. 1955. México: Editorial jus.

SILVA Herzog Jesús. *Una Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México*. 1974. México: siglo veintiuno editores S. A.

TAMAYO y Salmorán Rolando *La Universidad Epopeya Medieval*. 1987. México: Universidad Nacional Autónoma de México u Unión de Universidades de América Latina.

TORRES Santomé Jurjo. *El Currículum Oculto*. 1998. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

TOURAINÉ Alain. *Crítica de la Modernidad*. 2002. México: Fondo de Cultura Económica.

VÁZQUEZ Knauth Josefina. *Nacionalismo y Educación en México*. 1970. México: El Colegio de México.

VILLALPANDO Nava J. manuel. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. 2005. México: Editorial Porrúa.

WALHEY Sánchez Jesús. *Violencia Intrafamiliar*. 2001. México: Plaza y Valdez.

WEBER Max. *Economía y Sociedad*. 1977. México: Fondo de Cultura Económica.

WEBER Max. *El Político y el Científico*. 2000. México: Edit. Colofón.

FUENTES ELECTRÓNICAS.

BUENO Macías Lourdes. *La Sociedad Desposeída*. La Tarea. Revista de Educación y Cultura del SNTE. [en Línea].
<http://sincronia.cucsh.udg.mx/macias04.htm>

GARCÍA Jiménez Ricardo. *La Modernidad Sintomatología de los procesos modernizantes en las sociedades*. [en línea].
<http://www.utm.mxtemas-docse0455.pdf>.

GONZÁLEZ Morfín . *Entrevista*. 2004. [en línea].
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4entre.html>

1. JIMÉNEZ Ornelas René. *Violencia Social y Vulnerabilidad Juvenil*.

[Publicación en línea]. Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad. México

<<http://www.icesi.org.mex/index.cfn?cat ID=981>>

Fecha de Acceso: 20/II/06

2. LÓPEZ Vázquez Ana. *La Pasión por la Tolerancia, los Videojuegos e Internet*. [Publicación en Línea]. México.<[http:// www.Salesianos.edu.mx/docyos/psi/ana_LA%20](http://www.Salesianos.edu.mx/docyos/psi/ana_LA%20)>

Fecha de acceso: 25/II/06

3. MC. PHAIL Fanger Elsie. *Cuerpo y Cultura* [en línea]. Revista Electrónica Especializada en Tópicos de Comunicación. [Febrero-Marzo], N° 25. 2002:México.

<<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n25/emcphail.html>>

4. MENDIGUCHÍA J. Francisco. *Los problemas menores. [Publicación en línea]*.
<http://www.interrogantes.net/includes/documento.php?IdDoc=2016&IdSec=225>

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Estadística Histórica del Sistema Educativo Mexicano*. [en línea]. 2005.
[Http:// sep.gob.mx](http://sep.gob.mx)
Acceso 25/II/06

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Dirección General del Bachillerato.2006*. [en línea].
<http://sesic1.sep.gob.mx/dgb/>).
Acceso 25/II/06

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Educación Media Superior*. [en línea]
[http://sesic1.sep.gob.mx/dgb/educmeds.htm#1.2.%20Caracterizaci
n%20de%20la%20Educaci%20n%20Media%20Superior.\)](http://sesic1.sep.gob.mx/dgb/educmeds.htm#1.2.%20Caracterizaci%20n%20de%20la%20Educaci%20n%20Media%20Superior.)
Acceso 25/II/06

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Dirección General de Educación Técnica Industrial*. [en línea].
<http://www.dgeti.sep.gob.mx/>
Acceso 27/II/06

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Dirección General de Educación Técnica Industrial*. [en línea].
[http://www.dgeti.sep.gob.mx/site/lanzador.phtml?id
cont=204](http://www.dgeti.sep.gob.mx/site/lanzador.phtml?idcont=204).
Acceso 28/II/06

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Dirección General Tenológica Agropecuaria*. [en línea].
<http://www.dgeta.edu.mx/>.
Acceso 27/II/06

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar*. [en línea]
<http://uecytm.sep.gob.mx/mis-vis.htm>
Acceso 27/II/06

MÉXICO. Secretaría de la Defensa Nacional. *Universidad del Ejército y la Armada*. [en línea].

<http://www.sedena.gob.mx/educacion/index.html>

Acceso 10/III/06

MÉXICO. Secretaría de Marina. *Escuela Naval Militar*. [en línea].

[.http://www.semar.gob.mx/siseduna.php](http://www.semar.gob.mx/siseduna.php)

Acceso 10/III/06)

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Centros de capacitación para el Trabajo Industrial*. [en línea].

<http://www.dgcft.sems.gob.mx/>

Acceso 3/III/06

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*. [en línea].

www. Sep.gob mx

Acceso 27/III/06

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Colegio de Bachilleres*. [en línea].

<http://dqb1.sep.gob.mx/DGB.php?DGBOPC=00001&DGBSOPC=00001&DGBOPCD=0000001>

Acceso 4/III/06

5. MÉXICO. Secretaria de Salud. “*Programa de atención a la Salud de la Adolescencia*”. 2001. [Publicación en Línea].

<http://www.conava.gob.mx/varios/MANUAL%20ADOLESCENCIA.pdf>

6. MÉXICO. Secretaría de Salud. “*Prevención del Embarazo no Planeado en la Adolescencia*.” 2004N[Publicación en línea].

<http://www.salud.gob.mex/unidades/cdi/documentos/DOCSAL7201.pdf>

7. SILVA F. Paola. *Qué es la Violencia Intrafamiliar y qué Hacer*. [Publicación en línea]. 2004.

<http://www.gob.mx/wb2/egobierno/egob>

DICCIONARIOS ESPECIALIZADOS

1. Dabout E. *Diccionario de Medicina*. 1977. México: Editora Nacional
2. Marañón Gregorio. *Manual de Diagnóstico Etiológico*. 1967. Madrid: Espasa- Calpe.
3. Libro de Medicamentos. 1994. México: Reader's Digest

LEGISLACIÓN

MÉXICO. *Ley General de Educación*. 2003. Edit. Porrúa.

MÉXICO. Legislación de la UNAM . *Reglamento de la Escuela Nacional "Colegio de Ciencias y Humanidades"*. 1998. Edit UNAM

México. Legislación de la UNAM. Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria. 2000.