

60
2ij



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología

EL PERFIL DEL ALUMNO DEL CCH: IMPLICACIONES
EDUCATIVAS E INSTITUCIONALES.

Tesis Profesional
Que para obtener el título de:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
Francisco Cortés Solís

Asesor de Tesis: Lic. Rigoberto León Sánchez.

México. D.F.

1996.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Octavio Paz ha dicho que agradecer es un acto muy humano, deviene de la palabra GRACIA, (del latín *gratia*.) tiene que ver entre otras cosas con los aspectos bellos de la vida, como cuando se recibe algo que se considera inmerecido, o de origen noble, también hace referencia a la hermosura, o la gracia de una joven, a una forma de andar, o a la afabilidad y buen modo en el trato con las personas; en mi caso, debo agradecer a muchísimas personas que me han permitido aprender el oficio de psicólogo, y digo oficio porque es algo más que la actividad profesional que me procura sustento, ya que intento buscar el entendimiento del trato humano, sus maneras y formas, así como de sus abatares, conflictos y singularidades, desde una perspectiva humana.

En este caso, y sin tratar de ser desagradecido, he de mencionar a algunas persona solamente, quienes directamente me han permitido la culminación de este trabajo, a las otras les agradezco sus aportaciones de manera general.

Inicio por agradecer al Dr. José de Jesús Bazán Levy Director del Bachillerato del CCH por la oportunidad y la confianza de encomendarme el estudio objeto de esta tesis. Al equipo que participó en el diseño y aplicación de los cuestionarios, Sociólogos: Edna Ruiz y Alejandro Cornejo y muy especialmente a la Psicóloga Rocío Archundia porque su entusiasmo y compromiso tanto en la fase de diseño como en la aplicación fue determinante para concluir el trabajo en esa fase.

Agradezco a las secretarías Martha Zúñiga y a Rosa Castillo por el apoyo mecanográfico y por la coordinación del equipo de alumnos que vaciaron los cuestionarios a hojas de captura. Al Matemático Agustín Rentería por el apoyo para capturar en cinta magnética los datos.

A mi amigo Daniel Zarabozo por el apoyo para elaborar el libro de codificación.

En especial mi agradecimiento a los ingenieros del departamento de sistemas del CCH por el apoyo en el diseño del programa que sirvió para procesar mediante el paquete SPSS todo el trabajo: Alfonso Anguiano y Javier González.

Por último agradezco a los sinodales de la presente tesis, a mi maestra la Lic. Enedina Villegas, al Lic. Francisco Pérez Cota, al Lic. Gerardo Hernández y a la Mira. Consuelo Arce, a todos ellos por sus valiosas observaciones y sugerencias.

Por último y especialmente al director de la presente tesis: Lic. Rigoberto León Sánchez.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

pág. 1

CAPÍTULO I: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN.

1.1 INTRODUCCIÓN	pág. 4
1.2 Antecedentes	pág. 5
1.3 Dimensión epistemológica de la educación de Jaques Ardoino	pág. 11
1.4 La Explicación	pág. 12
1.5 La Implicación	pág. 14
1.6 Los tres paradigmas de abordaje	pág. 19
1.7 Los analizadores	pág. 20
1.8 El análisis de las implicaciones en René Lourau	pág. 21
1.9 Conclusiones	pág. 25

CAPÍTULO II: EL PERFIL DEL ALUMNO DEL CCH.

2.1 Antecedentes, Contexto Educativo	pág. 28
2.2 Definición del Colegio de Ciencias y Humanidades	pág. 29
2.3 El Plan de estudios en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades	pág. 30
2.4 Los métodos y los lenguajes	pág. 30
2.5 Características pedagógicas del Plan de Estudios	pág. 31
2.6 La enseñanza del Bachillerato es propedéutica y terminal	pág. 31
2.7 Perfil General del egresado del CCH	pág. 32
2.8 Situación del Colegio de Ciencias y Humanidades 1987-1988	pág. 38
2.9 De los profesores	pág. 39
2.10 El Perfil del Alumno del CCH 1988	pág. 41
2.11 El alumno y su entorno familiar-socioeconómico	pág. 42
2.12 Trayectorias escolares y experiencia educativa previas al CCH	pág. 44
2.12.1 Guardería y Preescolar	pág. 44
2.12.2 Primaria	pág. 45
2.12.3 ¿Qué tipo de educación recibiste en primaria?	pág. 45
2.13 Secundaria	pág. 48
2.14 El Colegio de Ciencias y Humanidades	pág. 51
2.14.1 Opción y Adaptación	pág. 51
2.14.2 Las calificaciones	pág. 53
2.14.3 Las clases y formas de trabajo	pág. 56
2.14.4 Formas de trabajo y aprovechamiento	pág. 56
2.14.5 Inasistencia y aprovechamiento	pág. 56
2.14.6 El trabajo en equipo	pág. 57
2.14.7 La preparación de las clases y la biblioteca	pág. 58
2.14.8 Interacción social-escolar	pág. 59

2.14.9 Apoyos en el Plantel	pág. 60
2.14.10 La lectura en los alumnos	pág. 61
2.14.11 Cine, Radio y Televisión	pág. 64
2.14.12 Actividades en casa-familia y escuela	pág. 67
2.15 Ideología	pág. 73

CAPÍTULO III: IMPLICACIONES EDUCATIVAS E INSTITUCIONALES.

3. Discusión	pág. 84
3.1 El Planismo en el CCH	pág. 84
3.2 La ubicación del Perfil del estudiante del CCH en el campo epistemológico	pág. 87
3.3 Niveles y dominios de la investigación educativa	pág. 90
3.4 Aportaciones	pág. 95
3.5 Implicaciones para un modelo de evaluación de las características de los alumnos	pág. 98
3.6 ¿Qué evaluar?	pág. 101
3.7 Hacia un modelo de evaluación mestizo	pág. 101
Bibliografía	pág. 104

INTRODUCCIÓN.

Con el propósito de abordar el análisis de las implicaciones educativas e institucionales de un trabajo que se demanda con cierta frecuencia a los psicólogos, entre otros profesionistas, en el campo de la educación, por las instituciones encargadas de ofrecerla, se toma como caso particular una problemática que permite enfrentar la reflexión en este campo, que hoy se abre profusamente al análisis en muchos ordenes, entre ellos el de las implicaciones. Para ello, el Perfil del estudiante del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades 1988 se ofrece como la posibilidad de ubicar este tipo de trabajos ocho años después de haberse realizado el estudio referido, que es el tiempo en el que se presentaron los elementos para dimensionar su utilidad, como parte de la discusión que tal tipo de ejercicio profesional suscita actualmente, especialmente en el terreno de la reflexión teórica y metodológica.

El trabajo tiene un carácter retrospectivo, en el sentido de que si bien los datos obtenidos pertenecen a generaciones que egresaron, o debieron haberlo hecho, entre 1989-1990, de acuerdo a la cohorte a la que pertenecieron los sujetos estudiados, las implicaciones, particularmente las institucionales debieron esperar a su despliegue hasta ahora que la actualización (1996) del Plan y los programas de estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades esta a punto de ser aprobada y puesta en operación.

Por otra parte la relevancia de esta tesis se presenta en su carácter prospectivo, toda vez que es necesario dimensionar la naturaleza y utilidad de este tipo de estudios tanto en lo educativo como en lo institucional, a efectos de aprovecharlos y sistematizarlos a futuro.

En el primer capítulo, se exponen elementos del contexto en el que se realizó la demanda educativa referida (1988) dentro del terreno epistemológico. Se desarrolla el planteamiento que Jaques Ardoino (1978) ha propuesto para comprender a la educación en el terreno de las ciencias del hombre y la sociedad. Y la postura de René Lorau respecto al concepto de implicación (1975).

Se destaca la diferencia paradigmática entre las ciencias de la explicación y las de la implicación. En este contexto se identifican los factores que permiten tal diferenciación.

En el segundo capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario estandarizado, el cual fue aplicado a 1 000 sujetos alumnos del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, para lo cual se realiza una breve caracterización de las cualidades de este sistema educativo en referencia a la manera en que se desarrolló el antecedente del perfil (1979) que hasta ahora es analizado (1988).

INTRODUCCIÓN.

Con el propósito de abordar el análisis de las implicaciones educativas e institucionales de un trabajo que se demanda con cierta frecuencia a los psicólogos, entre otros profesionistas, en el campo de la educación, por las instituciones encargadas de ofrecerla, se toma como caso particular una problemática que permite enfrentar la reflexión en este campo, que hoy se abre profusamente al análisis en muchos ordenes, entre ellos el de las implicaciones. Para ello, el Perfil del estudiante del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades 1988 se ofrece como la posibilidad de ubicar este tipo de trabajos ocho años después de haberse realizado el estudio referido, que es el tiempo en el que se presentaron los elementos para dimensionar su utilidad, como parte de la discusión que tal tipo de ejercicio profesional suscita actualmente, especialmente en el terreno de la reflexión teórica y metodológica.

El trabajo tiene un carácter retrospectivo, en el sentido de que si bien los datos obtenidos pertenecen a generaciones que egresaron, o debieron haberlo hecho, entre 1989-1990, de acuerdo a la cohorte a la que pertenecieron los sujetos estudiados, las implicaciones, particularmente las institucionales debieron esperar a su despliegue hasta ahora que la actualización (1996) del Plan y los programas de estudio del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades esta a punto de ser aprobada y puesta en operación.

Por otra parte la relevancia de esta tesis se presenta en su carácter prospectivo, toda vez que es necesario dimensionar la naturaleza y utilidad de este tipo de estudios tanto en lo educativo como en lo institucional, a efectos de aprovecharlos y sistematizarlos a futuro.

En el primer capítulo, se exponen elementos del contexto en el que se realizó la demanda educativa referida (1988) dentro del terreno epistemológico. Se desarrolla el planteamiento que Jaques Ardoino (1978) ha propuesto para comprender a la educación en el terreno de las ciencias del hombre y la sociedad. Y la postura de René Lorau respecto al concepto de implicación (1975).

Se destaca la diferencia paradigmática entre las ciencias de la explicación y las de la implicación. En este contexto se identifican los factores que permiten tal diferenciación.

En el segundo capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario estandarizado, el cual fue aplicado a 1 000 sujetos alumnos del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, para lo cual se realiza una breve caracterización de las cualidades de este sistema educativo en referencia a la manera en que se desarrolló el antecedente del perfil (1979) que hasta ahora es analizado (1988).

En el tercer capítulo se desarrolla la discusión que permite arribar a las implicaciones educativas e institucionales de este tipo de trabajos educativos: los perfiles de los alumnos en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con la intención de precisar su utilidad, los problemas que puede dimensionar, así como las limitaciones que tal tipo de trabajos posee.

Finalmente se propone un circuito de análisis mestizo donde lo cualitativo y lo cuantitativo permita una mejor comprensión de los alumnos del bachillerato, desde la perspectiva de Edgar Morin (1973, 1986, 1995) como aportación de la presente tesis.

CAPITULO I

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN.

1.1 INTRODUCCION.

Una preocupación constante en el campo de la educación, sobre todo a partir de la aparición de las concepciones educativas que ponen énfasis en la Planeación (Lourau, 1972; Shulman 1984) como condición metodológica y de anticipación de los procesos que se intentan dirigir, es la referida al conocimiento de las características de los destinatarios del proceso educativo: *los alumnos*.

Interesa desarrollar un análisis dentro de tal preocupación teórica y metodológica, desde una perspectiva institucional, residuo de una visión peculiar, heredera del positivismo en el campo de la educación. En este sentido, el presente trabajo se plantea en una doble vertiente: por un lado, a) en la concepción de educación que la institución que lo encarga supone, y por otro, b) en el tipo de información que se pretende para apoyar la práctica educativa.

La referencia a estos dos aspectos es necesaria, ya que un trabajo como el aquí presentado, tiene que ser ubicado para dimensionar el tipo de análisis, interpretación e implicaciones que supone.

Así, a partir de las vertientes señaladas se avanzará en la explicación del marco de referencia que orientó el presente trabajo.

La educación puede ser dimensionada desde diferentes niveles, una primera es la social, en el caso mexicano como una obligación del Estado, quien a partir de la Constitución tiene el mandato de formar a la población mexicana en los aspectos académicos básicos y comunes a todos los mexicanos, que es posible resumir en el concepto de Formación Integral.

Este concepto se refiere básicamente a la educación civil de los ciudadanos mexicanos, quiere esto decir, que con un tipo particular de educación se pretende incidir en los aspectos tanto de información, como de valores que apoyan la identidad nacional, expresada en el conocimiento de la historia, la lengua y la geografía así como, en el resguardo de los recursos naturales, a fin de capacitar a los alumnos en el manejo de las operaciones elementales de las matemáticas y el cuidado de la salud (Artículo 3o. Constitucional).

Si se amplía la reflexión en torno al aspecto social, en un segundo nivel, la educación es considerada como el terreno que -prepara para la vida- social o laboral, en su acepción más amplia, ya que favorece valores, actitudes, habilidades, así como estrategias de intercambio y regulación social (v.g. Michael Foucault, 1978).

En general las dos posturas poseen cierto grado de verdad, sea que se insista en la formación académica como basamento de la educación, o que se reconozca en ella

finalidades más amplias; así, desde ambas posturas se forma a los educandos en los dos sentidos.

Un segundo nivel de análisis es el epistemológico, que ubica a la educación dentro de las ciencias del hombre en la taxonomía francesa de las ciencias (J. Ardoino, 1978), la cual otorga a la educación un estatuto de -campo de estudio-, con la dificultad de ubicarla en el nivel jerárquico que ésta posee.

Desde este ángulo de análisis, se encuentran entreveradas diversas corrientes psicopedagógicas, algunas de ellas asumen a la educación a partir del desarrollo de las competencias y capacidades que todos deben poseer, como resultado de las enseñanzas que se obtienen en la escuela, en un sentido amplio, reguladas socialmente, hasta las que insisten en partir de las capacidades intelectuales de los educandos, como aplicación de los descubrimientos científicos, en especial de la psicología.

Un tercer nivel de análisis miraría a la educación en el ámbito de la Institución, la cual, posee un reglamento o legislación propia, una forma de organización, un presupuesto, una serie de establecimientos, y agentes que participan diferencialmente en ella, tales como cuerpos administrativos, directivos, docentes y dicentes.

Estos planos son los referentes analíticos que se utilizarán, dentro de la institución educativa, con la intención de recuperar algunos elementos de reflexión y dilucidación conceptual, ya que se trata de un trabajo básicamente cartográfico, con alumnos que han cursado en el Colegio de Ciencias y Humanidades el bachillerato.

1. 2 Antecedentes.

Los datos presentados quedan ubicados, desde el punto de vista teórico y técnico, en el ámbito de la planeación educativa, que como la gran mayoría de ellos, obedeció en primera instancia a un mandato de una Institución educativa: El Colegio de Ciencias y Humanidades, quien desde su Secretaría de Planeación, hizo el encargo de realizar un perfil del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Paralelamente se presenta una reflexión sobre el tipo de análisis que es posible hacer de los datos, así como de las implicaciones que este tipo de estudios suponen para la psicología, tanto como para los psicólogos.

Algunas preguntas que aparecen de manera constante en todo proceso de planeación educativa son las referidas a conocer a los sujetos, destinatarios o usuarios de la misma: los alumnos, ¿quienes son?, ¿qué cualidades los definen?, ¿cómo podemos referirnos a ellos?

En consecuencia, antes de intentar responder tales preguntas, es necesario elaborar algunas preguntas previas, a partir de las cuales se de inició al presente

trabajo: ¿qué le interesa conocer a esta institución de los alumnos?, ¿qué se espera de un psicólogo? ¿cuál sería la utilidad del trabajo?, sobre todo cuando en el mismo CCH, en 1979, se había realizado un estudio similar para conocer las características de los alumnos que ingresaban al Colegio entonces, sin que desde la perspectiva actual, tal empresa hubiera tenido un efecto real sobre las actividades de planeación en el Colegio.

Una revisión de lo realizado en 1979, permite hacer dos afirmaciones, a) se trató de un estudio básicamente sociológico, característica acorde con los encargados de realizar el primer perfil: sociólogos en combinación con algunos profesores y funcionarios del Colegio y

b) el estudio permitió, específicamente, a los Directivos de la Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades contar con una visión panorámica de las características de los alumnos del Colegio, que fueron utilizados en el plano del discurso político-educativo, para justificar avances o retrocesos.

Las implicaciones del trabajo se mantuvieron en el plano de las ideas generales, ya que el perfil 1979 buscó conocer -el grado de consenso, en la perspectiva de E. Durkheim (1925), que era posible encontrar, entre los participantes del proceso educativo-. En este caso se referían a las demandas que la institución planteaba, que se pueden concretar en una formación universitaria, básica, propedéutica y terminal, en un modelo de educación activa, donde el alumno es reconocido como agente activo de su propio aprendizaje, principio impulsado por las autoridades educativas, y que debería tener su correlato en los alumnos. El estudio (1979) ofreció datos que establecerían el grado de consenso. El resultado entonces alcanzado, permitió a los encargados del primer perfil las siguientes conclusiones:

"Este perfil nos muestra una población que proviene socialmente de los estratos medios de la estructura ocupacional del país, con una configuración cultural que sugiere un ingreso reciente a la clase media urbana, y con elevadas expectativas depositadas en la educación.

Por su parte, el conocimiento de la vida familiar de los estudiantes, indica que se trata de individuos que han aprendido desde pequeños que la sumisión a la autoridad -con la consecuente falta de autonomía personal-, es una conducta deseable para desenvolverse en la sociedad. Su vida escolar ha fortalecido estas pautas, dotándolos además de un instrumento cognoscitivo fincado en valores tales como la memorización, el formalismo, la aplicación y el mérito individual; que a su vez representan habilidades producto de un sistema tradicional de educación, en la que la figura del maestro es percibida como paradigma de los conocimientos y valores que deben alcanzarse. Cierto es también que las actitudes de los sujetos en cuestión frente a sus maestros y autoridades escolares, indican formas de rebeldía, atribuibles sobre todo a su edad. Sin embargo, tal rebeldía no significa el rechazo absoluto a la autoridad sino la proyección de un deseo de sustituirla por otra, menos rígida y más racional.

A consecuencia de lo anterior encontramos que el Colegio recibe alumnos con una formación afectiva y cultural distante de la filosofía educativa que sustenta la institución. Los estudiantes que entrevistamos saben de la existencia del CCH, pero desconocen sus modalidades y formas de trabajo concretas, lo perciben como una vía de acceso a la Universidad Nacional antes que un sistema de enseñanza tendiente a estimular su creatividad. De esta manera, es posible afirmar que la población de primer ingreso al Colegio se encuentra en una posición desventajosa para aprovechar plenamente los beneficios que éste puede brindarle. En efecto, los estudiantes llegan a una instancia educativa que les propone una forma de comportamiento escolar ajena a su experiencia, para lo que no han sido educados ni en el seno familiar ni en el curso de su trayectoria escolar.

El cuadro presentado anteriormente nos lleva a contemplar la probabilidad de que se produzca una situación próxima a la anomia entre los alumnos de nuevo ingreso, tal que los obligue a deambular -al menos durante un tiempo inicial de adaptación- en forma errática por un sistema que desconocen en sus particularidades y aún no comprenden. Difícilmente los postulados del Colegio, en virtud del grado de abstracción en que están formulados, representan una guía accesible a los estudiantes de primer ingreso. En otras palabras, consideramos que los postulados y objetivos del CCH no constituyen un referente concreto para orientar a los estudiantes respecto de lo que la institución espera de ellos.

No hay que olvidar, por otra parte, que estamos hablando de una población compuesta en su casi totalidad por adolescentes, quienes en virtud de su edad se topan con un reto crucial en su desarrollo: la búsqueda de su identidad. Si a la ansiedad natural propia de su condición aunamos la de ingresar a una institución con reglas de juego extrañas para ellos, no debiera sorprendernos la aparición de serias dificultades en su adaptación y consiguientemente en su proceso futuro de aprendizaje.

La propuesta educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades representa sin duda un avance efectivo con respecto a las formas y tradicionales de enseñanza, por lo que es más que oportuno subrayar la importancia de todos aquellos esfuerzos destinados a traducir los propósitos formativos del Colegio en un programa de acciones concretas y comprensibles por los jóvenes que recibe, a instrumentar los objetivos y medios que dispone el CCH para transformar la enseñanza, de modo tal que no aparezcan ante los alumnos de primer ingreso como un marco ideológico abstracto, que finalmente refuerza los férreos mecanismos de selección del sistema educativo en su conjunto, sino como una práctica escolar conducente a una mayor creatividad personal y social" (Acosta; Bartolucci; Rodríguez, 1981)

La conclusión anteriormente citada también permite hacer un primer análisis: la noción de planeación que se realizaba en el CCH; se trataba de una planeación empirista, sobre la marcha, sin alguna incidencia real en el trabajo de los profesores

y menos aún como apoyo en la toma de decisiones que afectaran la dinámica curricular. La cual se mantuvo sin cambios institucionales hasta los últimos tres años (1993) en que se ha iniciado una transformación curricular.

En 1979 se trató de un análisis socio-político de la situación que vivía el C.C.H. entonces. (c.f. Rodríguez y Bartolucci, 1979)

El presente trabajo tuvo un tratamiento similar al de 1979 ya que desde 1988 a 1996 el estudio se manejó de manera discrecional, y no fue sino hasta 1995 y 1996 cuando se le ha podido utilizar a efectos de atender los criterios que la Secretaría General de la UNAM establece para el caso de la fundamentación de la actualización del Plan y programas de estudio, en este caso se trata también de un uso retroactivo. En el tercer capítulo se expondrá la manera en que tal información fue considerada institucionalmente.

Empero quedaba en pie la pregunta del qué y cómo conocer a los alumnos del Colegio.

El Colegio cuenta con una población inscrita del orden de los 80 000 alumnos distribuidos en cinco planteles, tres generaciones y cuatro turnos. Para realizar el trabajo los recursos e infraestructura que se proporcionaron fue: un jefe de departamento (autor de la presente tesis), tres auxiliares y una secretaria; y sobre todo el tiempo en el que se requirió el trabajo, un semestre lectivo. Ante la demanda de realizar el perfil lo más pronto posible se decidió que como estrategia de obtención de datos, se aplicaría un cuestionario, que fue procesado por computadora.

El presupuesto asignado al estudio, sin considerar el pago de los cuatro integrantes que colaboraron en el trabajo de construcción de reactivos, piloteo, aplicación y vaciado de datos, fue del orden de \$ 400 000.00 viejos pesos, utilizados básicamente para la compra e impresión de cuestionarios y hojas de respuesta, sin contar las aportaciones que universitarios de diversas dependencias brindaron para conducir el presente trabajo, en particular la captura y el procesamiento de los datos.

Es interesante hacer notar, como ganancia secundaria, que la UNAM cuentan con recursos humanos y materiales suficientes como para realizar empresas aún mayores que la presente.

Pero continuemos con el qué y cómo conocer a los alumnos del Colegio.

Una primera consideración fue que parecía adecuado incluir en los cuestionarios las características generales de los alumnos como punto de partida, tales como: trayectorias escolares, desarrollo escolar de los alumnos, procedencia académica de los alumnos que recibe el CCH, opción preferencial y grado de adaptación al bachillerato del CCH y experiencias de reprobación o desempeño escolar.

Lo anterior fue planteado como resultado de ideas manejadas después el perfil de 1979, y que han permanecido en la imago de algunos docentes y grupos políticos del Colegio (CEU). Por ejemplo, en alguna ocasión durante el primer periodo del Coordinador del Colegio, Lic. David Pantoja Morán, basándose en el estudio de 1979, éste afirmó que el CCH recibía a los alumnos más desprotegidos en cuanto a capital cultural, dentro de la zona Metropolitana, con lo que se alimentaron imágenes que han perdurado, por lo que pareció importante conocer ahora tales características de los alumnos.

Hasta la actualidad diferentes grupos políticos tanto de profesores como de alumnos del Colegio han defendido (1995), bajo diferentes banderas, llámeseles educación democrática o popular, la existencia de muchos alumnos sin los recursos suficientes como para que se les exijan demasiados requisitos en ningún rubro, ni académico ni mucho menos de apoyos escolares tales como libros o materiales.

En ese sentido se presentaba una doble perspectiva que permitiera ampliar la concepción de los estudiantes, por un lado tratar de conocer las cualidades de la población estudiantil a partir de su historia y ambiente sociocultural, tanto familiar como ideológico, a fin de ampliar la gama de características que se incluirían bajo el supuesto de que en el CCH se atienden aspectos formativos entendidos como el "aprender a ser" de ahí la inclusión de lo cultural e ideológico en la caracterización de los alumnos y por el otro, tratar de reconocer la gravedad de algunos discursos que todavía pululan en el Colegio.

La decisión en este punto fue, ante la magnitud de la población a estudiar, aplicar un cuestionario, pero, ¿solamente trabajaríamos con los alumnos del primer año? ¿realmente existían diferencias cualitativas tan enormes que ameritaran trabajar diferencialmente las poblaciones? No nos detendríamos en este aspecto dado que los tiempos para desarrollar una estrategia semejante requeriría de mayor tiempo. Además que a la institución se le entregarían los resultados que permitían la identificación por plantel, de manera que se estaría en condición de explotarlos más allá del informe que se entregaría.

Una propuesta realizada por Jean Paul Sartre-(1972) puso al equipo en un vector diferente: Un hombre es todo el hombre, afirmaba el autor francés: "Un ceceachero es todos los ceceacheros" se propuso.

Experiencias relativamente recientes realizadas en el plantel Azcapotzalco (1985-1987) habían proporcionado resultados que se pudieron generalizar a los demás planteles con éxito, en este caso en la tarea de aplicar programas que habían sido probados y estudiados con muestras pequeñas, del mismo plantel. De hecho tales programas se desarrollaron en los planteles del CCH Vallejo y Naucalpan en 1989 y 1991 respectivamente, sobre estrategias de estudio para las cuatro áreas académicas que organizan el currículum del CCH, a saber: matemáticas, lectura y redacción, ciencias experimentales y ciencias sociales.

Además se enfrentaban ideas muy arraigadas en la comunidad, arquetipos generalizados, tales como que el plantel SUR cuenta con una población estudiantil que pertenece a grupos social y económicamente acomodados. En contraposición con los del plantel Oriente, que tiene alumnos en su mayoría, pertenecientes a los grupos menos favorecidos. Argumentos que se utilizan para explicar los logros de unos sobre otros.

Es conveniente precisar que en las esferas de dirección del Colegio, las implicaciones de tales estereotipias, han repercutido de diferente manera, lo cual ha dificultado en varias ocasiones un tratamiento general y común a los planteles, debido a que siempre es fácil apelar a las diferencias para postular a cada plantel como especial y diferente a los demás.

La resolución asumida ponía en riesgo tales estereotipias, se partía del hecho de concebir, para efectos del presente estudio, a los alumnos como pertenecientes a la misma institución, todos eran alumnos del CCH.

La anterior preocupación fue revelando que efectivamente el problema de conocer a los alumnos de la manera aquí propuesta enfrentaba un problema: se trataba de un estudio de extensión más que de profundidad en el que las diferencias desaparecerían en aras de identificar las características comunes a los alumnos.

Se tendría una "fotografía" de los alumnos del Colegio, más que un "video", se detendría la imagen por un momento, se fijaría la imagen, luego entonces se tendría una representación, una abstracción de los alumnos, se buscaría dejar de referenciar a los sujetos de la escuela tratando de dimensionarlos estadísticamente, más allá de las imágenes que coloquialmente pululan en la institución de ellos.

¿Qué implicaciones tienen los trabajos como el que se realizaba? era una cuestión que se dejaría para después del informe de trabajo. De manera particular es en este punto donde aparece la necesidad de llevar a cabo la presente tesis, ya que el mandato institucional era imperativo: se requerían resultados inmediatos más que un estudio a profundidad que tomara más tiempo y en consecuencia se planteaba la necesidad de trabajar otras estrategias de abordaje. Se tenía sin duda presente el costo que en tiempo y recursos llevó el perfil de 1979 y no se quería repetir esa experiencia. La respuesta a la interrogante se desarrolla en el tercer capítulo.

En 1990 merced al contacto personal con las ideas de Jaques Ardoino, epistemólogo francés de la educación, que fue posible profundizar en el análisis del estatuto del conocimiento que se pretendía y emprender el análisis presente.

Concretamente cuál es el análisis que es posible desde la epistemología contemporánea.

1. 3 Dimensión epistemológica de la educación de Jaques Ardoino

Ardoino J. (1990) postula que de manera general existen dos formas de conocer, desarrolladas hasta la actualidad.

A partir de los trabajos de W. Dilthey (1883, 1911), antecesor de la escuela hermenéutica de Francfort, quien a finales del siglo XIX postuló una taxonomía que divide las ciencias en dos grupos, Ardoino inicia el análisis. Por una parte Dilthey ubicó a las ciencias canónicas clásicas, como la física, la biología, la química, o sea, las ciencias naturales y a las matemáticas, dentro de un paradigma común, las clasificó en la misma categoría porque utilizan el método científico experimental, así como la formalización lógica como recurso para conocer y sistematizar sus explicaciones.

Por otra parte Dilthey ubicó a las ciencias del espíritu, donde incluyó a las ciencias sociales y a las humanidades, en el esquema de las ciencias de la interpretación, debido a que aquí el método aparece como un paradigma rizomático, mediante el cual, se busca la dilucidación de los campos o procesos que se estudian.

Parece que Dilthey (op. cit.) tuvo la suficiente claridad conceptual como para retomar la esencia de la clasificación propuesta, sólo que ahora Ardoino J. indaga sobre la naturaleza de tal clasificación.

La pregunta que permite avanzar en el análisis de la clasificación es: ¿qué subyace a la taxonomía de Dilthey?. Cuando se pregunta por la naturaleza del conocimiento, qué es lo que realmente se pregunta.

Un primer nivel de análisis se refiere a la pregunta filosófica: "andar tras de algo", como Demócrito que buscaba la verdad en la antigua Grecia.

El conocimiento *especulativo*, que atiende a principios lógicos, donde el lenguaje y la articulación de las premisas resulta fundamental para llegar a la verdad, este es un primer nivel de conocimiento por cierto, pero que no soporta la prueba ni la generalidad de los postulados, si no se parte de las mismas premisas, debido a que siempre remite a otros postulados y premisas. Se trata en sentido estricto del conocimiento filosófico clásico, al que ya C. Marx (1888) calificaba como contemplativo.

Un segundo nivel de análisis son los *estudios*, que normalmente responden a "encargos" de las Instituciones a los especialistas, con la finalidad de "conocer" ciertos aspectos que permitan mejorar o apoyar la "toma de decisiones". En los estudios, se utilizan estrategias tomadas de la ciencia, pero no por ello se puede afirmar que hacen ciencia, no crean conocimiento en el sentido moderno del término. Se apoyan en conocimientos tanto metodológicos como teóricos para dar cuenta de prácticas sociales, pero no trabajan con "fenómenos" como los entiende

la ciencia, no trabajan con "objetos de estudio", contruidos por la ciencia. En el mejor de los casos estudian prácticas, con la connotación que ellas conllevan, se trata de ámbitos donde intervienen muchos aspectos de diversa índole, pero además se hayan mezclados.

Un tercer nivel de análisis del conocimiento, tiene que ver con el conocimiento científico canónico clásico, se refiere al que hemos desarrollado en occidente, el que se produce a partir de la experimentación y la prueba, el control y la predicción, una cualidad de este conocimiento es que este conocimiento es articulado formalmente en corpus teóricos.

Siguiendo a G. Bachelard (1972) en su tercer estadio del conocimiento, a partir del modelo fisicalista, hemos de reconocer que el conocimiento producido por la ciencia no tiene nada que ver con los objetos cotidianos, pues estos se encuentran reelaborados en forma de constructos teóricos, v.g. la célula de los biólogos o el átomo de los físicos, son constructos que no se dan en la realidad, son modelos cibernéticos o matemáticos, de ahí que incluso Bachelard postule que entre menos relación exista entre lo cotidiano y la ciencia, tanto más científico el conocimiento que se produce.

Pero profundicemos, lo que subyace a la propuesta de Jaques Ardoino (1989) son dos paradigmas: El de la *Explicación* para el caso de las ciencias canónicas clásicas, y El de la *Implicación* en el caso de las ciencias del espíritu, o de la sociedad y del hombre, como actualmente reconocen los franceses a las ciencias del espíritu Dillthyana.

La diferenciación paradigmática se establece desde el nivel lingüístico, debido a que la raíz latina de ambos términos es el *PLICARE*, el pliegue, lo que se retrae sobre si mismo (Deleuze 1989). Ardoino postula entonces dos grandes paradigmas, el de la explicación y el de la implicación.

1. 4 La Explicación.

En el caso de la explicación su paradigma supone un trabajo de extensión espacial donde el objeto a conocer se hace "transparente" por las acciones que realiza el investigador. Quizá si se recuerda que en inglés el término es *explanation*, lo que se deja sin arrugas, se pueda precisar el sentido del término, desde su referente etimológico.

La lógica de este paradigma viaja en el vector de la espacialidad, es cartesiano, de ahí que su esfuerzo consista en utilizar una estrategia molecular de enfrentamiento con el objeto, lo cual se lo proveen los parámetros que se utilizan, importa conocer qué tanto los factores o variables que participan, son los determinantes del fenómeno, importa conocer el lugar que cada variable ocupa o tiene en la explicación. Una vez que se conoce la ubicación y el momento en la secuencia de

intervención de cada variable es posible avanzar en la explicación de algún objeto de estudio, se explica, se hace transparente.

De ahí la objetividad científica, resultado de los parámetros que cuantifican las variables en estudio, mediante las cuales es posible la réplica de los fenómenos y procesos científicos a voluntad, por supuesto siempre que se respeten las mismas condiciones de experimentación.

Lo que resulta es una serie de pasos que determinan los diferentes momentos de intervención de las acciones del investigador, lo cual hace a una dimensión espacial, el tiempo de la investigación es homologable, es tiempo físico. Lo importante es la secuencia en el espacio.

Con lo cual se logra la *transparencia de los objetos*, ésta tiene que ver con el sentido mecánico del término: como cuando alguien "conoce" la caja negra de los cibernéticos, toda vez que se tiene la clave o la llave para abrirla, entonces decimos que es transparente un objeto, en ese sentido es que se habla de "transparencia", la consecuencia es que el objeto se puede "construir", "reconstruir" y "deconstruir" a voluntad. La transparencia tiene un sentido mecánico, obedece a la misma lógica de cualquier máquina, herencia decartiana de la investigación científica.

En consecuencia, una vez conocidas las determinantes, que han sido aisladas una a una, es posible el control y la predicción de los fenómenos, el dominio del investigador está sobre ellos, los fenómenos se pueden producir a voluntad. Conviene citar el caso de la astronomía, como ciencia que trabaja el paradigma de la explicación donde el conocimiento de las leyes y principios físicos hacen posible la hipostatación de ciertos fenómenos que trabajan en situaciones *expost-facto*, o bien, bajo modelos matemáticos a partir de los cuales se puede hablar de "buscar" en el universo, las determinantes que permiten explicarlos, hacerlos transparentes. Actualmente se han logrado encontrar "intencionadamente", merced a la información fotográfica de satélites y observatorios, explicaciones a los mismos. Al parecer se estaría en una situación de despliegue de tipo cuasi-experimental, pero dentro de la misma lógica paradigmática.

Así la estrategia de enfrentamiento siempre es la misma: se procede a fragmentar al objeto con la finalidad de conocerlo, de hacerlo transparente, se mide tratando de conocer los efectos que cada variable tiene sobre el fenómeno u objeto de estudio, de hecho se trata de un muestreo de variables, para en consecuencia establecer los determinantes últimos que permiten la explicación. Se da un proceso de *sobresimplificación* del fenómeno, siempre se esta en la búsqueda de los determinantes últimos, el control se impone como garantía de la objetividad independiente del observador, se trabaja con los componente mínimos que permiten explicar los fenómenos, para en consecuencia pasar a la prueba y a la réplica, y así establecer el rango de generalidad.

La formalización viene después, es la parte teórica que articula el descubrimiento con el cuerpo teórico en el que éste halla sentido, aprovechando la lógica matemática o la cibernética como herramientas de articulación teórica para producir explicaciones elegantes y parsimoniosas. En este punto aparece la institución científica que legitima los resultados obtenidos.

1. 5 La Implicación.

El paradigma de la Implicación trabaja sobre objetos *opacos*, ya que se encuentran en devenir, son históricos, se refieren a prácticas humanas, ya de los individuos, los grupos, o las sociedades.

E. Kant (1857) afirmó que "no se puede estar en el balcón y verse pasar por la calle" esta aseveración ha sido cierta para el primer paradigma, no así para el de la implicación, donde la distancia entre el objeto de estudio y el observador como tal no existe, no hay ningún parámetro que permita una relación "objetiva" con el objeto.

Ya desde la elección de la práctica u objeto a estudiar se encuentra la implicación con lo que se desea estudiar, el lugar de la observación y la forma en que se realiza el estudio o la investigación es parte de la implicación del observador con el objeto.

¿Qué es entonces la implicación?

La podemos caracterizar como la relación entre el observador y el campo que analiza, donde ésta se transforma conjuntamente, se retrae hasta el límite de las implicaciones o subjetividad del observador. La intencionalidad que se tenga a la hora de enfrentar el trabajo es parte de las implicaciones del observador, y esta no es objetiva, no hay garantía de que los parámetros utilizados la provean.

Así, la caracterización del objeto en este paradigma es interesante toda vez que presenta, entre otras, algunas peculiaridades, que inspiradas en el primer paradigma, postulan, el saber o la razón como un camino excelente para lograr el conocimiento en las ciencias del hombre y la sociedad.

Otra peculiaridad que resalta es la *distancia* que se dan entre -investigador/objeto- del primer paradigma y éste, su nivel de abstracción es enorme; en el primer paradigma esta es casi absoluta en relación al observador: son independientes, o se busca siempre que así lo sean como condición de su cientificidad. O lo será una vez conocido el objeto, con lo que se reproducen los niveles de conocimiento que postula G. Bachelard (op. cit.). En el paradigma de la implicación tal distancia no existe, tendrá que ser construida a efectos de poder hacer un análisis de acompañamiento, no se puede hablar de ingenuidad desde la perspectiva del "yo observo" tal cual la realidad que se forma en mi conciencia, y de esa manera la puedo conocer, transmitir, describir, anticipar y predecir.

La distanciamiento se refiere a la capacidad del observador/conceptuador para analizar sus propias implicaciones, así como lo que la antropología (Clifford, 1988, Rosaldo, 1989) actualmente reconoce como la necesidad metodológica de situarse en la perspectiva del otro, como un esfuerzo de descentración cultural, que en el caso de la psicología clínica se ha trabajado como la famosa transferencia del paciente o la contratransferencia del analista, como un primer nivel libidinal de implicación con el objeto. Recientemente Ardoino (1994) nos recuerda que hoy podemos hablar de una epistemología post-einsteiniana, debido a que es manifiesto el papel del observador en los procesos científicos, aún en las ciencias canónicas clásicas, este es un aspecto que se está ventilando. Humana demasiado humana es la naturaleza de este paradigma. Si cambia el lugar del observador en relación con el objeto, cambia el objeto mismo, para traer a colación el caso de la astronomía.

En el segundo paradigma frecuentemente nos encontramos con datos que "representan" los fenómenos u objetos, pero no más, la espacialidad no alcanza para dar cuenta del fenómeno que se encuentra en movimiento, ya que es parte de su historia y además se encuentra en devenir, se está moviendo.

Así, otra cualidad del objeto de la implicación es su historicidad y el sentido que crea, el cual cambia, y no por mera acumulación o por el transcurso del tiempo físico.

Esta dimensión del objeto de estudio del segundo paradigma es posible encontrarla aún en un segundo nivel de medición del fenómeno, lo cual tampoco se resuelve utilizando modelos de análisis multifactorial o multicausal, puesto que en ambos se encuentra el vector de la espacialidad, del control y la predicción de los objetos de estudio a partir de los determinantes, así sean muchos, como su condición fundamental, lo cual por supuesto tampoco se rompe con la sola ampliación del primer paradigma.

Tratar de llevar la lógica del paradigma de la explicación al de la implicación seguramente trae a colación la experiencia metodológica vivida por algunos de nosotros en la Facultad de psicología UNAM C.U. (1978-1988) que bajo el modelo del Sistema Único de Prácticas intentó dimensionar la observación, la medición, el control de las variables y la formalización pasando por la psicología experimental de laboratorio, hasta el llamado nivel social-multidimensional bajo el supuesto epistemológico de que todas las psicologías ubicadas en las coordenadas individual-social, y, unidimensional-multidimensionales permitan un tratamiento general, verdadera herencia positivista de la realidad psicológica.

Los resultados de la extrapolación de un paradigma sobre el otro empezó a ser cuestionado severamente cuando se intentó aplicar el esquema citado a la dimensión social, por más que se intentó aplicar el mismo tratamiento general a la dimensión social siempre quedó de manifiesto que algo quedaba fuera o que era de difícil tratamiento. Tanto el papel del observador/conceptuador como la necesidad

de entender el problema que se intentaba manipular se retraía a las inducciones del experimentador.

Se introducía entre otras, la problemática de la "pureza" de los datos que se pretendían trabajar, que más bien viajan en vector de la pureza química de los datos, frente a una realidad que es mestiza, subjetiva, singular, incierta, ambigua y contradictoria.

El objeto de estudio, además, se encuentra ubicado en la temporalidad, pero no homologable y cronométricamente referida, sino históricamente construida.

Otra cualidad del objeto de estudio del segundo paradigma, es su multirreferencialidad, la cantidad de registros, niveles y procesos que intervienen y atraviesan a los objetos son de diferente orden y naturaleza, por lo que la búsqueda de sus determinantes, no se puede hacer siguiendo el paradigma de la explicación, esto es, partir de aislar los componentes para evaluar su impacto sobre la totalidad. No es un trabajo de armado de un rompecabezas el que se requiere, sino de un análisis de acompañamiento, se requiere cohabitar con el proceso de manera que se puedan glosar los sentidos y significados de los actos humanos (Bruner, 1991).

Se habla de referencialidad por diferenciación de la causalidad fiscalista, lo cual supone que diversos niveles la analizan e interpretan. Mismos que inclusive pueden ser contradictorios, por sobre la parsimonia del paradigma de la explicación en el de la implicación ello es posible.

Aunque se ha intentado el estudio de campos de la implicación utilizando el primer paradigma, el resultado es constante: siempre se deteriora el efecto alcanzado, pareciera que se encuentran las causas de cierto fenómeno, pero las mediaciones o aparición de nuevos elementos contradicen y alteran las perdiciones.

En el caso de la causalidad en el paradigma de la implicación se estaría trabajando una causalidad de tipo recursiva más que la lineal del paradigma explicatorio, donde esta última queda subsumida en todos los niveles de la organización compleja. Como nos recuerda Edgar Morin (1995) "La sociedad, por ejemplo, es producida por las interacciones entre individuos que la constituyen. La sociedad misma, como un todo organizado y organizador, retroactúa para producir a los individuos mediante la educación, el lenguaje, la escuela. Así es que los individuos, en sus interacciones, producen a la Sociedad, la cual produce a los individuos que la producen. Esto sucede en un circuito espiralado a través de la evolución histórica"

Es de notar que un efecto peculiar de los objetos del paradigma implicatorio es que si se les descompone, entonces pierden sus cualidades esenciales: ya que poseen sentido, significan, cualidad que se pierde con la sobresimplificación.

Además de que difícilmente se podrían identificar y estudiar tantas variables para establecer y encontrar su multicausalidad mediante el aislamiento de las mismas,

sin que al final se tengan tantos reportes como ámbitos se hayan estudiado, lo que al final resulta en un extrañamiento de lo que se estudiaba y mucho menos que se logren explicar.

Por otra parte, la denominación de "objetos de estudio" es imprecisa para el segundo paradigma, más bien se trata de campos de análisis, su conocimiento deviene y es resultado de al menos tres movimientos del espíritu. Se trata de prácticas humanas, las cuales se definen no como construcciones científicas, sino a partir de una primera *inmersión* en el campo práctico, del cual se obtiene un cierto saber vivencial, que pone al observador en la situación, donde lo que se dice y hace en la situación es ya una primera fuente de conocimiento -aunque no en el sentido científico moderno, formalizable- sino en una dimensión de confrontación de las perspectivas del observador frente al campo, donde los ímagos del observador son puestos en cuestión, para de ahí intentar una *distanciación* del campo.

Lo anterior nos lleva al segundo movimiento del espíritu: la *distanciación*, esta se refiere a la posibilidad de poderse mirar a sí mismo: pasar por la ventana Kantiana, la *distanciación* es posible merced a la *reapropiación* de lo vivenciado, lo cual hace aparecer el sentido político del papel del observador, en el sentido de la polis, no exactamente de las mediaciones del poder Foucaultiano, en nuestro caso desde el lugar psicológico y político del observador.

Lo que procede en consecuencia es una estrategia diferente de conocimiento: de la cual no tenemos estrategias precisas, y quizá no debamos tenerlas, pedimos prestado, pues resulta claro que se ha de producir un cierto tipo de conocimiento, aunque todavía es necesario establecer su nivel de aportación al conocimiento de los objetos de estudio.

El tercer movimiento del espíritu es la *reapropiación* de la práctica que se analiza e intenta comprender del que se tendrá que glosar o crear el sentido, ese es el *premium* de la comprensión, lo que queda fuera de los portadores o agentes que participan en ella, por ello citando nuevamente a Ricoeur (1974) es posible "entender a un autor mejor que él mismo", en la *reapropiación* se tiene que redimensionar la práctica en un esfuerzo poliglota para encontrar sus diferentes referentes de comprensión.

Con todo, qué se puede esperar de las ciencias de la implicación, definitivamente que avancen, tratando de recuperar las cualidades esenciales de su quehacer, sin confundir jamás los niveles de la explicación y la implicación.

¿Qué entonces del conocimiento que produce el paradigma de la implicación, y cómo se conoce desde él?

Si tenemos un objeto que es opaco, que va a presentar opacidades tan pronto se encuentre en devenir, ¿cómo puedo conocerlo?

Postulamos que un primer nivel en el análisis se refiere a la elección del investigador, o del observador, ¿qué beneficio inocente se está buscando con el estudio? v.g. ¿conozco lo mismo si soy de una clase social u otra? ¿de qué depende la claridad que pueda lograrse en el conocimiento de los objetos que estudio?

Como se puede apreciar, el paradigma postulado enfrenta metodológicamente algunas cualidades de los objetos, aunque como tales, en ocasiones se refieren más a prácticas que a construcciones teóricas propiamente dichas, o sea, su estatuto en tanto objetos de estudio todavía es incipiente, confuso, debido a que la mera postulación como un objeto de estudio no lo hace tal.

Entonces ¿cuál es la naturaleza de los objetos de este paradigma, como para que puedan ser trabajados desde una perspectiva científica?

Si bien ya fue cuestionada la naturaleza científica de los investigadores en la elección de los temas o áreas de estudio, lo que sigue es reconocer la naturaleza holística de las prácticas y objetos que son estudiados a partir del presente paradigma. Lo cual pone en relación las cualidades de los objetos, ya que poseen sentido o significan, y el sentido para ser aprehendido requiere ser considerado como totalidad, como dice C. Castoriadis (1978): "el sentido no se encuentra como tal en los componentes o en los agentes, se hayan en la sintaxis de los procesos".

La otra característica en relación a la anterior, es que requieren de una *inmersión* en el fenómeno o proceso que se estudia.

Para en consecuencia pasar a un nivel de *distanciación* (Ricoeur, 1976) que no proporciona inmediatamente el dato como tal, el registro de los datos apenas provee de indicadores del objeto, lo cual a su vez, supone ya un cierto nivel de abstracción desde la ubicación teórica del objeto. Con lo cual es posible señalar una cualidad más del paradigma, se requiere más que de control, en el sentido canónico del término, de adquirir una *maestría* frente al objeto que se estudia, entendemos por maestría la capacidad de inmersión, distanciación y reapropiación del objeto, que es posible a partir de las experiencias del investigador con las prácticas mismas. Es una intervención consciente y autorizada.

No es una relación amo-esclavo Hegeliana, donde el investigador domina al objeto, como quien apaga un incendio, debido a que los objetos del paradigma implicatorio poseen una cualidad más: La *negatividad*, la capacidad de la contraestrategia de quienes son estudiados o intervenidos, de decir *NO* a las inducciones del investigador, se trabaja con seres pensantes que poseen la cualidad de la contraobservación. En una extensión de la estrategia de comunicación con el otro habría que considerar la ilocución y sobre todo la perlocución que se presenta en todo acto humano, comunicativo (Ricoeur, op. cit). Esta cualidad de todo proceso de estudio de lo humano se rompe, de hecho se niega en el paradigma de la explicación, cuando por ejemplo se realiza un análisis de indicadores, mediados por

algún instrumento de recolección de datos, en el que el sujeto queda referido a indicadores cuantitativos. De hecho siempre se tendrá la sospecha de las respuestas no consideradas por los sujetos.

Esta es una cualidad que rompe con la lógica Kantiana, en este paradigma es posible estar en el balcón y verse pasar por la calle y viceversa.

Se está frente a una situación inédita para el caso del paradigma explicatorio, que en el desarrollo de la ciencia se reporta como la posibilidad de la objetividad, la que brindan los parámetros que se utilizan, y que formalmente pueden corresponder a modelos matemáticos, o cibernéticos, que son posibles de replicar bajo condiciones similares, y que obedecen a principios y leyes generales. Así como a la distancia que se ha creado al trabajar con objetos que han sido reelaborados desde la teoría, en ellos se trabaja con modelos de la realidad, como es el caso de la célula o el átomo, donde el investigador no es la célula ni el átomo.

Pero insistamos en la *negaticidad*, el problema del control en el segundo paradigma es que se enfrenta a objetos que secretan opacidades, tienen el vector de la historicidad, que no de la temporalidad característica del primer paradigma, se trata en consecuencia de crear sentido, en el entendido de reconocer la dirección que tienen y lo que significan los resultados a partir del contexto en el que se presentan, desde el lugar del observador y las teorías o cuerpos teóricos desde los cuales se les mira e interpreta. En el mejor de los casos se puede aspirar a *dilucidar* el objeto pero nunca a hacerlo transparente.

Seguramente se está ante un efecto rizomático (Deleuze y Guatarri, 1972 y 1980), la cantidad de atravesamientos que tienen los objetos del segundo paradigma es muy amplio.

1. 6 Los tres paradigmas de abordaje.

Para analizarlos contamos por lo menos con tres paradigmas desde la psicología, uno es el individual, apelar a las teorías que proveen explicaciones de los fenómenos humanos desde el nivel individual, como lo ha expresado Florente López en su propuesta del Sistema Único de Prácticas en la Facultad de psicología UNAM, C. U. 1978, sería su rasgo principal.

Lo individual se refiere a la manera en que es dimensionado el sujeto frente a las acciones del investigador, la relación es uno a uno, lo cual tampoco supone necesariamente cantidad de sujetos, ni necesariamente un encuentro cara a cara con el individuo.

Un segundo paradigma es el grupal, intermedio al decir de A. Bauleo (1983) entre lo psicológico y lo social. Como espacio en el que las características individuales se redimensionan por la acción de los otros y del propio dispositivo en el cual acontece el grupo con una lógica propia y una serie de procesos y movimientos que permiten

analizar al grupo en su contexto y devenir, donde el individuo es redimensionado y amplificado en el grupo.

El tercer paradigma es el Institucional, siguiendo los postulados de G. Lapassade y R. Lourau (1990), la institución es lo establecido, el dispositivo que atraviesa todas las formas y agrupaciones de una sociedad, su gran representante o gran institución es el Estado. La institución además tiene que ser vista con su parte negativa, la contrainstitución y el juego de fuerzas instituidas e instituyentes que la conforman, verdadera lógica Hegeliana de todo movimiento social.

El concepto de institución ha sido trabajado por la sociología desde hace muchos años, pero mucho antes la Iglesia ha realizado trabajos para definir y establecer la noción de Institución, (c.f. La institución cristiana Calvino) que no se refiere, como señala la sociología, exclusivamente a la organizaciones que formalmente funcionan dentro de una sociedad, tales como la escuela, la familia, los partidos políticos, o el sector salud, por mencionar sólo algunos, sino mucho más, la institución se refiere además a los establecimientos, reglamentos, organigrama y administración de recursos humanos y financieros, se incluyen en esta tipificación las formas sociales de representación y funcionamiento que esas instituciones poseen, en la imago de la sociedad en las que aparecen.

Podríamos ejemplificar, con la noción que se tiene por el trabajo de los psicólogos, o la escuela, que no necesariamente se corresponden a lo que de ellas se dice desde el punto de vista de las disciplinas o cuerpos teóricos que las sustentan, o de lo que dicen de sí mismas sus representantes. Así, es posible observar con frecuencia que éstos tienen que combatir imágenes falsas o distorsionadas, que no obstante circulan en toda sociedad, en esa medida lo que se dice forman parte de la institución.

Lo importante del análisis institucional es que provee de un elemento de análisis, de una herramienta que dimensiona tanto al estudio como la interpretación de los resultados mismos, pasando por los observadores: el análisis de las implicaciones.

1. 7 Los analizadores

Específicamente el análisis de la implicación utiliza *analizadores*, no indicadores, que bien se pueden caracterizar en el sentido de los "reveladores" que son utilizados en la química para dejar al descubierto alguna propiedad de la materia, de hecho René Lourau (1990) nos habla de que el concepto fue traído directamente de esta ciencia natural dada la definición que mencionamos. Algunos analizadores privilegiados para conocer a una institución son sin duda el dinero o las finanzas, ya que permiten conocer los lugares y las formas de gestión institucional, así como los compromisos que ello conlleva, además de que curiosamente el dinero en tanto analizador permite conocer de la institución las formas de interacción que en ella se presentan, ya que como diría Carlos Marx (1867), el dinero es el representante de

todos los intercambios, y de manera más profunda habla de las relaciones libidinales entre los miembros de la institución.

Otro analizador es el tiempo de la institución, el cual nos habla de la visión y compromiso entre la función social y el desempeño de sus integrantes, de los encargados de ejecutar las acciones, que normalmente se burocratizan, ya que entran en fases de rutinas enajenantes.

En ese sentido otro analizador privilegiado es la organización que rige la institución, los roles y jerarquías, la manera en que se instituyen al interior de la organización los lazos de comunicación, las formas de control, supervisión y vigilancia, con sus consecuentes formas de castigo (v.g. Vigilar y Castigar de M. Foucault 1976).

Pero más aun, son analizadores todas aquellas situaciones que "revelan" la parte oscura o cubierta de la institución y que se construyen dentro de la misma, en el caso de la escuela, hace años apareció la idea de currículum oculto, o la pedagogía negativa de Michel Lobrot (1967), quien a partir de estudiar lo que no se dice en la institución descubrió situaciones en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje quedaba rebasado de sus cualidades meramente informativas/cognoscitivas, v.g. dependiendo del lugar social y de poder del profesor en la transmisión del saber. En el caso del currículum oculto, este ha desaparecido, conforme se han develado las implicaciones que el papel del docente en el proceso educativo.

De la misma manera los analizadores son aquellos movimientos como huelgas, paros, protestas que trabajan la parte negativa de la institución, e incluso quienes son rechazados por la institución.

1. 8 El análisis de las implicaciones en René Lourau.

El análisis de las implicaciones tiene un doble sentido como ha quedado establecido por el análisis institucional, especialmente el desarrollado por Lourau (1975), que en un primer momento se refiere al análisis que se realiza *in situ* mientras se desarrolla algún trabajo sobre el terreno, el contexto y el lugar del observador, así el primer nivel del análisis de las implicaciones nos dice que "el lugar social del intelectual predefine ya su propio dispositivo de observación" con lo cual se intenta poner en cuestión las interpretaciones monoreferenciales, sean de corte psicoanalista tanto como sociologísta, las cuales tienen como antecedente a la institución científica.

Qué se observa tiene que ver necesariamente con el desde dónde se observa teórica y metodológicamente hablando. Es frecuente en los círculos académicos encontrar lo que Thomas Kuhn (1983) ha referido como el nivel paradigmático de la comunidad científica, donde el saber se encuentra instituido y avalado por personalidades, publicaciones, centros y comunidades científicas que se afilian a cierta manera de mirar la realidad, así sea una realidad construida como la que ofrece la ciencia, desde sus datos, metodología y teorías. Conviene recordar que Gadamer (1988) habla ya de una precondición a cualquier reflexión sobre el mundo,

especialmente la académica, que él la encuentra en la "filiación" que subyace a la reflexión "filosófica" entendida como "amistad" en la base misma del entendimiento, donde las locuciones, ilocuciones y perlocuciones buscan convencer al otro de los propios razonamientos, de otra manera se enfrentarán los paradigmas, las visiones quedarán encontradas y enfrentadas. En el caso de la psicología traigo a colación el ejemplo de Freud con Ferenczi, en el caso de la educación tendríamos a las psicologías que insisten en mirar a la educación como el desarrollo de las capacidades humanas (Cesar Coll, 1991) y la formación política de los ciudadanos (Henry A. Giroux, 1990) por mencionar tan sólo dos casos donde la posición de los observadores/conceptuadores de los mismos campos observan cosas diferentes y que no pueden ser reducidos a un eclecticismo simplificante.

El segundo sentido del análisis de las implicaciones es precisamente el de la institución científica, que como nos recuerda Roberto Manero (1995) "la implicación denotaba un proceso y un campo, que no está dado únicamente por la posición del intelectual en la división del trabajo, o por sus relaciones subjetivas con el objeto de estudio, sino por el rechazo activo y más o menos permanente al análisis de su relación con la institución científica, y más ampliamente con la institución del saber. Esto es lo que Raúl Villamil y yo mismo resaltamos como un mecanismo de *denegación* sobre el que se construye todo proyecto de saber en nuestro contexto, todo proyecto de investigación, constituye propiamente un campo de *implicación*, concebido como proceso, que marcha a la par y contiene tanto al campo de análisis como al campo de intervención"

En este punto Castoriadis (1978) plantea que "La ciencia es institución en el sentido fuerte y pesado del término, y cada vez más una institución central del mundo contemporáneo. Como tal, está tomada por los medios materiales, las formas de organización, las ideas que toma de él y que le proporciona. Como toda institución, es una inercia sostenida por un mito: dejada a ella misma, continúa en su misma dirección y con la misma velocidad; cuestionar su valor, sus métodos, su orientación, sus resultados, equivale al iconoclasma"

En la misma línea de pensamiento del análisis de las implicaciones del saber científico Castoriadis (op. cit.) plantea la siguiente reflexión: "En efecto, por una de esas paradojas a las cuales la historia ha acostumbrado hasta la náusea a quienes no se contentan de sufrirla, la época contemporánea, incierta de todo, le gusta creerse cierta al menos de una cosa. de su saber. Ciertamente, a veces padece un malestar al recordar que no es suyo más que la más temeraria de las sinédoques, que sus fragmentos no totalizables, sólo existen en posesión de algunas corporaciones cuyas lenguas ya no tienen relación con la suya, y cada vez menos las unas con las otras. Ciertamente, se interroga periódica y espasmódicamente, sobre la relación hecha de una sorprendente falta de relación entre este pretendido saber y el desconcierto total en que vive, la ausencia de fines o de ilusiones que se da, la imposibilidad de definir una economía de medios destinados a una proliferación sin precedente, la preocupante confirmación de la relación $E=mc^2$ por los cadáveres de Hiroshima y de Nagashaki y, más recientemente, las

destrucciones posiblemente irreparables que, con la ayuda del saber, ha podido infligir en menos de un siglo al equilibrio de una biosfera de miles de millones de años. Pero la naturaleza, el valor, la orientación, el modo de producción y los productos de este saber le parecen por encima de toda discusión, dogmas que no difieren en nada, en cuanto a la solidez y el modo de adhesión subjetivo, a los dogmas religiosos que reinaban en otros tiempos"

Manero (op. cit.) continúa en la misma línea de pensamiento: "La creencia evidentemente metafísica en las infinitas bondades de la Razón y la racionalidad no es razonable. He allí la paradoja. No solamente la lógica científica, sino la lógica racional que estructura permanentemente nuestra sociedad está estructurada sobre la mistificación de la razón. Y Castoriadis nos plantea, con toda claridad, que la misma idea de razón que manejamos es producto de un imaginario social, históricamente producido, que lleva la racionalización a su límite. Hegel hizo coincidir la Razón con el Espíritu Absoluto, con Dios, y al parecer tenía razón.

La pseudo-racionalidad de nuestro mundo autonomiza la racionalidad en uno de sus momentos parciales, el entendimiento, que únicamente cuida la correlación de las conexiones parciales, ignorando las cuestiones de los fundamentos, de la totalidad, de los fines, de la relación entre la razón con el hombre y con el mundo, y vive básicamente en un universo de símbolos que la mayor parte del tiempo no representan lo real, no son necesarios para pensarlo y manipularlo, y se estructuran en un mundo burocrático que realiza hasta el extremo la autonomización del puro simbolismo. El conocimiento y la ciencia no pueden, consecuentemente, ahorrarse la interrogación filosófica"

A fin de precisar más el análisis de las implicaciones citemos nuevamente a Castoriadis (op. cit.) "Lo que se da como racionalidad de la sociedad moderna, es simplemente la *forma*, las conexiones exteriormente necesarias, la dominación perpetua del silogismo. Pero en estos silogismos de la vida moderna, las premisas adoptan su contenido del imaginario; la prevalencia del silogismo como tal, la obsesión de la 'racionalidad' desvinculada del resto, constituye un imaginario en segundo grado. La pseudo-racionalidad moderna es una de las formas históricas del imaginario; es arbitraria en sus fines últimos en la medida en la que éstos no relevan de ninguna razón, y es arbitraria en cuanto se plantea ella misma como fin, no proponiendo otra cosa que una 'racionalización' formal y vacía. En este aspecto de su existencia, el mundo moderno es presa de un delirio sistemático -del cual la autonomización de la técnica desatada y que no está 'al servicio' de ningún fin asignable, es la forma más inmediatamente perceptible- y la más directamente amenazante"

Como se puede observar el análisis de las implicaciones es posible y empieza cuando el observador/conceptuador deja de preguntarse acerca de las certezas de sus discursos teórico paradigmáticos (c.f. G. Devereux, 1977) así como, por la científicidad de los procedimientos y herramientas que utiliza, pero sobre todo por los impactos que tal postura conlleva desde el saber legitimado.

En un plano más concreto, la institución científica también se hace presente a la hora de redactar un texto sobre algún estudio o fenómeno investigado, de hecho Lourau (1989) ha puesto de manifiesto en su obra "Diarios de investigación" que el contexto de justificación determina, por la vía de la institución científica, a partir del futuro, al contexto de descubrimiento, y que no es otra cosa que la recirculación o repetición de una cualidad de toda institución, su repetición inconsciente y cabalmente aceptada como verdad: la fragmentación del saber y la escritura.

En este punto Manero (op. cit.) trae a colación la siguiente consideración: "Los recortes del objeto son también formas en las que se encuentra diseñado un dispositivo. Resultará difícil analizar el dispositivo mismo. Estos recortes son también recortes perceptuales: el dispositivo de observación, de investigación, produce los efectos que desea observar, pero a veces no sólo eso. Informaciones fragmentarias, discursos que no pueden cobrar sentido en el dispositivo, son *denegados* en el contexto de la producción de conocimiento. El análisis de las implicaciones, la negatividad en el proceso de conocimiento o la *negatividad* del objeto son reducidos monoreferencialmente y monodimensionalmente. Así, por ejemplo, muchas formas de *resistencia* son formas de análisis de las implicaciones *reducidas* por el efecto del dispositivo. La escritura, por su parte, definida como escritura lineal, monodimensional, monotemática, es la escritura que formalmente requiere la institución científica. Posiblemente acepte ensayos de plumas inspiradas, capaces de desviar esta escritura plana y lineal y recupere, aunque sea parcialmente, algo de la *poiesis* implícita en todo acto de escritura. Pero otros ejercicios, tales como la escritura automática, el *cut-up*, formas dadaístas o surrealistas, serían simplemente poco aceptables, y, por vía de la fragmentación, turnadas a la mesa de los productos literarios. ¿Es posible, entonces, generar una escritura que contenga, en el cuerpo mismo del texto científico, el análisis de sus propias condiciones de producción? ¿Es posible generar otra escritura? ... El obstáculo ... está dado por el efecto Goodoy, es decir, la determinación, desde el futuro, del proceso de observación de la institución científica. La escritura no está determinada por la riqueza del proceso sino que, a la inversa, éste se encuentra obturado por la preconcepción de la escritura final, del texto científico. Y normalmente este texto no es un texto multidimensional y multirreferencial, que pueda incluir en el texto mismo el análisis de las implicaciones del investigador. Consecuentemente, las observaciones del objeto empírico, así como la construcción del objeto de conocimiento, tenderán a descuidar este aspecto... Por otro lado, el conocimiento no se considera ya conocimiento de cosas o sustancias universales, esencias inmutables de las cuales debemos extraer sus leyes. Al contrario, el conocimiento es conocimiento de realidades singulares, de procesos dinámicos, realidades procesuales que se dan como objetos complejos y opacos ... si no logramos plantear dicho análisis *in situ*, corremos el riesgo de estar gastando tinta, sin ninguna transformación *real* en los dispositivos de investigación"

1. 9 CONCLUSIONES

A partir de las argumentaciones anteriores se presenta la posibilidad de enfrentar el análisis del Perfil del alumno del CCH, para ello se requiere entender que lo educativo ha sido rebasado, las concepciones que hasta hace relativamente poco tiempo parecían certezas teóricas y metodológicas hoy se han complejizado y no porque pertenezcan al orden de lo opaco del terreno y/o de las prácticas que se estudian, sino más aun, porque el ámbito de la educación se ha pulverizado en diversos discursos que tratan de dar cuenta de los sujetos, procesos y ámbitos que participan en la educación de manera desigual, singular y hasta antagónica. Sin embargo, se requiere avanzar desde el análisis de las implicaciones de quien realiza esfuerzos por utilizar la formación de la que la institución que lo preparó es valuarle y garante reconocida social y académicamente hablando; se requiere desmontar las propias implicaciones profesionales, que conlleva la forma de procurarse el sustento; de reconsiderar una trayectoria en un campo, como el educativo, que aparece hoy amenazante y amenazado por la gran cantidad de discursos que se encuentran en el centro de la discusión que tal empresa supone y que no puede ser simplificada o ignorada.

Con esta introducción se ofrecen los elementos de contextualización del presente trabajo, en el cual es manifiesto el carácter rizomático que tal empresa requiere, que va desde la construcción misma de la discusión -que exige tal tratamiento- hasta la conformación de una tesis, ante la institución facultad de psicología UNAM y sus formas de legitimación profesional.

A manera de síntesis respecto de las cualidades del Perfil del alumno del CCH 1988, es posible ubicar el trabajo realizado en la perspectiva de un estudio, en el plano de la tecnología educativa, como parte del discurso que viene de la década de los años- 70s., la elaboración de un perfil sociocultural-escolar de los alumnos del Colegio de Ciencia y Humanidades.

a) Es un estudio en el sentido de que no pretende, ni puede, generar conocimientos para construir en este momento una teoría de los alumnos, además de que fue "encargado" por una institución bajo ciertas condiciones, y mediando un contrato que establecía tiempos, presupuesto y la formalidad de entregar un "informe".

Es un estudio porque, pretende ofrecer elementos para la toma de decisiones en el terreno de la planeación educativa.

Es un estudio porque utilizó recursos traídos, en este caso de la psicología educativa para enfrentar la encomienda, lo cual habla de una cualidad del tipo de estudios que realizamos los psicólogos frente a la práctica profesional.

b) En cuanto al análisis que se realiza, se toma primordialmente el paradigma: del Análisis Institucional para dar cuenta de los resultados, para ello se recupera el

contexto de la demanda institucional, así como los elementos considerados para realizar el estudio convenido.

La especificación de la manera en que se estudiaron los alumnos del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades se detalla en el siguiente capítulo.

CAPITULO II
EL PERFIL DEL ALUMNO DEL CCH

2. 1 ANTECEDENTES, CONTEXTO EDUCATIVO.

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado en 1971; se pretendió con ello un Sistema de enseñanza en el Bachillerato Universitario que atendiera diversas problemáticas:

a) Dar cabida a la gran cantidad de estudiantes del nivel secundario que solicitaron inscripción en la UNAM entonces y que triplicaba la demanda recibida hasta entonces -15 000 estudiantes por sobre los 5 000 que se recibían- con lo que nace la idea de una universidad masiva o de masas.

b) Unir diferentes Escuelas y Facultades que se encontraban desarticuladas, debido a que el nivel superior universitario se encontraba bajo la égida de una concepción napoleónica, tradicional, cada Facultad se constituía, y era considerada como instancia autónoma, en particular participaron en el diseño del sistema educativo, su modelo educativo, así como en la confección del Plan y programas de estudio las facultades, llamadas madres, de Ciencias, Filosofía y Letras, Química, Ciencias Políticas y Sociales, y la Escuela Nacional Preparatoria.

c) Crear una estructura dentro de la UNAM que iniciara la transformación de la Nueva Universidad, sin tener que cambiar todo el Sistema. (Gaceta Amarilla, UNAM, CCH, 1971)

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue fundado el 26 de enero de 1971. Actualmente su bachillerato opera en cinco planteles, Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur. A efectos de la presente caracterización del CCH retomo la información que de manera oficial se entrega en un folleto a los alumnos del Colegio en las sesiones de "bienvenida" que la institución ofrece a los alumnos, a través del departamento de psicopedagogía, que es el primer contacto formal que los estudiantes tienen con la institución, una vez que han sido aceptados. (Bienvenidos generación 1990, CCH, UNAM, 1990)

"En 1970 el Rector de la UNAM, doctor Pablo González Casanova, pretendió orientar a la Universidad por nuevos caminos. Para entonces, algunos estudios tendientes a conocer el futuro de la UNAM demostraron que la demanda educativa en el nivel de bachillerato rebasaría la capacidad de la Escuela Nacional Preparatoria. Se presentaba entonces dos alternativas: a) crear más planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, o b) encontrar una respuesta novedosa al problema del cupo y avanzar así en la reforma educativa: no se trataba únicamente de dar solución en el bachillerato, sino de buscar la satisfacción más completa de algunas necesidades que la misma Universidad por su desarrollo experimentaba entonces; el deterioro del modelo de Universidad que imperaba a finales de la década de 1960, en esencia no había sido renovado y resultaba didáctica y pedagógicamente insuficiente.

La Universidad se entendía como una serie de compartimentos cerrados: las Escuelas y Facultades, los Centros e Institutos de Investigación no se tocaban ni tenían, prácticamente, relación entre sí.

Esta concepción de Universidad está encaminada a producir profesionistas que se inserten en el mercado de trabajo a partir de las capacidades logradas en un campo disciplinario.

Se trataba de abrir nuevos canales de comunicación y de colaboración en la Universidad entre Facultades, Escuelas y Centros.

Simultáneamente, para la Universidad era importante encauzar fuerzas académicas hacia el mejoramiento docente. Por ejemplo, se presentaba la posibilidad de que estudiantes de licenciatura o de posgrado pudieran ser los profesores en el nivel Bachillerato, y crear de esa manera un laboratorio permanente de preparación de profesores, que recibieran un entrenamiento por medio de su inserción en el Bachillerato.

2. 2 Definición del Colegio de Ciencias y Humanidades

Se llama *Colegio* porque su estructura académica fue concebida conjuntamente por las facultades mencionadas anteriormente, en ese sentido responde a un esfuerzo coordinado de varias entidades académicas de la propia Universidad Nacional Autónoma de México.

Es de *Ciencias*, porque busca favorecer el conocimiento actual del mundo y de la sociedad que se ha desarrollado utilizando procedimientos de verificación e interpretación.

Es de *Humanidades*, porque favorece la comprensión del hombre y su circunstancia en el proceso histórico en relación a los valores, ideas, nociones e interpretaciones de los actos humanos.

El Colegio de Ciencias y Humanidades busca que sus alumnos adquieran las herramientas teóricas y metodológicas para acceder al aprendizaje de las Ciencias y Humanidades en un proceso vivencial de indagación. Además del Bachillerato, el Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con los niveles educativos de licenciatura y posgrado. El Colegio cumple con las finalidades de docencia, investigación y difusión de la cultura, al apoyar el trabajo docente, que en el Colegio tiene una dimensión de participación conjunta de alumnos y profesores en la práctica cotidiana de la vida escolar, al favorecer que el alumno realice investigaciones de diferentes órdenes; y al ampliar el universo cultural de sus alumnos.

2.3 El Plan de estudios en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Características Generales.

El Plan de estudios del Colegio tiene su base en cuatro áreas académicas: 1) Ciencias Experimentales, 2) Histórico-Social, 3) Matemáticas y 4) Talleres. Quiere decir esto que los temas a revisar en cada una de las materias que cursarás se busca que aprendas ideas, nociones, conceptos que te permitan el manejo de dos métodos: científico experimental e histórico-social, así como en dos lenguajes: matemáticas y español.

El Colegio busca que apliques los conocimientos que posees a partir de tu educación previa al Bachillerato y, de manera enfática, que aprendas cómo se producen y comunican los conocimientos que adquieres.

La filosofía del Colegio supone un mayor énfasis en el hecho de que, mediante la acción conjunta entre tus profesores y compañeros, produzcas tu propio aprendizaje y a la vez, tomes conciencia de las formas en cómo se produce éste y así lo hagas tuyo, vayas más allá de los textos y vincules la teoría con la práctica.

2.4 Los métodos y los lenguajes.

Ahora bien, ¿por qué en el Colegio se asumen los métodos científico-experimental e histórico-social como articuladores del Plan de Estudios? Porque sintetizan las formas en que se producen y representan los conocimientos que aparecen a lo largo de la historia del pensamiento contemporáneo. El primero se ha desarrollado a partir del estudio de la naturaleza, mediante la observación rigurosa de fenómenos en situaciones controladas, en laboratorios, con instrumentos en ocasiones muy complejos, lo cual ha permitido la explicación de fenómenos naturales. El segundo se ha definido merced al estudio de los acontecimientos, de las prácticas y de las instituciones, al buscar la comprensión de las sociedades, sus ideas y costumbres, para lo cual se emplean categorías y teorías que permiten entenderlos.

Así, también tenemos a los dos lenguajes: el de las matemáticas, que permite expresar las cantidades y operar con ellas, y el tipo cualitativo, el español, el cual tiene funciones importantes en toda la comunicación tanto científica como cotidiana y práctica. Ambos ayudan a representar por medio de signos la realidad y comunicarla.

2. 5 Características pedagógicas del Plan de Estudios.

El carácter pedagógico del Plan de Estudios se refiere a las relaciones adecuadas entre maestros y alumnos, e incluye tanto las actitudes que deben ser asumidas y promovidas, como los procedimientos para orientar el aprendizaje en las Ciencias y las Humanidades.

La actitud de los profesores será enseñar a los estudiantes a investigar, cuestionar, reunir y clasificar datos, interpretar y descubrir, como punto de partida y de llegada del proyecto del Colegio. Podemos sintetizar todo ello como el mejoramiento de los métodos por los cuales los alumnos inquieran, preguntan, estudian e investigan. Esto supone al Colegio como una institución noble en la que la libertad es fundamental para la búsqueda de una educación dialogal: se requiere la participación conjunta y diferenciada tanto del profesor como de los alumnos, donde todos actúan coordinadamente intercambiando información, dudas, puntos de vista, que incluso pueden ser inicialmente distorsionados, pero que el profesor con su experiencia orienta por mejores caminos. Nuestra enseñanza promueve un gran respeto por la inteligencia.

En 20 años de experiencia hemos logrado avanzar en la participación de los alumnos, en el proceso de su formación. Así, los alumnos aprenden a manejar técnicas y procedimientos para acceder a cualquier campo de conocimientos, a buscar y organizar información, transmitirla a sus compañeros, discutirla con el profesor y el grupo, identificar como se produjo y como se organiza en cuerpos teóricos, en un esfuerzo conjunto orientado por el profesor, reconociendo siempre como se hace y comunica el conocimiento.

Así, entendemos la actitud pedagógica del alumno como una predisposición positiva hacia el conocimiento, abierta al entendimiento de su como y para qué, en un esfuerzo personal de indagación.

2. 6 La enseñanza del Bachillerato es propedéutica y terminal.

Otro aspecto relevante es que el Plan de estudios del Bachillerato es polivalente. Sus alumnos pueden optar por las carreras que deseen, sin necesidad de cursar bloques de materias preestablecidas, como requisito de ingreso a una facultad. Así, mientras que en la Escuela Nacional Preparatoria para estudiar, por ejemplo, Ingeniería Civil se requiere cursar el área de Disciplinas fisicomatemáticas, en el Colegio todos los alumnos pueden ingresar a todas las carreras. Ello exige una cultura amplia y cumple con la finalidad formativa del Bachillerato.

El Bachillerato del CCH no sólo es propedéutico, esto es, preparatorio para ingresar a licenciatura, sino que puede ser terminal, puesto que por una parte forma alumnos en conocimientos de las ciencias y las humanidades, los ayuda a obtener una cierta

madurez intelectual y afectiva y, por otra, los capacita para que puedan insertarse en el mercado de trabajo, mediante las opciones técnicas que se imparten.

2. 7 Perfil General del egresado del CCH.

El proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades se propone una meta esencial: la formación plena de alumnos en una cultura básica, universitaria, nacionalista y actual.

Como es de tu conocimiento, la formación que recibirás en este nivel de preparación universitaria, permite que sus egresados den una respuesta racional al medio que les rodea; esto es, se espera que obtengan una actitud crítica y valorativa de lo que ocurre en tu entorno social.

Te invitamos a conocer y discutir, en casa y con tus compañeros y profesores, lo que se espera de ti.

Las siguientes son características que pretendemos de un buen alumno del CCH al concluir nuestro Bachillerato.

Poseer una formación universal

Integrar conocimientos para arribar a las grandes concepciones que se han formulado del hombre y del mundo en el campo de las ciencias y las humanidades.

Poseer una educación básica

Conocer el método científico experimental, el método histórico-social, las matemáticas, el español y una lengua extranjera.

Poseer una formación teórico-práctica

Aplicar los conocimientos adquiridos situaciones que requieren demostración, comprobación o uso de lo aprendido para consolidar el aprendizaje.

Poseer conciencia crítica de la realidad

Analizar y discutir acerca de las problemáticas actuales participando en actividades académicas, culturales, sociales y políticas.

Fortalecer una personalidad libre y responsable.

Elegir y formular creativa y críticamente diferentes alternativas y posibilidades como resultado de la reflexión y asimismo, asumir los compromisos que de éstos se deriven.

De esta manera, el Colegio de Ciencias y Humanidades busca formar, en su sentido más amplio, mejores bachilleres universitarios, lo que en su más profunda concepción significa la formación de hombres y mujeres debidamente preparados para cursar con éxito estudios de licenciatura y, al mismo tiempo, poseedores de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes necesarios para incorporarse con provecho a la sociedad, dotados de una cultura básica y de una clara conciencia de sus deberes y compromisos hacia una nación que reclama un desarrollo más justo y equitativo."

La información anterior se ha brindado a los estudiantes al ingreso de su Bachillerato, en sesiones masivas se intenta "ambientar" a los alumnos a la institución, este trabajo se ha realizado sistemáticamente desde 1975, actualmente la Rectoría de la UNAM participa efectivamente con material impreso y series de conferencias que diactan destacados universitarios, e incluso esta estrategia se ha ampliado a los padres de familia, a quienes en sesiones sabatinas se les ofrece, en términos generales, la misma información que a sus hijos. Así mismo, este tipo de trabajos se ha ampliado a la E.N.P. recientemente, en busca de que la escuela sea apoyada por la familia de los estudiantes.

Al momento de la creación del CCH, la revolución educativa era entonces una meta de primer orden, los acontecimientos en diferentes planos se presentaban como contexto propicio para impulsar cambios en el país y particularmente en el sector educativo. Recordemos en el Gobierno de Luis Echeverría Alvarez (1970-1976) se presentaron los mayores cambios en la educación a nivel Nacional en los últimos 25 años, mencionece solamente la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional, el Colegio de Bachilleres, y el fortalecimiento de la educación Media, en sus expresiones tecnológicas.

Tales cambios en el sector educativo han operado hasta recientemente que se ha iniciado el cambio de plan y programas en la educación básica (1993), que mirada a detalle muestra un "regreso a lo básico" como ha quedado demanifiesto en el Plan para la Modernización de la Educación Básica (1992) donde se ha establecido la obligatoriedad de la secundaria o sea una formación básica de 9 años, y actualmente en el llamado Programa

El Colegio iniciaría así en 1971 un esfuerzo considerable que empezó a rendir frutos realmente notables. Entre ellos se encuentra que la primera generación de ceceacheros alcanzó una eficiencia terminal sorprendente y sin precedentes, el 80% concluyó su bachillerato en tres años.

Las expectativas que generó ese logro, llenó de optimismo tanto a profesores como a las autoridades. La connotación de ciertas imágenes cargadas de politización, apenas y empañaban los logros del Colegio.

No fue sino hasta la tercera y cuarta generación (1974-1975) que se empezaron a resentir fuertes problemas en el ámbito estudiantil, cuando los índices de la

eficiencia terminal y de reprobación, empezaron a cuestionar el recién formulado Modelo Educativo del Colegio.

La gestación del sindicalismo Universitario provocó, entre otras cosas, que los esfuerzos de los primeros años en los que se buscó insistentemente construir una alternativa educativa novedosa con una creatividad y compromiso sin precedente, en todos los planos, -olvidara a uno de los protagonistas esenciales: a los alumnos-

Parecía que la creciente atención a otros problemas, como la conducción del Gobierno del Colegio, la incipiente carrera académica que se delineaba, bajo la influencia del trabajo realizado en las aulas, desbordó el ámbito pedagógico, al iniciarse un período largo de institucionalización.

En el trabajo de Tesis de licenciatura de Bartolucci y Rodríguez (1979) antecedente de ésta, se plantea una serie de problemáticas que el Colegio enfrentaba, en su proceso de Institucionalización. En ese contexto se inician estudios encaminados a responder a las problemáticas que contradecían, en diferentes ordenes, los fundamentos del Modelo Educativo que se desarrollaba.

Citemos algunos datos para ubicar nuestros comentarios, por un lado, los profesores del Colegio tenían serias dificultades en cuanto a su preparación, menos del 50% había concluido sus estudios a nivel Licenciatura.

La manera en que habían accedido a ocupar las plazas de profesores, consistió en un curso que habían aprobado 300 de ellos, de entre 2 000 aspirantes.

Por comentarios de algunos profesores fundadores, se sabe que la mayoría de ellos habían aceptado incorporarse al Colegio con la idea de trabajar mientras concluían sus estudios, otros en el mejor de los casos, esperaban encontrar mejores oportunidades de empleo, y el Colegio les permitiría la espera.

En el caso de los alumnos, el porcentaje que había elegido al CCH como primera opción era muy bajo, la imagen de ser estudiantes "conejillos de indias" perduraba, aunado a las imágenes que propalaba la prensa, los sucesos de 1971 estaban presentes, así como las de alumnos participando en marchas, horrorizaba a los padres de familia.

La barrera de llegar a la UNAM C.U. se empezaba a disipar, puesto que la primera generación llegó a ella como estaba previsto, debido a que se entendía que la ruta natural de renovación universitaria iniciada por el Rector Pablo González Casanova establecía a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) como el nivel superior que habría de recibir a los egresados del CCH, lo cual tampoco resultaba promisorio, ya que se entendía como una continuación de la "experimentación" que se había iniciado en el Bachillerato, lo cual por supuesto atentaba contra la idea de ingresar al CCH. La fuerza de la tradición que indicaba a la E.N.P. y al campus de C.U. como la "universidad" se mantiene hasta nuestros días, que la Dirección

General de Asuntos Escolares cada año reciente en la modificación artificial que los alumnos hacen de sus domicilios tratando de ingresar a C.U.

El Colegio había creado un tipo de estudiante particular, diferente al resto de los que habían sido Bachilleres hasta hacia poco tiempo, se identificaba a un estudiante comprometido con los procesos sociales y políticos de la época, la tesis que podría recuperar esa experiencia puede ser: "no hay razón sin compromiso". Al egresado del CCH se le podía distinguir por ser participativo; por su capacidad para conseguir información en las bibliotecas, y por su disposición para trabajar en equipos. Si bien se detectaban carencias informativas en las licenciaturas, su desempeño les permitía nivelarse gradualmente, especialmente en las áreas académicas de humanidades, no así en las carreras científicas.

Las ideas que se plantearon con la creación de Colegio, así como en el órgano oficial de comunicación conocido coloquialmente en el CCH como "la Gaceta Amarilla", -debido al color del papel con que se edita excepcionalmente, en este caso fue la primera de su tipo-, consignaban principios realmente novedosos, "estudiantes participativos", "enseñanza activa", "interdisciplina", "aprender a aprender", "aprender a ser" y "aprender a hacer" eran sólo algunas premisas, que sin ser establecidas con precisión orientaron la labor de docentes y dicentes, en un esfuerzo de glosolalia verdaderamente explosivo, pero sin duda creativo e innovador, que aunque como recordó recientemente un ex-Coordinador del Colegio, Fernando Pérez Correa (1991), con motivo de un ciclo de revisión del Colegio (sic) "El Colegio fue la Gaceta Amarilla y no" ilustra esta reflexión. El significado de los postulados del modelo educativo tuvo su especificación en el trabajo cotidiano que los agentes del proceso concretaron.

La Gaceta Amarilla a más de 20 años de distancia aparece como el mito fundador del Colegio, sin que nadie explicara a fondo el sentido de las palabras o los conceptos que en ella se expresaron, fue el origen de visiones e interpretaciones que le dieron sentido al Colegio, sobre todo los primeros años, aunque no hay que olvidar que todavía en el pasado Congreso Universitario, una buena cantidad de profesores y alumnos pretendieron promover que el Proyecto Original del Colegio debiera ser recuperado, ya que, al decir de ellos, no ha sido llevado hasta sus últimas consecuencias, especialmente en lo referente a constituirse en un órgano innovador de toda la Universidad, con sus niveles de licenciatura, maestría y doctorado propio.

Así uno de los estudios que se emprendieron con la finalidad de conocer el peso de ciertos argumentos, como que el Colegio era considerado una instancia poco reconocida por la sociedad mexicana, o que los alumnos que en él ingresaban no conocían los fundamentos del sistema, fue reconocer a uno de sus principales protagonistas: *los alumnos*.

Particularmente las teorías de la Reproducción (Bordeau y Passeron 1970) brindaban la posibilidad de encontrar elementos para analizar la situación. La idea

de establecer la correspondencia entre la pertenencia a ciertas clases sociales y la predisposición de las instituciones educativas en su contribución al éxito o al fracaso en el desempeño de los estudiantes era una beta que debería ser explorada.

Un análisis sociológico de las características de los estudiantes se presentaba promisorio para la toma de decisiones que mejoraran los logros del Colegio, la cual fue vista como una respuesta ideal, sobre todo porque al momento el Colegio no contaba con información al respecto, además de que tal empresa contribuiría a iniciar el trabajo de la Secretaría de Planeación del CCH. (c.f. Acosta, et. all 1981)

La pregunta que entonces se intentó responder ante las expectativas ya comentadas fue: ¿cuál es el grado de consenso entre la escuela y los agentes que participan en ella?

Desde un punto de vista sociológico, parece pertinente el planteamiento, el Colegio aparecía entonces como un sistema educativo novedoso, de hecho, lo era para todos los participantes.

Si bien el estudio referido se realizó en 1977, y se tuvieron datos en 1979, o sea a 8 años de su creación, los resultados, por problemas de diverso orden, como el que se hayan probado y analizado con menos recursos técnicos, se presentaron hasta 1980 formalmente.

Los resultados del estudio mencionado no dejan de ser importantes en una perspectiva como la que ahora nos ocupa, puesto que se logró reconocer que los alumnos del Colegio realmente se encontraban al igual que el Colegio, en un proceso de institucionalización. Unos y otros definían y encontraban elementos de negatividad en el proceso educativo, más allá del efecto de innovación que tuvo en las tres primeras generaciones (1971-1973).

¿Qué se quiere decir con ello?, que tanto para la Universidad como para el sistema escolarizado mexicano, en 1979 se empezaban a dar las condiciones, en diferentes órdenes, de lo que hoy conocemos del Colegio. De hecho se encontraban bajo el efecto Muhlmann (1968), se tenía una profecía a la que el voluntarismo había dado origen y desarrollo.

Además, se logró reconocer que los alumnos del Colegio efectivamente pertenecían a los grupos social y culturalmente menos favorecidos. Sus padres contaban apenas, en su mayoría, con estudios a nivel primaria.

Entonces se pensó que ésta era una posible explicación a los problemas que se enfrentaban; en consecuencia; ya se sabía que el Colegio debería de ser una instancia que procuraría dotarlos de recursos tanto académicos como culturales, que de otra manera difícilmente obtendrían. Una aportación de tal evidencia

permitió que el CCH construyera enormes bibliotecas para sus alumnos, con aservos del orden de 90 000 volúmenes, para apoyar el trabajo de los estudiantes.

Es a nuestro parecer éste, otro elemento que devendría en mito fundador del Colegio, lema de los diferentes grupos políticos que han crecido en el Colegio, el caso extremo lo constituye hasta la fecha el plantel Oriente. Recuérdese el último movimiento de rechazados al Bachillerato (1995), bajo la bandera de que la UNAM debe recibir por mandato Constitucional a "todos" aquellos que soliciten ingresar, especialmente a los más desfavorecidos, cuestión que es contraria a la evidencia que actualmente posee la propia Universidad.

La pertenencia a familias obreras o de bajos recursos, según lo anterior, en porcentajes muy elevados, se ha mantenido como bandera política hasta la actualidad. Estos discursos tienen eco eminentemente en el CCH, que es donde se realizan paros y asambleas para apoyar a los líderes que las manejan. Si se revisan las noticias en los periódicos cuando existe algún movimiento estudiantil es evidente que la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), casi no participa, el CCH es el conglomerado mayor en las marchas y mítines.

El Colegio aparecía desde nuestro punto de vista, y a partir del estudio realizado entonces, como salvador o nivelador de las diferencias sociales encontradas.

Si bien se reconocía que se enfrentaban problemas que desbordaban las posibilidades reales de la escuela, este tipo de argumentos, desde nuestra perspectiva, legitimó al Colegio como un espacio que puede ir más allá de su propio ámbito.

Con lo anterior no se quiere decir que la escuela no pueda hacerse cargo, como sucedió las primeras generaciones, del análisis del contexto tradicionalmente educativo, al incorporar ámbitos que ni tangencialmente se tocaban o tocan por ejemplo en la ENP, en lo que hay discrepancia es en el hecho de que o bien se cae en la sobredemanda, o se cae en el pesimismo educativo al considerar que la escuela, por las cualidades socioeconómicas de sus alumnos, está condenada al fracaso.

Este es uno de los riesgos que se encuentran en el tipo de trabajos como el que aquí es comentado (1979 y 1988), que se considera responsabilidad tanto de quienes los encargan, como de quienes los realizan. En el tercer capítulo dedicaremos atención a las responsabilidades aquí señaladas.

Qué se puede decir entonces de un estudio sobre los alumnos: primero, que se encuentra en un nivel de observación de la problemática educativa, y que son multirreferenciales.

Para estudios futuros, será importante, en consecuencia, delimitar los alcances reales de los diferentes discursos que sobre la problemática educativa se realicen,

ya que no es posible proceder como si todos estuvieran en el mismo nivel de observación de la problemática educativa.

Un segundo planteamiento es que si en el estudio de 1979 se trataba de conocer el grado de acuerdo entre los participantes, este se estableció para ese momento, con un cierto grado de generalidad, puesto que la composición de las características tanto de los alumnos como de las condiciones en las que se realizó el estudio, necesariamente han cambiado. Debe introducirse el elemento histórico de los análisis respectivos.

Tercero, pasar de ese nivel de análisis a enfrentar problemáticas como el creciente número de alumnos que reprobaban o desertan del Colegio, es desconocer la naturaleza de las problemáticas. Se debe estudiar la negatividad de la institución.

Si se siguen las teorías de la reproducción que postulan por ejemplo, que son las clases socialmente más favorecidas las que mayores oportunidades de éxito tienen en los sistemas educativos, sin considerar las mediaciones a las que se encuentran sometidas, es desconocer de tajo la gran cantidad de elementos que participan en el proceso educativo, con la consecuente pérdida del sentido de los fenómenos, o prácticas que se estudian, en especial la cotidianeidad de la escuela, sus formas de operación, las relaciones pedagógicas que se desarrollan, los tiempos y los estilos propios del Colegio por citar algunos ejemplos.

¿Qué se puede esperar de un estudio de las características de los alumnos?, desde nuestra perspectiva, una cartografía que tendrá una historicidad, que depende de muchos elementos, que están más allá de la escuela.

Cuarto, del estudio de 1979 se pueden extraer algunos elementos para mejorar la toma de decisiones, siempre y cuando estemos conscientes de que afectarán políticas globales, debido a que no se puede ignorar que trabajamos con datos que en el mejor de los casos, representan a los alumnos de esa manera: global.

2. 8 SITUACIÓN DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES 1987-1988.

Uno de los problemas que enfrentan quienes desean profundizar en el conocimiento del Colegio, es el referente a contar con pocos datos sistematizados y actualizados sobre sus características.

Con todo, en el Colegio se han realizado algunos estudios, con cierta desactualización, ya que en lo general no se ha podido establecer un sistema de planeación que considere con regularidad la realización de estudios y su seguimiento.

Empecemos por recuperar los avances que en 1987 se tenían sobre el Colegio y acotemos los que en 1996 se tienen.

En 1987 la Secretaría de Planeación de la Coordinación del Colegio publicó un número en una de sus revistas "Cuadernos del Colegio" edición especial, que estuvo a cargo del Lic. Luis Carreón Ramírez.

Retomamos aquellos datos que ilustran las características del Colegio, debido a que son los publicados oficialmente en 1988.

El Colegio estaba conformado de la siguiente manera:

a) Número de alumnos	75 000
b) Número de profesores	2 132
c) Trabajadores de base	1 996
d) Trabajadores de confianza	385

Actualmente (1996) el CCH cuenta con:

a) Número de alumnos	60 000
b) Número de profesores	1 698
c) Trabajadores de base	1 880
d) Trabajadores de confianza	199

De entrada se aprecia una disminución en todos los rubros, en el caso de los alumnos responde a efectos de demanda, esta se ha reducido debido entre otras causas a que menos estudiantes de la zona metropolitana solicitan ingreso al Bachillerato de la UNAM, por otra parte existe una mayor oferta de parte del sistema de educación media superior, a la vez que el propio Consejo Académico del Bachillerato ha acordado de acuerdo a la capacidad y experiencia pedagógica acumulada en 25 años admitir solamente a 18 000 estudiantes de nuevo ingreso.

2.9 De los profesores:

El Colegio cuenta con dos tipos de profesores: los asociados (o de tiempo completo) y los de asignatura.

Carreón apunta los siguientes datos:

"El 52% de los docentes de la DUACB (Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato) tienen una antigüedad de 15 años o más de labor en el Colegio".

"La planta docente del Colegio es, en promedio, más joven que la del resto de la UNAM".

"La edad promedio de los maestros del Colegio es de 37.5 años. Agreguemos que el 88% de estos tiene menos de 45 años, en tanto que el 10.3% tiene menos de 30 años".

"La edad promedio de los profesores de la UNAM tomados en su conjunto es de 38.26 años, la de los profesores de nivel profesional de 40.24 años y la de los de la ENP de 47 años".

"Resulta evidente que los profesores que ingresaron en la primera época del Colegio son, hasta el momento, mayoría y que en dicha época no se asimilaron a muchos profesores que ya tuvieran experiencia docente dentro de la UNAM".

"En cuanto al requisito académico del título de licenciatura como mínimo, la situación es diferente, ya que los profesores que actualmente (1987) aún no obtienen el mencionado título, son 982, es decir, el 46.40% de la población magisterial del Bachillerato del Colegio". "Los profesores del Bachillerato de CCH hasta 87- I que aún no obtienen el título de licenciatura son 982 (el 46.40% de la planta docente). Estos se dividen en: Estudiantes de licenciatura 56. Pasantes de Licenciatura 926".

"Se desprende de lo anterior que la no titulación del mencionado porcentaje de profesores es un problema de la institución, ya que impide a un buen número de maestros el acceso a la Carrera Académica y, por tanto, mejorar en términos significativos la calidad de la enseñanza".

Si bien, los datos presentados por Carreón en 1987 muestran efectivamente un momento de la vida académica del CCH, es evidente que la contraparte de los alumnos, estaba en una situación precaria por lo que a ocupar en la UNAM plazas de tiempo completo y de carrera que les permitiera dedicar sus esfuerzos a las formación de los alumnos.

Por otra parte, a partir de los datos obtenidos en 1995 y con la aparición del Programa de Apoyo a la Productividad Académica, hoy se cuenta con mejores condiciones tanto laborales como académicas, en la medida en que más de un 50% de los docentes están trabajando de lleno en el proceso de "actualización" del Plan y los programas de estudios, en comisiones y formulas de participación académica, tales como especialidades y diplomados.

Pero interesa resaltar que en 1988 las condiciones de los docentes eran de franca apatía, dadas las condiciones laborales que vivía todo el sector educativo, especialmente el medio superior y el superior, donde se dio el mayor deterioro salarial en la vida del CCH, que obviamente tuvo su correlato en la vida académica de la institución. Es en este contexto de la parte docente, que se trabajó el perfil del alumno de 1988.

2. 10 EL PERFIL DEL ALUMNO DEL CCH 1988.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha tenido la oportunidad de contar con estudios que nos permiten analizar las características, e identificar los rasgos que lo definen. Hacia 1979 años se realizó el primer perfil del alumnos del CCH, experiencia que esquemáticamente esbozó una idea de los alumnos que cursaban en los cinco planteles.

Hoy contamos con un segundo perfil del alumno del CCH. El contexto en el que se ha realizado este trabajo resulta interesante, toda vez que la UNAM y el Colegio, se encuentran en una fase de reflexión y de replanteamiento curricular. Esperamos que los datos aquí presentados, colaboren a este esfuerzo, dado que la institución reconoce desde siempre al alumno como sujeto activo dentro del modelo educativo del Colegio.

El interés del presente trabajo es reconocer a los alumnos en cuatro grandes aspectos:

a) entorno familiar, ello permite advertir las condiciones de los alumnos en casa, la idea es entender la dinámica que la escuela ha jugado en la vida de los estudiantes, así como las expectativas que la familia deposita en sus hijos.

b) trayectoria escolar, específicamente interesa este apartado, de manera que los alumnos mismos puedan presenta las imagenes que tienen de la escuela, -sobre todo cuando en el primer perfil no se indagó por los antecedentes escolares previos al CCH-, el tipo de educación que han recibido, las calificaciones y las áreas académicas o asignaturas en las que mejor se desempeñan, su adaptación al Colegio, las formas de trabajo, los lugares y personas que les ayudan a resolver sus problemas escolares y personales, así como las actividades que realizan.

c) ambiente cultural, en este apartado interesa conocer la riqueza de capital cultural en el que se encuentran los alumnos, a fin de establecer la distancia entre las exigencias de una formación universitaria, *universitas*, y el ambiente tanto como los recursos con que disponen los estudiantes para su formación

d) cualidades ideológicas. El modelo educativo del Colegio postula el aprender a ser, cuestión que afecta, o debiera hacerlo, en la parte praxiológica y axiológica de los estudiantes. En ese sentido indagar por los valores que los estudiantes manejan con respecto a su referencia en tanto jóvenes, resultó pertinente al equipo que diseño el cuestionario, ya que la moda, la política, la música, la mirada sobre si mismo y el mundo se han postulado de manera implícita en el ser estudiante del CCH.

Como se puede apreciar el perfil de estudiante requeriría de obtener una visión global de los estudiantes en aspectos que permitieran a la institución un efecto de gran angular, más allá del ámbito de la escuela.

Todos estos aspectos interesan en la medida en que al ser cualidades contextuales, personales, generacionales; requieren ser identificados para que apoyen el trabajo docente en relación al impacto que el Colegio pretende.

Parafraseando a J. L. Borges decimos que: el dato es sorprendente e inesperado debido a que es fuente de interpretación y para ello así lo presentamos, con la idea de que levante polémica, dado que es descriptivo, está en espera de que se encuentren las causas, y sin caer en sobredeterminismos, atienda aquellas que el Colegio pueda mejorar.

MÉTODO.

-La muestra-

Se trabajó con 1000 sujetos mediante la aplicación de un cuestionario que constó de 212 reactivos. Aplicados en los cinco planteles del Colegio, a estudiantes de 2o. y 4o. semestre, y de los cuatro turnos, seleccionados al azar.

La manera en que se seleccionó la muestra fue: a partir de la información que nos proporcionó la Secretaría Académica de cada plantel, relativa a la cantidad de grupos regulares que se encontraban funcionando, procedimos a la identificación de 2 grupos por turno y semestres de aquellos que contarán con por lo menos 50 alumnos inscritos, que además tuvieran por lo menos 2 Hrs. continuas de clase, sin cambiar de salón.

De la muestra podemos decir: que con respecto al total de alumnos inscritos en ese periodo en todo el Colegio, la muestra fue equitativa, hoy contamos en el Colegio con el 50% de alumnos de cada sexo, respectivamente, situación que era de 2 hombres por cada mujer en 1979, lo que nos da una escuela mixta. Desde el punto de vista de la composición de la escuela por género se esperarían formas de relación "adecuadas" debido a la presencia igualitaria entre hombres y mujeres, de 12 000 estudiantes por plantel, la mitad corresponde al otro sexo, situación que favorece la socialización entre los estudiantes.

2. 11 EL ALUMNO Y SU ENTORNO FAMILIAR-SOCIOECONOMICO.

El 94% de los alumnos son solteros, cuestión que se emparenta con el hecho de que sus edades oscilan entre 15 y 18 años.

El 84.8% afirmó no trabajar formalmente.

El 74.2% de los alumnos afirmó tener casa propia, sola.

El 11.1% trabaja, con jornadas menores de 6 hrs. diarias.

Las razones por las que trabajan fueron:

El 5.5% para gastos personales.

El 5.3% para pagar sus estudios.

El 3.8% apoyar complementariamente el gasto familiar.

El 5.5% trabaja más de 6 horas diarias o tiempo completo, aunque hay que considerar que del turno 04 la muestra fue de 12.4%.

El 91.0% de los alumnos viven con sus padres.

El 90.3% de sus padres están casados.

El 80.4% de los alumnos viven con ambos padres.

El 10.4% solo con su madre,

El 8.6% afirmó que sus padres eran separados

Los padres de los alumnos tienen las siguientes características:

El 57.6% de los padres nacieron en provincia.

El 57.3% de las madres nacieron en provincia.

El 41.6% de los padres nacieron en el D.F.

El 41.3% de las madres nacieron en el D.F.

El tiempo de residencia en el D.F., de los padres fue:

El 81.2% tiene de entre 16 a 20 años a más de residir en la Ciudad de México o Zona Conurbada.

El 10.2% tiene de 11 a 15 años de residir en el D.F.

Lo cuál nos indica que nuestra población estudiantil es citadina y urbanizada.

Además apuntaríamos un movimiento de cerca del 60.0% de padres que migraron a la Ciudad de México entre la década de los 60's y los 70's período de grandes movimientos de población que se concentraron en las grandes urbes.

De esta sección es factible entender que los alumnos del Colegio se encuentra en una situación de ventaja respecto a que la gran mayoría se dedica exclusivamente a la escuela, y cuenta con las llamadas familias integradas por ambos padres. Se esperaría en consecuencia que su desempeño escolar fuera bueno, o consistente con sus trayectorias escolares. La base material parece firme en términos de contar con apoyos materiales y afectivos, así fueran mínimos, pero al parecer serán comunes a cualesquiera de sus compañeros. Se descartó la información respecto a los ingresos familiares debido a que los alumnos desconocen en general el monto de éstos.

Por otra parte la idea de una escuela que favorece a los que trabajan, parece desvanecerse por efectos de la demanda que satisface el CCH. Es una minoría

quienes requieren trabajar. También empezaría a ponerse en tela de juicio la noción de un bachillerato terminal, ya que las expectativas tanto de los alumnos como de sus familias, como se verá más adelante es de proseguir con estudios de licenciatura.

2. 12 TRAYECTORIAS ESCOLARES Y EXPERIENCIA EDUCATIVA PREVIAS AL CCH.

En este apartado interesó conocer la historia global de los alumnos, desde sus etapas escolares más tempranas. Las posibilidades de acceso a la educación, se han ampliado a partir de década de los sesenta por lo menos en la ciudad de México. La escuela es una institución que educa no sólo la mente, sino además las formas de relación entre los individuos, disciplina el cuerpo, función básica de la educación elemental según Michele Foucult (op. cit.).

Este aspecto, puede llevarnos a esclarecer la dinámica social-escolar de nuestros alumnos. Los que actualmente (1988) cursan nuestro bachillerato son resultado de la Reforma Educativa, emprendida por el gobierno de Luis Echeverría Alvarez en 1972. Además refleja tanto el interés de los padres por la educación de sus hijos, como el efecto de la incorporación al mercado de trabajo por parte de la mujer, con la consecuente utilización de guarderías y centros de educación preescolar.

2. 12. 1 GUARDERIA Y PREESCOLAR

El 13.2% asistió a guardería.

El 81.5% no asistió a guardería.

Encontramos que para la mayoría de los estudiantes la familia se encargó del cuidado de los primeros 4 años de formación, lo cual indica una forma "tradicional" de formación inicial en la casa con la madre presente.

En contraste con el dato anterior:

El 74.7% asistió a preescolar. El 22.3% no asistió a preescolar. El 56.8% en centros oficiales. El 26.0% en escuelas particulares.

Podemos afirmar que nuestros alumnos han iniciado tempranamente su vida institucional-escolarizada. La pretensión de la SEP por preparar a los niños para que se desarrollen de mejor manera en el nivel básico, parece que ha empezado a funcionar. Lo cual no es cierto para todo el país, pues para 1983, preescolar cubría apenas el 34% de la demanda a nivel nacional centrada en el D.F. Los beneficios reportados en el entrenamiento temprano a la escuela y sobre todo a la maduración de procesos tales como lateralidad, destreza motriz fina esta garantizada en las nuevas generaciones de mexicanos, ello permite una iniciación educativa en mejores condiciones, así como la detección de problemas en el desarrollo de los niños.

La orientación de los programas de preescolar desde 1972 hasta la actualidad es básicamente piagetana, la actividad esta centrada en el sujeto preoperatorio y el desarrollo de sus capacidades, se busca que los niños desarrollen nociones de causalidad, temporales y espaciales, a partir del juego característica de conocimiento que Piaget resalta especialmente en esta etapa del desarrollo.

2. 12. 2 PRIMARIA

El 90.5% cursó en escuelas oficiales.
El 8.5% cursó en escuelas particulares.

Lo que nos indica que seguimos recibiendo alumnos del sistema educativo nacional, oficial. Este dato es interesante en la medida en que habla de una población formada en la pedagogía tradicional-activista producto de las concepciones pedagógicas en boga en la década de los años sesentas, en el caso de la experiencia de los alumnos los acompañan los nuevos libros de texto, sustitutos de los conocidos como "los de la patria" debido a la portada que ostentaban los de los años sesentas, en los cuales se incluyen como innovaciones: el manejo de fotografías nacionales; el uso de espacios para trabajarlos como de ejercicios, y no de manera independiente como había ocurrido con los de la patria. El manejo de la gramática global de análisis estructural; las matemáticas modernas con el aprendizaje de la teoría de conjuntos, las ciencias naturales como un área que introdujo elementos de la salud y la sexualidad, con contenidos básicamente de biología, algunos de física y escasamente muy pocos de química, que se mantiene hasta la actualidad; las ciencias sociales con un enfoque latinoamericanista, que insistía en el estudio de procesos más que de datos históricos. A esta generación les corresponde la eliminación del estudio del civismo, y la geografía. Este sería el sustrato de formación común de los alumnos estudiados.

El tipo de población con la que estudiaron fue:

El 94.7% mixta.
El 3.5% no mixta.

Por lo que hace a la socialización que la escuela primaria favorece los estudiantes del Bachillerato tendrían oportunidad de relaciones intergeneracionales tempranas, se esperarían buenas relaciones entre ellos, o una conciencia clara de los roles de los hombres y las mujeres que la escuela primaria buscó promover en sus programas de estudio de entonces.

2. 12. 3 ¿Qué tipo de enseñanza recibiste en primaria?

El 39.2% -ACTIVA- El 58.4% -TRADICIONAL-

Durante la aplicación del cuestionario, les explicamos que tomaran como ACTIVA la educación que reciben en el CCH, donde participan en la clase, exponen, trabajan

en equipo e investigan. En contraparte, por TRADICIONAL, se les indicó que equivalía a ser receptores de lo que el maestro enseña, permanecen callados y sólo tomar apuntes.

El dato tendría que ser matizado, hagamos algunos comentarios. Los programas de la SEP, de la primaria 1972 suponen una mejor participación del alumno en su aprendizaje. En la década de los 70's. la nueva pedagogía y la tecnología educativa tuvieron un gran impacto a nivel nacional e internacional, se empieza a psicologizar la educación.

Desde entonces preocupa no forzar el aprendizaje, se hablaba de llevar a cada niño a su ritmo, y respetar su proceso de formación. Por otro lado es interesante que habiendo sido el CCH el modelo que se propuso como paradigma de la educación ACTIVA, el puntaje resultó sorprendentemente alto.

O bien, el Colegio ha regresado a esquemas tradicionales, o la SEP ha implementado dispositivos de enseñanza activa. Una tercera posibilidad serían movimientos en ambos sentidos. Por lo pronto el Colegio no parece tan alejado de la experiencia escolar de los alumnos.

En relación a la continuidad en los estudios en la primaria el 95.0% afirmó no haber reprobado ningún año, lo que habla de estudiantes regulares.

En este punto hay que recordar que junto a la Reforma educativa de 1972, se modificó en la SEP el sistema de evaluación, vía el acuerdo 17 el cual establecía que los alumnos serán promovidos los dos primeros años. Así mismo las circulares que enviaba la SEP a los planteles, que solicitaba la promoción de los alumnos, especialmente en los primeros grados. Parte del argumento entonces consistía en que muchos alumnos de primaria que al finalizar el primer grado no habían adquirido la capacidad de la lectoescritura -método global- lo hacían regresando de vacaciones, el proceso como entonces, ahora se gradúa en dos años.

* La estimación que los alumnos guardan del aprovechamiento:

El 29.9% afirmó que fue muy bueno.

El 58.9% que fue bueno.

El 9.8% que fue regular.

El 0.2% que fue malo.

En términos generales podemos afirmar que la auto-imagen que poseen los bachuilleres de su aprovechamiento en la primaria es alto, en relación al PROMEDIO FINAL que nos indicaron obtener, fue el siguiente:

Promedio de 10 el 14.0%.

Promedio de 9 el 47.8%.

Promedio de 8 el 31.0%.

Promedio de 7 el 4.7%.

Promedio de 6 el 2.2%.

Un 61.8% quedaría acumulado entre 9 y 10, y hasta un 92.8% de entre 8 a 10.

En cuanto a las CALIFICACIONES POR MATERIAS reportaron haber obtenido:

el 14% 10 de calificación.

el 47% 9 de calificación.

el 31% 8 de calificación.

LO CUAL CORRESPONDE AL 92.8% ACUMULADO EN LA PRIMARIA. O sea, de acuerdo a los parámetros de la SEP, nuestros alumnos FUERON BUENOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA.

Más específicamente y exceptuando las calificaciones de Educación Física, Artística y Tecnológica, que fue donde recordaron las calificaciones más altas; tenemos que:

En ESPAÑOL.	el 90.4% calificó entre 8-10.
En CIENCIAS NATURALES.	el 89.2% calificó entre 8-10.
En CIENCIAS SOCIALES.	el 87.5% calificó entre 8-10.
En MATEMÁTICAS.	el 79.1% calificó entre 8-10, siendo el área menos favorecida, de las materias básicas.

Aquí hay que señalar que estudios realizados por la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos (D.G.A.C.M.E) de la SEP (1984), encargada de elaborar los programas de la primaria cuenta con datos, a nivel nacional, que indican que las materias de Español y Matemáticas ocupan el 70% del tiempo que los profesores dedican a la enseñanza de estas dos materias, dejando para después del recreo las Ciencias Sociales o las Ciencias Naturales, lo cual puede matizar que tenga puntajes altos y no así las Matemáticas, que posiblemente reflejen desde este nivel educativo problemas en su aprendizaje

En este punto hay datos que contrastan, según lo recordado por los alumnos del promedio final de la primaria y lo expresado materia por materia, tenemos que:

a) Un 14% recordó un promedio de 10 frente a un 41.45% en materia por materia.

b) Un 47% recordó un promedio de 9 frente a un 27.14% en materia por materia.

Se observa una reducción del 27.45% para la calificación de 10, un incremento del 19.86% para la calificación de 9, lo cual habla de una autopercepción que sobrevalora la primaria.

Al ser la primaria una experiencia más formal por lo que a contenidos y formas de trabajo se refiere, resulta interesante que los Bachilleres tengan una concepción

sobrevalorada si mismos, frente a su desempeño en el CCH, que contradice de alguna manera los resultados obtenidos en este apartado.

2. 13 SECUNDARIA

El 95.6% asistió a escuela oficial. El 3.4% asistió a escuela particular. Desde el punto de vista económico los Bachilleres del Colegio se mantuvieron dentro del sistema oficial, pagar una colegiatura ya empezaba a ser una carga extra a los bolsillos de los padres, recordemos que esta cohorte estudió la secundaria entre 1982 y 1985, a mitad de la llamada "décena trágica", cuando el país entra a la crisis económica de la que todavía no salimos.

El 54.1% lo hizo en la modalidad de materias (cursando un total de 13 por cada grado).

El 45% que lo hizo por áreas (agrupadas en 5 por cada grado); esta modalidad la implementó la SEP en la década de los 70's, con la finalidad de mejorar el sistema de educación media, que para el caso que nos ocupa, no presentó diferencias substanciales, en cuanto al aprovechamiento reportado. Se puede afirmar que tanto se aprendía por materias como por asignaturas, cuando comentamos los resultados, en su momento, con personas de la SEP encontraban curioso el dato, debido a que se esperó que el desempeño por áreas fuera superior al de asignaturas, especialmente cuando la organización curricular del CCH es por áreas académicas.

El 91.9% curso la secundaria con población mixta.

El 7.1% población no mixta.

Con este dato encontraríamos fortalecido el elemento de socialización de los alumnos, que se ha mantenido a lo largo de sus trayectorias escolares.

Ante la pregunta ¿qué tipo de enseñanza recibiste? y frente al parámetro: CCH = escuela activa.

El 49.6% -ACTIVA-

El 48.6% -TRADICIONAL-

Este dato resultó interesante en la medida en que la secundaria y el CCH se encuentran muy próximos temporalmente hablando, y la mitad de la población encuestada cursaba el segundo semestre, cuando se realizó este trabajo.

Según el dato, en la percepción de nuestros alumnos, el 50% viene de un sistema secundario tradicional, diferente al Colegio y para la otra mitad el CCH parece no ser tan novedoso. En consecuencia la adaptación al sistema CCH no sería novedoso para la mitad de ellos.

En relación a la pregunta ¿qué tipo de orientación curricular tenía tu secundaria?

El 38.8% General.

El 11.1% Técnica.

El 50.0% No contestó.

Fue curioso que la mitad de los alumnos no haya podido responder esta pregunta, siempre se les indicó que podían preguntar a los aplicadores por las dudas que tuvieran, de hecho, se caminaba entre los pasillos ofreciendo apoyo en la resolución del cuestionario. Puede aventurarse cierto grado de timidez académica frente a quienes guardan la imagen de que las secundarias técnicas son más difíciles que las generales, además de que en general las salidas de las secundarias técnicas en general es a bachilleratos tecnológicos.

En cuanto a la continuidad en los estudios secundarios: El 95.3% alumno regular, no haber perdido ningún año.

El 4.3% haber interrumpido algún año.

Hasta aquí, podemos afirmar que nuestros alumnos son buenos estudiantes, en el Sistema Educativo Nacional.

El 73.5% afirmó no haber reprobado ninguna materia.

El 21.2% haber reprobado una o dos materias.

El 4.1% haber reprobado más de tres materias.

Un 10.7% afirmó haber presentado un examen extraordinario.

Un 7.2% haber presentado dos exámenes extraordinarios.

Un 4.8% presentó más de tres exámenes extraordinarios.

A diferencia de la primaria, aparece contraste en sentido negativo, en este punto en particular, como que empiezan a reconocer ciertos problemas con la reprobación, dado que no corresponden los datos, pero se mantiene la autopercepción todavía sobrevalorada.

En cuanto a la auto-percepción que tienen de su aprovechamiento en secundaria, presentan una campana de Gauss, una distribución normal casi perfecta, lo cual contrasta con el promedio final que recordaron materia por materia. Así tenemos que, recordaron los siguientes promedios:

El 0.5% 10 de promedio.

El 27.2% 9 de promedio.

El 46.8% 8 de promedio.

El 25.0% 7 de promedio.

El 0.5% 6 de promedio.

Así las cosas, tenemos que la calificación recordada por materia se distribuye de la siguiente manera:

El 13.73% obtuvo 10 de calificación cuando curso por materias y el 13.2% cuando curso por Áreas (-.53).

El 11.88% obtuvo 9 de calificación cuando curso por materias y el 14.34% cuando curso por Áreas (+2.46).

El 11.79% obtuvo 8 de calificación cuando curso por materias y el 13.04% cuando curso por Áreas(+1.25).

Se aprecia un ligero incremento en la calificación de quién curso por ÁREAS, sobre los que lo hicieron por MATERIAS.

Los alumnos que cursaron por ÁREAS, mostraron mejor desempeño en:

1o. Ciencias Sociales el 42.9% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

2o. Español el 42.6% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

3o. Ciencias Naturales el 41.2% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

4o. Matemáticas el 31.9% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

Para los alumnos que cursaron por MATERIAS, mostraron mejor desempeño en:

1o. Español el 39.3% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

2o. Biología el 39.1% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

3o. Historia el 39.0% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

4o. Geografía el 38.8% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

5o. Civismo el 38.7% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

6o. Química el 32.0% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

7o. Matemáticas el 31.6% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

8o. Física el 31.0% obtuvo entre 10 y 8 de calificación.

En ninguno de los dos casos incluimos el Área de Talleres ni Artísticas, aunque las calificaciones que manifestaron fueron las calificaciones más altas, entre 9 y 10,

debido a que no tenemos un referente numérico en el Colegio, de ese tipo de materias o áreas.

Sin embargo es interesante observar que en general LAS CIENCIAS SOCIALES y EL ESPAÑOL, tienen un buen lugar, en las dos modalidades exploradas, seguidas de LAS MATEMÁTICAS, de manera general, podemos afirmar que éstas ocupan un buen lugar, en cuanto al indicador calificación se refiere.

En un intento por abreviar este aspecto del trabajo, hemos intentado un análisis global de las calificaciones que dijeron tener los alumnos, manejando como parámetro las equivalencias en el CCH.

Así, tenemos que el 27.37% de la muestra obtendría MB, en todos su trayectoria escolar que incluye la primaria, secundaria y 1er. semestre de nuestro bachillerato, o sea dos o tres estudiantes de cada diez estaría en esta situación.

El 43.19% de nuestra muestra obtendría B; esto es, cuatro de cada diez estudiantes estaría en este rango.

El 16.83% obtendría S; dos de cada diez ocuparía este rango.

De acuerdo a las trayectorias que hemos detectado el 12.6% serían alumnos reprobadores o desertores de nuestro sistema educativo.

De acuerdo a los datos de los alumnos, contamos con un 70.50% que tienen de sí una auto-imagen positiva, de éxito académico, y por el recuerdo de su promedio, como generación cuentan con una buena trayectoria, son herederos de la escuela oficial, han estado en grupos mixtos y al parecer sin graves problemas al ingresar al Colegio.

2. 14 EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

2. 14. 1 OPCIÓN y ADAPTACIÓN.

El 54.4% de la muestra afirmó que su primera opción de ingreso al bachillerato de la UNAM, fue el CCH, frente al 43.8% que solicitó la E.N.P. El ingreso a uno u otro sistema de Bachillerato universitario depende primordialmente del puntaje que en el examen de selección obtengan los aspirantes, el más alto el puntaje atienden las primeras solicitudes de ingreso, la distancia entre lo que se solicita y el plantel y turno obtenido es directamente proporcional al desempeño e el examen. Es muy probable que quienes deseaban estar en la E.N.P. y obtuvieron el CCH esten en el supuesto de no haber obtenido los mejores puntajes.

Las razones por las que lo hicieron:

- a) 25.% por comodidad, quedaba cerca y agradaba el horario.
- b) 23.5% por el sistema de enseñanza del Colegio.
- c) 4.4% por influencia de la familia.
- d) 3.2% por tener amigos estudiando en el CCH.

En este punto el Colegio empieza a parecer como una instancia académica que hay que cursar para ingresar a la "Universidad" ya que muchos padres de familia e inclusive estudiantes hablan de C.U. como la universidad y se sorprenden de que el CCH sea ya la universidad y que cuente con proyectos de maestría, doctorado y una licenciatura.

Los que optaban por la ENP, adujeron las siguientes razones:

- a) 21.6% por el sistema de enseñanza de la ENP.
- b) 17.0% por comodidad y cercanía.
- c) 6.4% por influencia de la familia.
- d) 3.6% por tener amigos en la ENP.

Aproximadamente un 50% de estudiantes están a gusto por haber ingresado al Colegio, frente a un 38.6% que no deseaba estar en él. Este es un aspecto que debe ser redimensionado por la UNAM en el sentido de que quede claro que los lugares en ella se ganan a partir del resultado en el examen primordialmente, y que como tal, la UNAM no manda a nadie a ningunas plaza que no haya obtenido legítimamente, lo cual evitaría suspicacias y malos entendidos como los ocurridos en 1995, conocido como movimiento de rechazados.

En relación a su adaptación al Colegio, el 40.9% afirmó que le costo bastante esfuerzo adaptarse, estar desorientados en un principio pero estar en proceso de adaptación.

Un 34.5% afirmó no tener dificultades para adaptarse desde el principio.

Un 15.2% dijo no estar satisfechos, aunque realizan lo que se les solicita, ya que desean terminar su bachillerato.

Sólo un 5.5% dijo tener problemas graves con el sistema del Colegio, hasta la fecha.

Tendríamos en consecuencia que un 75% de los alumnos transita entre una buena adaptación al Colegio, o está en proceso y esto lo ven positivamente.

Interesó este apartado en la medida que entendemos, entre otros factores, a la escuela como un espacio social, en el que asumir el compromiso o pacto entre los agentes que participan en el proceso educativo, se encuentra relacionado con el

desempeño y desarrollo de la escuela, en el sentido que lo plantea Durkheim E. (op. cit.), al afirmar que parte del éxito de la escuela depende de que exista consenso entre los participantes del acto educativo.

Particularmente el departamento de psicopedagogía del CCH cada año realiza campañas de bienvenida, dirigida a toda la población de nuevo ingreso, en las cuales presenta: la historia del Colegio, sus principios, modelo pedagógico, plan de estudios. Para ello realizan una serie de actividades tales como conferencias, exposiciones, entregan y discuten folletos con información, tanto como cursos de integración y visitas por las instalaciones. Parece que se tendrían que evaluar los programas de bienvenida.

Quedarían a la exploración las causas de la mala adaptación de los alumnos, reconocemos que un sector no quería estar en el Colegio, lo cual carga el dato seguramente, pero por otra parte situaciones que nuestros propios alumnos han comentado tales como: indiferencia de los docentes, ausentismo, pueden estar produciendo este fenómeno, o eventos del tipo, rotación de aulas durante la jornada pueden contribuir a esta situación. Lo cual contrasta con el hecho de que aparentemente los alumnos poseen repertorios de adaptación escolar temprana, según comentamos en lo referente a la primaria y la secundaria.

De otra manera, el Colegio empezaría a percibirse como un lugar inhóspito para algunos de sus miembros.

2. 14. 2 LAS CALIFICACIONES

En relación a las calificaciones obtenidas en el primer semestre (88-1):

Manifestaron haber obtenido MB:

El 25.8% en el Taller de Redacción I.

El 25.0% en el Taller Lectura I.

El 23.5% en Historia Universal.

El 18.7% en Matemáticas I.

El 14.7% en Física Y.

Este dato es consistente con la trayectoria que los estudiantes tienen en la primaria y la secundaria por lo que al orden en la secuencia de materias se refiere, primero las de la lengua y luego las experimentales.

Ahora bien, si tomamos la MB y la B como indicadores del buen desempeño escolar, la distribución es la siguiente:

1o. El Taller de Lectura I.	67.0%
2o. El de Redacción I.	65.8%

3o. Historia Universal.	58.4%.
4o. Física I.	42.1%.
5o. Matemáticas I.	40.3%

Lo cual empieza a señalar la dificultad de la parte Científica del curriculum del Colegio.

Por último, en relación a las calificaciones podemos señalar que en la Tabla-Calificaciones, relación letras-números, existe un deslizamiento descendente, de la primaria a la secundaria y de esta al Colegio, de manera que:

En primaria el	41.45% obtuvo 10 o MB de calificación.
En secundaria el	25.08% obtuvo 10 o MB de calificación.
En el CCH el	21.58% obtuvo 10 o MB de calificación.

De la primaria a la secundaria el porcentaje baja (-16.37%) y en el Colegio se reduce (-19.87% en relación a la primaria, y -3.5% en relación a la secundaria).

En relación a la B que incluye el 9 y 8 de calificaciones, obtuvimos:

En la primaria el	46.58% obtuvo 8/9 o B de calificación.
En la secundaria el	51.05% obtuvo 8/9 o B de calificación.
En el CCH el	31.94% obtuvo 8/9 o B de calificación.

De la primaria a la secundaria el porcentaje aumenta en (+4.47%), y en el CCH disminuye en (-14.64%) con relación a la primaria y se reduce en (-19.11%) en relación a la secundaria.

En lo que respecta a la S, que pusimos en equivalencia con el 6 y 7 de calificación, la población se distribuye de la siguiente manera:

En primaria el	05.07% obtuvo 6/7 o S.
En secundaria el	15.12% obtuvo 6/7 o S.
En el CCH el	30.30% obtuvo 6/7 o S.

De la primaria a la secundaria el porcentaje aumentó en (+10.05%), en el CCH se incrementa en (+25.23%) en relación a la primaria, y en (+15.18%) en relación a la secundaria.

No deja de ser interesante el dato, con las salvedades que en el caso de la primaria y la secundaria hemos enunciado, y las posibilidades de análisis e interpretación se abren ante nosotros, de cualquier manera consideramos que esta tendencia debe favorecer la reflexión y la mejora del desempeño de los estudiantes del CCH. No es posible sin embargo dejar de hacer algunos comentarios, primero, que es difícil pensar en que el Colegio a diferencia de la primaria y la secundaria no ha contado

formalmente hablando con programas de estudio comunes, mínimos obligatorios, que respeten alguna secuencia propia, que si en un principio respondía a sus cualidades curriculares de no estar centrado en el contenido sino en los *métodos y los lenguajes*, las áreas académicas se organizaban por plantel para ofrecer cierta continuidad programática. El impacto mayor se resentía en los exámenes extraordinarios, donde la probabilidad de enfrentarlos dependía del profesor que hiciera la evaluación a su muy particular entender.

Por otra parte, en el Colegio las formas de acreditación normalmente pueden tipificarse de tradicionales, exámenes por escrito, resolución de problemas, participación en clase, trabajos escritos o exposiciones, no difieren radicalmente de las que les aplicaban a los estudiantes en los ciclos anteriores.

En mi muy particular opinión el Colegio ha perdido su noción de sistema educativo, si bien algunos docentes repiten la cantaleta de que los alumnos bienen muy mal preparados de la secundaria, lo cierto es que el Colegio al parecer no ha tomado medidas para enfrentar y resolver esta problemática sino hasta hace tres años (1993) cuando empezó la revisión curricular. Al parecer la década perdida también se reflejó en el ámbito del Colegio. Además de que como todo sistema educativo debe contar con las cualidades de los alumnos que recibe e incidir directamente en el aprovechamiento de sus alumnos, en tanto sistema autocontenido.

Este comentario surge a partir de la experiencia de impartir la materia de psicología entre 1992 y 1994 en 5º y 6º semestre, cuando los alumnos comentaban su experiencia en el Colegio, y algunos de ellos, inclusive estudiantes sobresalientes - con promedio de 9 y 10- no querían salir del CCH aduciendo que este no les dejaba un recuerdo grato, que sentían que el Colegio había pasado inadvertido, en referencia a lo que les habían dicho sus padres y amigos de la prepa. Solamente alcanzaban a recordar a profesores muy específicos y grupos de referencia primarios, como el primer club de amigos que les permitió integrarse al Colegio y que no habían perdido en su estadia.

Apunto el dato de que la generación que estaba en 2º semestre en 1988 tuvo una eficiencia terminal del 30.32% en tres años y la que estaba en el 4º semestre a la hora de la aplicación del cuestionario la tuvo del orden del 28.69% en tres años, que en términos generales se corresponde a la eficiencia que han tenido las generaciones de 1985 a 1994, que con excepción de la que egresó en 1995 alcanzó el 35.99%, donde las autoridades educativas del Colegio aducen la baja en la matrícula como una de sus explicaciones.

A continuación expondremos lo referente al ambiente que rodea a los alumnos en el Colegio.

2. 14. 3 LAS CLASES Y FORMAS DE TRABAJO

En relación a la asistencia a clases, el 81.7% afirmó que ésta es casi perfecta, rara vez fallan.

Un 7.5% sólo falta cuando no prepara el tema de la clase.

Un 5.2% no se preocupa por asistir, sólo lo hace a los exámenes.

Un 4.6% falta cuando el tema es aburrido.

En correspondencia con que los alumnos mayoritariamente se dedican a estudiar, parece que al menos se preocupan por asistir con regularidad a la escuela.

La relación con las calificaciones y asistencia de profesores no se pudo establecer debido a que los alumnos no respondieron suficientemente la parte del cuestionario que indagaba sobre las formas de trabajo en el aula y laboratorios.

En consecuencia nos quedamos con la inquietud de que falta establecer, entre otros, las posibles causas en el Colegio, que permitan correlacionar el rendimiento por calificaciones dado que se observa un decaimiento en ellas.

2. 14. 4 FORMAS DE TRABAJO Y APROVECHAMIENTO:

El 71.0% casi nunca se ausenta, de manera que tenga que regresar a ponerse al corriente en las clases.

El 48.3% prefiere trabajar individualmente.

El 28.9% con compañeros, sin que sean su equipo.

El 20.8% se ausenta en ocasiones y regresa a ponerse al corriente.

El 21.4% prefiere trabajar en equipo.

El 3.3% siempre se pone al corriente cuando falta.

Aunque de manera general se mantiene la asistencia a las clases, con una reducción del 10%, encontramos la corroboración de un comentario generalizado entre algunos profesores del Colegio, en términos de que los alumnos que actualmente cursan el Bachillerato son menos comprometidos con los deberes escolares, en relación a generaciones anteriores. Sin embargo, queda en cuestión el famoso trabajo en equipo que al parecer esta devaluado en la perspectiva de los estudiantes.

2. 14. 5 INASISTENCIA Y APROVECHAMIENTO

El 41.5% consigue actualizarse en los cursos por medio de los apuntes de sus compañeros.

El 18.2% pregunta al profesor y pide apuntes.

Sólo un 5.9% sigue el temario por su cuenta, lo cual puede reflejar que la dinámica de la clase esta en relación directa con lo que se hace en el aula, más que en la programación de la misma, amén de la posible culpa del alumno que se ausenta y el poco acercamiento que para la actualización, tiene mediante el profesor.

Queda la inquietud por conocer el "desgaste" que tras más de 15 años de impartir clases los profesores se hayan rutinizado. Cuando algunos obtienen una comisión en el Colegio, normalmente lo toman como descanso de las clases y algunos procuran no regresar a ellas, o hacerlo lo menos que se pueda. Este comentario me surge ante el impacto positivo que han tenido los diplomados y especializaciones que se abrieron en el Colegio para preparar el cambio curricular en vísperas y que logró que 680 profesores han tomado.

2. 14. 6 EL TRABAJO EN EQUIPO

En relación a la dinámica que siguen los alumnos frente al trabajo en equipo, el 55% manifestó que sólo cumple la parte que le toca.

Un 17.8% afirmó que este dispositivo pedagógico no refleja abiertamente lo que cada quién hace.

Un 14.0% casi siempre toma la iniciativa y coordina las actividades del equipo, cuestión que es acorde a la manera natural que tiene de actuar, en el papel de líder.

Y un 10.1% afirmó ser quienes realizan la mayor parte del trabajo, como depositarios y encargados de las demandas del equipo.

Nos parece que estamos frente a un hecho relevante e indicador de lo que ha pasado con este dispositivo pedagógico, privilegiado en el discurso del Colegio. Es frecuente que los alumnos del Colegio desde sus primeras interacciones en la clase, el seminario o el laboratorio sean conminados a realizar actividades grupales, lo cual debería darles una gran experiencia para manejar con mayores posibilidades de aprendizaje este dispositivo pedagógico. Esto se acentúa conforme avanzan los semestres, los alumnos mismos se organizan antes de que el profesor lo haga para elegir a sus compañeros, pero al parecer, se ha caído en una teatralización, en una simulación que no se advierte de parte de los docentes, es una forma ritualizada de participación, donde al parecer se ha perdido su sentido, cada quien trata de llevar a mejor puerto sus aprendizajes grupales.

Los estudiantes sobresalientes curiosamente son mayoritariamente mujeres (90%), cuando las interrogué respecto a su éxito escolar comentaban lo siguiente: no falto a clases, participo cuando tengo algo que decir, pregunto cuando no entiendo, hago todas mis tareas y presento mis exámenes. Al parecer no hacen nada extraordinario, sobre todo cuando las inquiría sobre si estudiaban o preparaban con antelación sus clases, la respuesta fue: NO. ¿Por qué crees que la mayoría de los sobresalientes son mujeres? Porque los compañeros nunca entran, se distraen y

quieren que los apuntes en los trabajos grupales. No deja de ser sorprendente la respuesta, además de que fue consistente a lo largo de más de 120 entrevistas que realicé.

Consideramos que hace falta incidir en este aspecto ya que potencialmente constituye una posibilidad de aprendizaje socializado, donde el saber grupal depende en parte del dispositivo que se implemente, y por supuesto del coordinador del grupo, empero para la presente muestra parece desgastado.

Pareciera que el trabajo en equipo ha perdido sentido, sobre todo cuando la individualización aparece como un rasgo de nuestros alumnos y quizá se requiera estimular a los estudiantes para que optimen las posibilidades de intercambio, cooperación y reflexión que permite el trabajo en equipo y considerarlo no sólo como apoyo pedagógico, sino integrarlo como parte de los aprendizajes de los alumnos.

2. 14. 7 LA PREPARACIÓN DE LAS CLASES, Y LA BIBLIOTECA.

En relación a la elaboración de las tareas o trabajos a realizar para las materias, encontramos que:

El 85.9% manifestó prepararla de manera individual.

Un 10.7% en compañía de otra persona, tales como hermanos o amigos.

Un 2.% en equipo.

De ellos, un 76.2% la hace toda.

Un 11.5% con otros compañeros.

Un 7.8% hace sólo la parte que le corresponde.

Un 3.2% la copia.

Por lo que respecta a la preparación de trabajos, un 25.6% los hacen en la casa de algún compañero, lo cual habla de relaciones cercanas entre ellos, frente al 69.9% que lo hace en otro lugar, que no es sus casas. Al parecer la casa no es un ámbito considerado como óptimo para trabajar los asuntos de la escuela.

Este dato resulta interesante frente a la opinión que tienen los alumnos de la biblioteca:

Un 36.5% dijo que es muy necesaria y el único sitio que tiene para trabajar,

El 16% afirmó no frecuentar mucho la biblioteca debido a que es incómoda para trabajar.

El 3.9% dijo que sólo acude a ella cuando tiene que preparar un trabajo.

Sólo un 6.2% dijo no asistir, ya que cuenta con los libros fuera de ella.

Apuntaríamos además que cuando los alumnos se reúnen en sus casas, el 13.8% lo hace para preparar algún trabajo sobre un tema.

Un 8.2% para preparar alguna exposición oral.

Un 6.7% para preparar un reporte o práctica escolar.

Sólo un 2% para preparar exámenes.

Consideramos que es necesario mejorar los servicios y funcionalidad de este apoyo tan importante para los alumnos, pues con todo, el 75.6% de la población lo utiliza. Recientemente (1992) con la innovación en el servicio de préstamo, mediante etiquetas con código de barras, el servicio de préstamo se ha cuatuplicado, así como con el incremento de los acervos.

2. 14. 8 INTERACCIÓN SOCIAL-ESCOLAR.

En cuanto a la relación APOYOS-DESEMPEÑO ESCOLAR, preguntamos por las relaciones sociales, ¿cuándo recurren a sus compañeros más cercanos? Obtuvimos la siguiente distribución:

Un 21.4% lo hace para platicar sus ideas y acciones, o bien para comunicarles lo que piensan de ellos.

Un 21% para una tarea.

Un 18.9% para pedir apuntes.

Un 18.7% para preparar un tema de clase o un examen.

Un 13.9% casi no recurre a ellos.

Lo cual indica que el 58.6% de las relaciones que establecen nuestros alumnos, tienen como centro a la escuela, y quizá el resto tenga el tono de considerar al Colegio en otra dimensión del intercambio social.

Parece entonces que el Colegio no inunda la vida de estos estudiantes, sin negar por supuesto que el espacio educativo es más que el conocimiento y el estudio. Pero aquí quizá existan tiempos y actividades extracurriculares que puedan ser mejor diseñados para la formación de nuestros alumnos. Sobre todo si recordamos que estos alumnos se dedican básicamente a la escuela en periodos oficiales de cuatro o cinco horas como máximo al día. Si bien existen muchas actividades en el Colegio todos los días, sin incluir a la propia UNAM (más de 200 al mes) tanto

culturales, como deportivas, y académicas, congresos, conferencias, exposiciones, grupos de investigación, clubes académicos, los alumnos no las reportaron, por una parte parece que es un efecto de publicidad, no se enteran y otra es que no están integradas en sus agendas.

De hecho en la universidad toda, se puede afirmar que quien lo desea puede acercarse a cualquier instancia y ser partícipe de la riqueza que a pesar de todo posee la UNAM tanto en infraestructura como en personal académico que la integra y que siempre ha visto con buenos ojos a los jóvenes interesados en desarrollar sus potencialidades.

En relación al punto que nos ocupa, tenemos que cuando tienen dudas sobre algún ejercicio escolar:

- El 37.2% recurre a un hermano mayor.
- Un 28.6% a un compañero de la escuela.
- Un 11.6% lo deja pendiente,
- Un 10.3% recurre a su padre.
- Un 9.4% a su madre.

Este dato es consistente con el hecho de que la mayoría de los alumnos reportaron que sus padres solamente tienen estudios primarios, y sus hermanos cuentan con mayor preparación. Resulta paradójico que no recurran a sus profesores, siendo que están en contacto directo con ellos, ampliando mi comentario respecto a los alumnos que cursan conmigo la asignatura de psicología, me comentaban que solamente uno o dos de ellos son accesibles y se interesan por compartir o sugerir materiales o invitaciones al trabajo fuera de la clase, lo cual habla de una dinámica de mucha distancia entre los maestros y sus alumnos. Por otra parte, el dato nos habla de una cierta cobertura afectiva en el seno de la familia o entre amigos a quienes seguramente les tienen la confianza suficiente como para solicitarles ayuda, mostrarse débiles frente a ellos y lograr su objetivo. Pareciera que el obstáculo es más afectivo que objetivo.

2. 14. 9 APOYOS EN EL PLANTEL.

En relación a los apoyos que brindan algunos departamentos en el Colegio, encontramos que cuando los alumnos han requerido información sobre dónde localizar un libro, o datos sobre alguna carrera.

El 50.9% lo ha hecho en el plantel, frente al 44.8% que no lo hace así.

La forma en que atendieron a los primeros, fue satisfactoria para el 29.2%, medianamente satisfactoria para el 28.7%, y no se le dio atención al 3.2%.

En cuanto a los apoyos del plantel, para ser orientados, o sobre cómo satisfacer sus necesidades de información escolar:

El 57.9% afirmó haberla recibido, frente a un 32.6% que no recibieron el apoyo requerido.

Concretamente quienes los apoyaron fueron:

Para el 21.6% sus profesores, de manera individual.

Para el 17.7% psicopedagogía.

Para el 8.6% las áreas académicas.

Para el 6.3% en la Dirección del plantel.

El 39.6% no contestó esta pregunta.

En este punto resulta pertinente señalar que hace falta mejorar los servicios de apoyo a los estudiantes, pues casi la mitad de la población, posiblemente no este enterada de los servicios a los que tiene derecho, lo cual resultaría muy grave, toda vez que durante muchos años se han ensayado programas y estrategias para informar a los estudiantes, tanto de las funciones y responsabilidades como de los lugares donde pueden recibir apoyo.

Pensamos que insistir en las dimensiones de la población estudiantil y el poco personal encargado de brindar los servicios no puede ser excusa para ignorar este dato.

Considerar a los alumnos como MASA, tiene connotaciones que no se corresponden a las teorías de E. Canetti (1982) o algún otro teórico de las MASAS; pues no es lo mismo ser una Universidad grande, muy grande, que una Universidad de MASAS.

La diferencia radica en que los alumnos están bien identificados, ocupan un lugar en el conjunto, son pensantes, con necesidades específicas y no etéreos, los tenemos entre nosotros por lo menos tres años, lo cual puede posibilitar la planeación de programas y estrategias específicas, además de que tienen metas y un encuadre: son universitarios, ahí se hace la universidad.

2. 14. 10 LA LECTURA EN LOS ALUMNOS

También nos interesó indagar acerca de las actividades y actitudes que poseen alumnos, en relación al Colegio.

Para ello preguntamos por las lecturas que realizan:

EL 63.1% manifestó haber comenzado a reunir libros, bien por gusto o por considerarlos valiosos ante un 31.9% que no lo está haciendo.

EL 58.5% señaló haber leído, en el momento de la encuesta, un libro sin que se lo haya solicitado ningún profesor.

El 35.0% no había leído nada al momento de la aplicación.

De los que estaban leyendo:

Un 27.3% afirmó que era una obra grande, de más de 300 páginas.

Un 26.2% leía una obra mediana, de más 200 páginas.

Un 8.2% leía una obra corta, de 100 páginas.

Ya sabemos que no hay una relación directa entre la extensión y la calidad de la obra, sin embargo es sintomático del esfuerzo y tiempo que puede requerir esta actividad en tal sentido.

Para reducir el efecto anterior, preguntamos por su interés en la lectura que realizaban; así encontramos que:

El 28.3% lo hacía porque el título le era sugestivo.

El 16.5% porque ya había leído otro libro parecido.

Al 14.4% le gusta como escribe el autor.

El medio por el cuál consiguieron los libros fue:

El 22.2% lo compró.

El 19.6% lo encontró en casa.

Al 16.1% se lo prestaron.

El 2.8% lo pidió en la biblioteca.

El 0.7% lo sustrajo.

Sobre el tipo de libros que reúnen, encontramos:

El 38.0% colecciona de cultura general.

El 15.6% científicos y técnicos.

El 13.6% lo hace de literatura de autores recientes.

En relación por el gusto hacia los tipos de lectura:

Al 54.0% le gusta leer de TODO.

Al 15.4% las historias de ciencia-ficción.

Al 9.3% las de divulgación científica.

Al 7.9% los de temas románticos.

Al 5.4% biografías de personajes históricos.
Al 3.4% sobre política y economía.

Por lo que respecta a la lectura de Revistas:

El 70.8% afirmó que las leía, ante un 23.2% que no lo hace.
El 38.5% las compran.
El 19.9% las intercambia.
El 13.0% las tiene en casa.
El .6% las sustrae de las tiendas.

El genero de revistas que leen:

El 46.3% de modas, de entretenimiento (TV-guía; TV-novelas; vanidades, cosmopolitan etc.).

El 9.4% informativas (Proceso).
El 4.8% deportivas (auto-mundo).
El 2.8% cultural (Siempre, Nexos, Vuelta, etc.).
El 2.2% de, tejido, punto crítico, acumulado.

En cuanto a la lectura del periódico:

El 61.3% dijo no haber leído ninguno, el día anterior a la aplicación de la encuesta.

El 34.8% afirmó haberlo hecho.

La sección que leyeron del periódico fue:

13.5% deportes.
10.1% política.
8.7% espectáculos.
2.6% nota roja.
2.0% económica.

El lugar dónde lo leyeron fue:

29.8% en casa.
3.1% en un puesto de periódicos.
2.6% en la escuela.
1.7% en un transporte.

El 5.5% tiene suscripción.
El 42.0% dijo no tenerla.
El 52.5% no contestó a esta pregunta.

Los periódicos que leyeron:

- El 6.3% La Prensa.
- El 5.5% El Excélsior.
- El 5.0% El Universal.
- El 4.3% La Jornada.
- El 4.2% Ovaciones.
- El 1.1% El Herald de México y el Uno más Uno.
- El .6% el Alarma.
- El 8.4% no indicó qué periódico lee.

Nos atrevemos a sugerir que la lectura es un valor en el Colegio que nuestros alumnos van adquiriendo, aunque parece que de manera poco sistematizada, el dato que nos lo sugiere, es el hecho de que les gusta leer de TODO, casi la mitad de la nuestra.

Aquí habría que pensar muy bien sobre la factibilidad de apoyar el interés y favorecer el gusto por acercarlos a los grandes escritores, a los imprescindibles, en un esfuerzo complementario, extracurricular, abarcar además la biblioteca en un sentido más amplio, de préstamo y no tan sólo de consulta para elaborar trabajos, que podían ser de más días a disposición de los alumnos.

2. 14. 11 CINE, RADIO y T.V.

En continuidad con las características de los alumnos, también incluimos lo referente al cine, la radio y la T.V.

Para ello preguntamos si habían asistido al cine los últimos 15 días, el 44.8% dijo que sí, el 50.1% no lo hizo.

- El 32.7% lo hizo con un amigo o amiga.
- El 5.6% con sus padres.
- El 5.2% con un primo.
- El 4.5% individualmente.
- El género de la película a la que asistieron fue:

De aventuras el	24.3%
De amor el	8.1%
De terror el	5.9%
Policíacas el	2.4%
Westerns	1.5%
Karatecas el	1.3%
Rancheras el	0.6%
De contrabando	0.4%
De albañiles el	0.4%

En cuanto a la afición por los programas de T.V., por orden de preferencia, dado que les pedimos que ordenaran jerárquicamente en tres niveles sus gustos televisivos, encontramos que los que más les agradan fueron:

1o. Culturales	14.2%
2o. Cómicos	12.4%
3o. Series policiacas	10.4%
4o. Telenovelas	9.6%
5o. Películas	8.8%
6o. Caricaturas	7.1
7o. Noticieros	7.0%.

En segundo lugar:

1o. Cómicos	14.4%
2o. Policiacas	12.0%
3o. Culturales	10.6%
4o. Telenovelas	9.1%
5o. Películas	8.0%
6o. Noticieros	7.1%
7o. Caricaturas	6.1%

En tercer lugar:

1o. Cómicos	12.1%
2o. Culturales	9.5%
3o. Películas	9.1%
4o. Series policiacas	8.1%
5o. Musicales	7.7%
6o. Telenovelas	7.2%
7o. Caricaturas	6.8%.

Ante la pregunta ¿qué actividad realizas mientras ves T.V.? obtuvimos:

a) ninguna	42.7%
b) preparo algo de comer	24.2%
c) hago mi tarea	12.5%
d) tejo, hojeo una revista y dibujo cosas	14.1% acumulado.

A la pregunta ¿cuántas horas al día ves T.V. encontramos:

a) 2 horas el	47.3%
b) 4 horas el	35.9%
c) 6 horas o más el	10.2% acumulado.

A la pregunta ¿a que horas ves T.V.? contestaron:

- | | |
|---|-------|
| a) Por la noche, antes de las 10 P.M., el | 49.0% |
| b) Por la tarde, el | 26.6% |
| c) Después de las 10 P.M., el | 14.7% |
| d) En la mañana, el | 3.5% |

Aunque parece obvia la presencia de esta actividad, resulta interesante que el 83.2% de nuestros alumnos, ocupen entre 2 y 4 horas el día frente al televisor.

Si tomamos este referente y lo multiplicamos por 10 años, resulta impresionante que un televidente de 2 horas al día, presenciara 7 300 horas y uno de 4 horas lo hará 14 600 horas aproximadamente.

Quizá tenga que tomarse la T.V. como un contenido a analizar y utilizar en el Colegio, pues definitivamente es un aspecto relevante de la vida de nuestros alumnos.

En lo referente a la Radio, encontramos que el periodo en que lo escuchan fue:

El 45.2% cuando se levanta en la mañana.

El 18.1% a la hora de comer.

El 17.3% cuando hace la tarea.

El 10.8% antes de ir a dormir.

En cuanto al género de estaciones de radio que escuchan los alumnos tenemos:

El 30.5% escucha baladas románticas.

El 25.3% rock en español.

El 24.6% rock en inglés.

El 3.2% otras.

El 3.1% música tropical.

El 1.5% culturales

El .6% rancheras.

Parece que esta actividad es de acompañamiento, una actividad cotidiana entre nuestros alumnos. No obstante lo anterior, en el Colegio no existen programas de audio para los alumnos, situación que habría que valorar.

De manera general consideramos que el apartado de Cine, T.V. y Radio tienen el sentido del esparcimiento, cuestión que en general coincide con las políticas que fomentan tanto las instancias gubernamentales como las privadas.

Con todo, parece que aquí la escuela, y en particular el Colegio, podría retomar elementos para orientar, analizar y ofrecer alternativas a nuestros alumnos, sin

menoscabo del respeto que sus preferencias merecen. Ampliar posibilidades sugiriendo el conocimiento de más alternativas, favorecer mejores universitarios.

2. 14 12 ACTIVIDADES EN CASA-FAMILIA Y ESCUELA

Por lo que toca a las actividades del alumno en casa, encontramos que:

El 84.6% afirmó realizar algunas.
El 11.9% dijo no realizar ninguna.

En los que ayudan más seguido encontramos que lo hacen en:

- a) 32.8% acomodar las habitaciones.
- b) 22.7% sólo arreglo mi recamara.
- c) 21.0% levantar la mesa y lavar los trastes.

Los indicadores anteriores hablan del tipo de familias a las que pertenecen. Si los sumamos nos dan un acumulado del 76.5%

En trabajos más específicos como:

- a) Cuidar a hermanos menores.
- b) Ir al mercado o al super.
- c) Preparar alimentos.
- d) Lavar ropa y plancharla, encontramos al 13.2%.

Pareciera ser entonces que nuestros alumnos, cuentan con tiempo suficiente para dedicar a la escuela.

El dato anterior es consistente con la idea que hay en casa sobre el estudio.

- a) El 62.4% afirmó que sus padres quieren que nuestros alumnos se superen a través del estudio, ya que ellos no tuvieron la oportunidad de hacerlo.
- b) El 18.8% de sus padres piensan que es indispensable que estudien.
- c) El 10.3% en casa piensan que las personas que estudian más años son más cultos y saben más.
- d) El 1.0% afirmó que sus padres no quieren que estudien sino que trabajen.

Ahora bien, en un análisis más fino:

- a) el 68.6% afirmó que sus padres los auxilian en tareas o trabajos, sólo cuando se los solicitan.

- b) el 21.1% dijo que sus padres no sabrían como ayudarlos
- c) el 6.2% respondió que estos nunca tienen tiempo.

El 84.8% dijo informar a sus padres de sus calificaciones.
El 11.7% no les informa.

De los primeros el 50.8% informa primero a su madre.
El 28% a ambos.
El 10.9% a su padre.

Curiosamente el 63.7% dijo que sus padres no ejercen presión para que estudien, sólo el 31.3% afirmó lo contrario.

Ayudados en la escolaridad y ocupación de los padres, su idea del estudio y el nivel educativo de nuestros alumnos, al Colegio se le deposita, tanto como a los alumnos, la tarea educativa.

Este aspecto parece relevante toda vez que el 65% afirmó que lo más importante, para ellos como "ceceacheros", es ampliar sus conocimientos. Frente al 29.65% quienes dijeron que era ingresar a facultad.

Aunque constatado el dato con una pregunta de control: ¿que harás cuando termines tu bachillerato? respondieron:

- a) El 74.9% estudiar una carrera.
- b) El 17.0% aún no lo sabía.

La gran expectativa tanto de la familia como del propio alumno es la facultad, en esa medida el Colegio puede aparecer como un peldaño más que hay que subir para lograr lo deseado, con la consecuente pérdida del sentido y potencialidades que el Colegio ofrece.

Nos parece que este punto puede ayudar a esclarecer parte de la problemática que vivimos en el Colegio, pues insistir exclusivamente en las condiciones materiales en las que se da el proceso educativo o psicologizar la educación, frecuentemente frena y obstaculiza lo que se puede lograr. Anclarse al pasado o soñar en el futuro, de suyo, lleva a no enfrentar el presente, a perder el sentido, quedar desorientados y a racionalizar desde el mundo discursivo las posibilidades de respuesta frente a la vida misma.

En relación a la familia, también preguntamos por los libros que hay en casa.

- a) El 90.8% afirmó que contaban con ellos.
- b) El 5.9% dijo no tener.

Sobre la cantidad de libros que tienen:

- a) El 32.8% dijo contar con unos 50.
- b) El 29.4% dijo contar con unos 100.
- c) El 17.3% dijo contar con unos 300.
- d) El 14.2% dijo contar con unos 500.

Los libros son adquiridos:

- a) El 41.6% por los padres.
- b) El 37.7% por los hermanos mayores.
- c) El 7.4% sólo por el padre.
- d) El 6.2% sólo por un hermano.

Dado que encontramos que había enciclopedias en casa preguntamos por el tipo de ellas, a lo cual indicaron los siguientes títulos:

- a) 13.8% Técnica científica.
- b) 10.1% Salvat.
- c) 8.4% Diccionarios.
- d) 7.9% Historia.
- e) 4.4% Literatura Universal.
- f) 3.1% Tesoro de la juventud.
- g) 1.9% Animales.
- h) 1.5% Obras completas de autor (es).
- i) 41.1% No contestó esta pregunta.

Con respecto a realizar algunas actividades fuera de casa con la familia, los fines de semana.

- a) El 43.5% dijo realizarlas.
- b) El 48.8% dijo no realizar ninguna.

Las actividades que más realizan con la familia son:

- a) 17.2% visitar parientes.
- b) 14.2% ir al deportivo.
- c) 9.9% salir a comer el domingo.
- d) 7.8% ir a un centro comercial.
- e) 3.9% ir al cine.

Los alumnos que no salen con sus padres, prefieren:

- a) 25.4% dar la vuelta con los amigos.
- b) 21.6% casi no salen, la familia no lo hace.
- c) 9.3% quedarse en casa, no agrada salir con los padres.

Como se puede observar, la familia de nuestros alumnos, presenta pocas opciones fuera de las tradicionales.

El indicador es interesante, debido a que se pudo reconocer en los alumnos un esfuerzo por ampliar sus horizontes; y, por otro lado, es notable que el 43.5% todavía se asume como parte integrante de su grupo familiar.

También preguntamos por las actividades fuera de la escuela que son realizadas regularmente por los estudiantes del Colegio.

- a) El 74.9% dijo realizar algunas.
- b) El 19.7% contesto que no tenían otras actividades.

En relación a la sistematicidad con que las realiza:

- a) El 45.1% desde pequeños.
- b) El 24.5% recientemente.

En relación a los lugares dónde las realizan:

- a) El 5.7% en un club o academia, donde las aprendió.
- b) El 2.1% en el plantel.

En relación a las personas con quien las realiza:

- a) El 55.7% con amigos del CCH.

Interesaba conocer el lugar dónde había encontrado a sus tres mejores amigos:

- a) El 36.3% en la secundaria.
- b) El 26.5% en el CCH.
- c) EL 23.1% en su colonia.
- d) El 11.4% en la familia.

Invitan a sus amigos a la casa:

- a) El 62.4% a veces.
- b) El 13.9% nunca.
- c) El 12.6% una sola vez.
- d) El 10.0% siempre.

El lugar de encuentro de los amigos fue:

- a) El 39.1% en la secundaria.
- b) El 24.0% en el vecindario.

- c) El 19.7% en el CCH.
- d) El 5.3% en una fiesta.
- e) El 3.9% en una reunión familiar.

Las relaciones amistosas que establecen los alumnos son fuera del Colegio, mayoritariamente. La escuela aparece como espacio artificial, segregado de lo cotidiano, se entiende como algo aparte, desvinculada del quehacer de todos los días. Es como si la vida estuviera en otro lugar, cuestión que contrasta con el individualismo encontrado en la sección del CCH en este trabajo, pensamos en definitiva que esto ha de llevarnos a la reflexión escuela-vida cotidiana, como un valor que el Colegio alcanzó, sobre todo en sus primeros años, que posiblemente ha cambiado y quizá debiéramos recuperar.

Por lo que respecta a las actividades que prefieren realizar el fin de semana los alumnos, encontramos:

- a) El 16.2% juega squash, tenis o frontenis.
- b) El 11.5% no especificó.
- c) El 6.5% correr
- d) El 3.5% tomar clases de natación o tejido.
- e) El 2.4% sale con la novia o novio.
- f) El 1.3% va al cine.
- g) El 0.9% va a misa con los padres.
- h) El 0.5% vende en mercados o tianguis.
- y) El 57.2% No contestó.

Sobre las actividades preferidas, en general, encontramos:

- a) El 27.5% no especificó, aunque haría algo.
- b) El 27.2% no contestó.
- c) EL 13.0% fútbol soccer.
- D) El 10.8% basquetbol.
- e) El 5.7% gimnasia.
- f) El 5.1% dibujo y/o tejido.
- g) El 3.9% danza.
- h) El 3.6% natación.
- i) El 1.8 fútbol americano.
- j) El 1.5% escribir cuentos y poemas.

Parece ser que el deporte interesa mucho a nuestros estudiantes, debido a que estas preguntas eran abiertas y las actividades propuestas fueron tomadas directamente de lo que escribieron los encuestados.

En relación a las actividades artísticas, preguntamos por la práctica de algún instrumento musical, a lo cual el 26.0% de los alumnos respondió que sí lo practicaba, lo que corresponde a la cuarta parte de la muestra.

De ellos el 22.9% lo practica en casa y es de su propiedad.

El 4.8% en una academia.

Al 2.1% se lo prestan y lo practica en casa.

El instrumento que practican es:

11.1% flauta.

9.0% guitarra.

2.6% piano y/ órgano.

1.1% otro.

0.6% mandolina.

0.5% batería.

En relación a estar inscrito en algún club deportivo y social:

El 14.6% dijo estar adscrito a alguno.

El 21.5% dijo pertenecer a alguna asociación.

El tipo de agrupaciones a las que pertenecen fueron:

a) club deportivo 11.3%

b) fútbol 4.5%

c) otro 2.1%

d) scouts 1.5%

e) montañismo 0.6%

f) aerobics 0.5%

g) ajedrez 0.1%

Estas preguntas interesaron ya que pueden indicar el hecho de que las actividades que realizan los alumnos son organizadas, se encuentran en el plano de la voluntad y, en consecuencia, conocer si el Colegio puede retomarlás para elaborar programas que apoyen a nuestros alumnos.

Para completar esta parte del estudio; preguntamos por el tiempo y tipo de transporte que utilizan nuestros alumnos para ir al Colegio.

El 44.6% utiliza entre 30 y 60 minutos de recorrido.

El 29.1% 30 minutos.

El 23.0% entre una y dos horas.

El 1.5% más de dos horas.

En consecuencia tenemos que la cuarta parte de ellos utiliza más de 2 horas al día, lo que reduce enormemente la optimización de este recurso, tan importante para quien se está formando.

En relación al tipo de transporte más utilizado tenemos:

- a) el camión 38.7%.
- b) las peseras 14.8%
- c) el metro 10.1%
- d) auto propio 1.9%
- e) trolebús 1.5%
- f) lo llevan 2.1%

Interesó además conocer las combinaciones de transporte que tienen que hacer los alumnos para acudir al Colegio; tenemos las siguientes:

- a) el 13.6% hace la combinación -pesera/camión/metro.
- b) el 11.6% -camión/metro.
- c) el 10.1% -pesera/metro.
- d) el 1.4% auto propio/me llevan.
- e) el 0.7% camión/metro/trolebús.
- f) el 0.4% auto propio.
- g) el 0.3% pesera/metro/trolebus.
- h) el 23.2% otro, cuando no son los anteriores.

Como podemos observar, debido al tipo de transporte, sus combinaciones y el tiempo ocupado para llegar al Colegio, parecer que los alumnos tienen que hacer un buen esfuerzo para llegar a sus clases; quizá tenemos que insistir ante las instancias correspondientes sobre la factibilidad de que los alumnos sean asignados a los planteles que les queden más cercanos, pues se desperdicia mucho tiempo en el traslado.

2. 15 IDEOLOGIA.

En la última parte de este estudio, incluimos un apartado al que llamamos ideología, toda vez que intentamos recuperar las opiniones y percepciones que tienen nuestros alumnos en relación a grandes temáticas y conceptos que nos parecen importantes, acerca de los cuales interesa identificar si el Colegio ha tenido influencia en los alumnos.

Debido a que en el momento de la aplicación de la encuesta, estaba en efervescencia la campaña presidencial, decidimos preguntar por ella, así obtuvimos que:

- a) el 68.7% opina que los mexicanos han de empadronarse y votar, porque es un acto de responsabilidad social.
- b) el 12.7% opinó que debe hacerse por convicción política.
- c) el 8.8% porque se tiene que legitimar el aparato estatal.

d) el 3.5% porque así lo han dicho los medios de comunicación masiva.

e) el 3.0% por conveniencia laboral.

Así tendríamos que el 81.4% tiene una posición crítica frente a la participación civil.

En relación a los medios de comunicación masiva y la cantidad de información que emitían en relación a los partidos políticos que contendieron en la campaña presidencial:

a) el 88.9% opinó que ésta no es equitativa.

b) el 8.6% afirmó lo contrario, lo cual refleja un grado de conciencia que ya se comentaba en diferentes ámbitos de la sociedad.

Como una medida de control, solicitamos a los alumnos que relacionaran dos columnas, una donde aparecían las siglas de los partidos contendientes, con otra donde aparecían los nombres de los candidatos. La respuesta fue completada por eliminación, quedando de la siguiente manera:

a) para el P.D.N. el 54.2% sabía el nombre del candidato.

b) para el P.M.S. el 57.4% sabía el nombre del candidato.

c) para el F.D.N. el 54.2% sabía el nombre del candidato.

d) para el P.R.T. el 72.4% sabía el nombre del candidato.

e) para el P.A.N. el 91.3% sabía el nombre del candidato.

f) para el P.R.I. el 92.8% sabía el nombre del candidato.

Como se puede observar, la mitad de los alumnos conocía a los tres primeros candidatos y quizá por efectos de la propaganda, aunado a la eliminación de las columnas, los tres últimos fueron conocidos por la mayoría, lo cual es sintomático de la influencia de la T.V., aunque resulta curioso que sólo la mitad identificara al candidato del F.D.N. quién se escuchaba muy frecuentemente entonces por diferentes medios.

En relación a los objetivos de una campaña presidencial:

a) el 34.1% consiste en obtener votos para su partido.

b) el 13.9% ocupar el puesto presidencial.

c) el 13.3% presentar el programa de trabajo del partido.

d) el 9.7% proponer soluciones a los problemas del país.

e) el 12.1% opinó otras cosas fuera de estas categorías.

En correspondencia con este tema, preguntamos por la opinión que los alumnos tenían acerca de las seis opciones que entonces se presentaron, a lo cual:

a) el 53.1% opinó que no era sinónimo de mayor democracia en el país.

a.1) Las razones que ofreció el 30.4% para fundamentar su opinión, fue que son farasas electorales y que hay fraude electoral, que siempre gana el PRI.

b) Por otra parte el 36.3% opinó que era sinónimo de democracia, los argumentos que se presentaron en este sentido fueron:

b.1) el 25.4% estuvo completamente de acuerdo, ya que afirmaron que en México hay democracia, existen diferentes programas y existen mayores opciones para elegir candidato.

b.2) el 9% estuvo de acuerdo en que hay madurez política en los mexicanos y que ésta es sinónimo de democracia, lo cual contrasta con dos preguntas adicionales que formulamos:

c) el 47.5% de los alumnos consideraron que el Colegio no ha influido en su pensamiento político,

c.1) un 45.5% reconoció que el Colegio ha influido en sus ideas políticas.

Las razones que esgrimieron fueron las siguientes:

a) el 22.9%, que estuvo de acuerdo con la influencia del Colegio, consideró que han adquirido conocimientos sobre el tema, que ahora poseen formas diferentes de pensar.

b) el 17.4% está completamente de acuerdo con la influencia en su pensamiento político, de parte del Colegio; debido a que éste favorece la concientización de los jóvenes; dado que favorece una mayor libertad de expresión y análisis.

c) el 17.5% manifestó estar en desacuerdo, porque en el Colegio sólo se habla de política y se dan algunas ideas vagas sobre el tema.

d) el 42.2% no expuso ninguna razón.

Esta respuesta se vio matizada cuando preguntamos por el hecho de considerar si el ser universitario implica tener una posición política, a lo cual:

a) el 53.2% contestó afirmativamente.

b) el 38.5% consideró que no.

Este aspecto nos resultó interesante, toda vez que el Colegio mantiene dentro de su filosofía una dimensión política que atraviesa toda la estructura curricular, sin que sea partidista, al promover sujetos críticos, responsables y participativos, sólo quisiéramos señalar que preguntando a quienes respondieron que el Colegio no ha influido en su pensamiento político, obtuvimos respuestas dónde los alumnos

manifestaban su derecho a diferir y a mantener una actitud de respeto frente a sus posiciones, lo cual también nos habla de una postura crítica y de un cierto nivel de conciencia.

Aunque hay que reconocer que identificamos un cierto tono individualista de quién respondió negativamente frente a quién abiertamente reconoce la influencia del Colegio.

Dentro de la perspectiva universitaria y teniendo presente el movimiento estudiantil en la UNAM, iniciamos una serie de preguntas tendientes a reconocer las posiciones de nuestros alumnos, así encontramos:

- a) el 48.6% no pudo decidir si las autoridades universitarias se preocupan por los estudiantes y responden a sus peticiones.
- b) el 37.0% consideró que no lo hacen.
- c) el 8.9% manifestó estar de acuerdo en que sí lo hacen.

En relación al conocimiento de las normas universitarias:

- a) el 38.5% sabe que es el Rector quién nombra a los funcionarios del plantel.
- b) el 16.1% dijo que lo hace la junta de gobierno de la UNAM.
- c) el 15.1% consideró lo hace el Coordinador del Colegio.
- d) el 14.6% dijo que son los profesores quienes los eligen.

Ante la pregunta ¿conoces el nombre del director(a) de tu plantel?

- a) el 81.6% no respondió.
- b) el 2.5% conocía el nombre de su director(a).

La misma pregunta fue hecha para el Secretario General y el de Estudiantiles, ante lo cual obtuvimos, en el primer caso:

- a) el 95.9% no respondió.
- b) el 2.5% si lo conocía.

Para el Secretario de Servicios Estudiantiles:

- a) el 97.0% no respondió.
- b) el 2.6% si lo conocía.

En relación a estar informados sobre el Congreso Universitario:

- a) el 53.4% respondió que no lo estaba.
- b) el 38.1% dijo estar enterado.

Los medios por los cuáles se enteraban fueron:

- a) el 10.2% por compañeros del Colegio.
- b) el 10.0% a través de la Gaceta CCH.
- c) el 9.8% mediante la Gaceta UNAM.
- d) el 5.6% por los medios de comunicación masivos.
- e) el 4.6% a través de sus profesores.

En cuanto a la participación en actividades para el Congreso:

- a) el 68.1% no había participado nunca en actividades para el Congreso.
- b) el 25.4% había participado en algunas ocasiones.
- c) el 3.2% participaba regularmente.

Acerca de las expectativas sobre el Congreso:

- a) el 73.8% consideró que el Congreso modificará la estructura de la UNAM.
- b) el 19.7% considero que no lo hará.

En cuanto a la participación en asambleas en el plantel:

- a) el 3.2% asiste frecuentemente.
- b) el 55.3% en ocasiones.
- c) el 39.6% no lo hace nunca.

Un fenómeno que se ha observado desde hace algunos años, es la apatía o abulia de los estudiantes, que tendríamos que ponderar, toda vez que la educación como fenómeno social no está disociado de los grandes procesos que vivimos.

Ante las cambiantes condiciones del país, decidimos incluir preguntas que atendieran otros aspectos, tales como, si el Colegio ha modificado la concepción de sociedad en nuestros alumnos, a lo cual:

- a) el 11.8% respondió que totalmente.
- b) el 54.3% indicó que parcialmente.
- c) el 29.8% afirmó que en absoluto.

Así descubrimos que antes de ingresar al Colegio, los alumnos veían a la sociedad:

- a) el 51.3% como una estructura con diferentes clases sociales.
- b) el 17.7% como algo complejo.
- c) el 15.2% como dependiente del Gobierno.
- d) el 11.4% como un buen lugar para vivir.

Tendríamos que reconocer que los alumnos que están ingresando al Colegio, poseen ya cierta terminología que se utiliza en el área histórico-social, en exámenes

de diagnóstico aplicados en el plantel Azcapotzalco (1986-1988), previo al inicio de clases, los puntajes en esta área resultan sorpresivamente altos.

Parte de la posible explicación a este dato, es que los programas de la SEP, a partir de la reforma de 1972 han introducido algunos conceptos del análisis histórico y quizá como afirma Carlos Monsivais, la experiencia del 68, tocó sensiblemente la historia oficial, la historia de bronce.

La misma SEP reconoce que en la actualidad resulta difícil enseñarla, debido a que los niños de primaria y secundaria poseen desde sus casas actitudes críticas en relación a la historia de México, aunado a que en el Colegio hace falta una revisión profunda del método histórico-social, ya que es un eje fundamental de la estructura curricular del Colegio.

Ante la pregunta ¿crees que el CCH inculca un lenguaje propio y un modo de ser particular a sus alumnos? encontramos:

- a) el 36.1% afirma que sí, dado que proporciona identidad.
- b) el 32.1% considera que poco, no hay mucha diferencia con otros sistemas educativos.
- c) el 27.6% dice que NO, somos iguales a otros.

Incluimos esta pregunta, debido a que consideramos que el lenguaje, el mundo discursivo es un elemento de identidad, refleja el alma de los pueblos se ha dicho, y tendría que ser un indicador de los efectos del Colegio en sus alumnos.

Ahora bien, ¿con quién se identifican nuestros alumnos?,

- a) el 39.3% con un grupo de rock en español.
- b) el 8.8% con un partido político.
- c) el 8.9% con un grupo religioso.
- d) el 26.4% con un equipo de fútbol.

¿Qué es un partido de izquierda?:

- a) el 29.8% que es un partido que se contrapone a las ideas del partido en el poder.
- b) el 23.4% un partido con tendencias socialistas.
- c) el 11.2% aquél que está en contra del PRI.
- d) el 7.3% ofreció definiciones varias, que no eran las anteriores.
- e) el 28.3% no contestó.

¿Los conocimientos adquiridos en el CCH, te han ayudado a cambiar la imagen que tenías de la mujer? respuestas:

- a) 25.7% no, en absoluto.
- b) 24.8% sí, relativamente.

- c) 22.3% no, he reafirmado lo que pensaba.
- d) 22.1% si, completamente.

¿Consideras que la juventud es? Respuestas:

- a) 51.1% una etapa fundamental de formación.
- b) 21.6% una etapa que hay que vivir.
- c) 19.6% una etapa difícil y contradictoria.
- d) 5.2% una parte del desarrollo psicosexual.

¿Consideras que un "ceceachero", debe rechazar el comercio de la moda?
Respuestas:

- a) 62.3% no, es parte de la juventud.
- b) 27.1% parcialmente.
- c) 6.4% completamente.

¿Has modificado tu concepto de autoridad? Respuestas:

- a) 52.0% sí.
- b) 40.4% no.

¿Con quién te has enfrentado más? Respuestas:

- a) 26.5% con mis propias creencias.
- b) 21.5% con mis padres.
- c) 19.4% con mis hermanos.
- d) 18.7% con mis compañeros.
- e) 7.9% con mis profesores.

¿Tu experiencia en el CCH, ha ampliado tu capacidad crítica?, Respuestas:

- a) 41.7% si, relativamente.
- b) 37.2% si, notablemente.
- c) 11.4% no, siempre he sido el mismo.
- d) 6.5% no.

¿Has modificado la comunicación con tu familia, desde que entraste al CCH?
Respuestas:

- a) 37.6% si, ha mejorado.
- b) 30.3% poco, aunque ha habido cambios.
- c) 27.8% no, es la misma de siempre.

ESTA TESIS
SALIR DE LA NO DEBE
BIBLIOTECA

¿Realizas alguna actividad comunitaria? Respuestas:

- a) 80.0% NO.
- b) 12.1% SI.

¿Qué actividades realizas? Respuestas:

- a) 3.2% participo en un grupo social.
- b) 1.6% en grupos de jóvenes.
- c) 0.4% comunitaria/ religiosa.

¿Para ti lo más importante como "ceceachero" es?:

- a) 65.5% ampliar mis conocimientos.
- b) 30.0% ingresar a facultad.

Como se puede observar, hemos incluido temas de actualidad y resulta interesante que casi la mitad reconoce la influencia del Colegio en su formación, sin embargo nos queda la sensación de alumnos "normales" nada fuera de lo común.

Alumnos que se identifican con la cultura prevaleciente que se difunde en los medios de comunicación masivos, pues el rock, antes subversivo, es una moda, o los equipos de fútbol.

Entienden a la izquierda como oposición, han modificado su concepto de la mujer, aunque hay que recordar que el papel protagónico de ellas, los ha acompañado desde siempre en su trayecto escolar y no resulta sorprendente -como información adicional recordar- que sean precisamente ellas quienes de manera mayoritaria estén en los programas de Estudiantes Sobresalientes, lo que habla de roles muy establecidos en la sociedad mexicana, donde las compañeras obtienen mediante la escuela, espacios que de suyo no se les otorgarían, ni en la casa y quizá tampoco en la escuela, las mujeres avanzan al menos en el Colegio.

Resulta interesante el concepto que tienen de la juventud ya que la mitad de los encuestados la miran como una etapa de formación, los demás con el tono de lo contradictorio y lo inevitable.

Han estado en la escuela el 80% de su vida, no son extremistas, esto nos lo sugiere su concepto de la moda, fuente de comercialización, en otros tiempos impugnada por los ceceacheros. La moda fue puesta en entredicho, el Colegio tocaba también el vestido, y no lo decimos mitificando el pasado, sino reconociendo el movimiento en los estudiantes.

Ante la imagen de autoridad encontramos que la mitad de ellos puede reconocer cambios, no podríamos precisar si desmitificándola o introyectándola cada vez de

mejor manera, su experiencia parece ambivalente, reconocen haber participado activamente en su educación la mitad de ellos; quizá han aprendido a manejar al autoritario y al democrático y por ello no son frontales en sus concepciones y actitudes.

Resulta interesante que sean las propias creencias el lugar del debate y la tensión y en segundo lugar los padres, luego los hermanos y los compañeros, y por último los profesores, pareciera que se han asimilado bien a la escuela, el Colegio aparecería entonces como un espacio dominado o dominable, donde la identidad que este pretende, está lejos de constituirse un eje ontológico propio, que en contraparte se reconoce como un elemento de cambio, pero suavizado o ideologizado, pues desde que ingresan al Colegio, les decimos que tienen que ser críticos.

Desafortunadamente no pudimos presentar datos con respecto a lo que sucede en el aula con sus profesores, debido a que el 70% de la muestra aproximadamente, no respondió esa parte del cuestionario, pensamos que pudo haber influido el hecho de que les solicitábamos opinar sobre los profesores que aún tenían y quizá ello inhibió las respuestas, con todo, los que respondieron presentaban un panorama poco alentador.

Por lo que respecta a la comunicación con la familia, parece que el cambio también es poco notable en general, se corresponde a la conformación familiar que podríamos calificar de tradicional.

En cuanto a las pretensiones parece que se corresponden a las trayectorias escolares, presajiamos estudiantes que concluirán su bachillerato e ingresarán a facultad.

En un esfuerzo de síntesis y toda vez que un estudio de esta naturaleza se mueve en el ámbito de lo global, podemos concluir, sin que ello resulte definitivo, al menos para el presente trabajo, que el alumno que hoy está en el Colegio:

- a) Tiene buena trayectoria escolar.
- b) Es un alumnos regular.
- c) Ha sido poco reprobador.
- d) Ha iniciado temprano su vida escolar.
- e) Proviene del sistema educativo nacional oficial.
- f) Responde a las expectativas de la reforma educativa de 1972, en el sentido de que es más participativo, según los parámetros de la SEP, o sea es dócil.
- g) Tiene una autoimagen positiva de su persona.
- h) Las materias donde mejor se ha destacado y ha tenido paradójicamente que invertir mayor esfuerzo son las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y el Español; presenta dificultades en el área de Matemáticas y las Ciencias.
- i) Pertenece a la zona metropolitana.
- j) Pertenece a familias medias tradicionales.
- k) Sus padres son inmigrantes a la Ciudad de México.

- l) Desconocen el estado financiero de su casa.
- ll) Políticamente son poco participativos.
- m) Como mujeres son buenas estudiantes.
- n) El Colegio les parece un buen sistema, se adaptan fácilmente a él.

Dentro de las características comunes que se pueden establecer en una generación de estudiantes, a partir de la discusión que resultó de este trabajo, que ya fue presentado en la primera parte de ésta tesis, resulta difícil de caracterizar. Con todo, es factible que una institución trate de aprovechar este tipo de estudios, al planear

CAPÍTULO III
IMPLICACIONES EDUCATIVAS E INSTITUCIONALES

3. DISCUSIÓN

En la introducción de la tesis se plantea la necesidad de ubicar los estudios en sus ámbitos más generales, a fin de reconocer las implicaciones educativas e institucionales que poseen. Dentro de la tradición del estudio de lo humano es necesario dimensionar la utilización de las técnicas que se empleen de manera que se eviten imposturas y falacias a las que puede dar lugar su desconocimiento, obturación, o acto fallido racionalizador de las implicaciones, debido a que pertenecen al orden de lo complejo, donde difícilmente es posible encontrar causas o determinantes últimas y definitorias de la práctica educativa. En el mejor de los casos se estaría trabajando con causalidades recursivas que hacen a lo que las hace, donde su lógica es multirreferencial.

3. 1 El planismo en el CCH

El tipo de estudios encargados por las instituciones educativas a los especialistas que manejan técnicas y procedimientos especializados, son deudoras y sirven de manera más general al *Planismo*; este se refiere a la noción de pro-yecto que supone toda educación, ya que siempre se trata de una actividad conjetural, educar es siempre una anticipación de la sociedad que se prefigura desde lo educativo, y lo educativo anticipa siempre una noción de sociedad, puesto que no hay hombre sin sociedad.

Ahora bien, dentro de la tradición sociológica el planismo se desprende de los trabajos de Weber quien al postular la noción de sociedad con un sentido particular, - ya no de carácter descriptivo, de fronteras reconocidas de autoridad o por la conciencia de pertenencia a la misma- Weber le da a la sociedad un sentido explicativo y no descriptivo, puesto que para él la sociedad y la posición que se ocupa en su seno son elementos de *explicación de la conducta humana y de su evaluación*. Y este sociologismo es un elemento central de la visión modernista que ha permeado y avalado los estudios que buscan establecer el rol de los actores sociales a fin de comprender los comportamientos de los mismos, así como su eficacia en la participación social.

El planismo es a su vez heredero de la modernidad, donde se asume implícitamente que una vez entendido el lugar de los actores es posible avanzar ordenadamente hacia la conformación de una sociedad basada en la racionalidad instrumental de la que se ha hecho cargo la educación.

A su vez el planismo trabaja básicamente a partir de indicadores y datos que desde esta perspectiva han de orientar la toma de decisiones. Basta analizar rápidamente el caudal de información que la sociedad contemporánea utiliza ya de manera coloquial cotidianamente, tal es el caso de los noticieros que informan por ejemplo de los

índices en la bolsa de valores, de la contaminación, del nivel de deslizamiento del peso frente al dólar, del clima que habrá en el día, del porcentaje de usuarios que trabajan con computadora, de la cantidad de personas que padecen alguna alteración o enfermedad, del nivel de puntos alcanzados por un equipo deportivo en la temporada, o de la cantidad de ingredientes y conservadores que contiene un producto de consumo, etcétera, etcétera, como formas coloquiales que tal visión del mundo supone.

De alguna manera resulta difícil imaginar que podemos movernos en la sociedad moderna sin la utilización de tales indicadores. Se ha trasladado del campo de los estudios sociológicos y económicos la idea de que requerimos siempre de indicadores y estadísticas para optar por las mejores opciones en el mercado en que se ha convertido la vida moderna, donde todo pasa por la indexicalidad de la vida. Qué decir de la educación, sencillamente no es posible decidirla sin contar con estudios y estadísticas que respalden la toma de decisiones, sobre todo cuando esta avalada por saberes especializados y técnicas que nos proveen la veracidad de los argumentos y que sin embargo empiezan a ser cuestionados desde su naturaleza misma, ya que suponen una visión objetiva de la realidad, con las implicaciones que tal visión supone.

Parte del efecto lo reconocemos todos, sobre todo en su aspecto ideológico, sin que se tenga una valoración y mucho menos un cuestionamiento respecto de sus fundamentos y alcances. De hecho con la llegada de la tecnocracia que nos gobierna se nos ha planteado la imperancia de lograr la estabilización de todo un país a partir de alcanzar la tan anhelada estabilización y recuperación económica a partir de indicadores macroeconómicos que hemos de aceptar a partir de una concepción de sociedad que se parece mucho más a un fundamento marxista, donde la superestructura depende siempre de la infraestructura, alejada de la idea de alcanzar una mejor calidad de vida, más allá de los indicadores macroeconómicos.

Así a partir de los trabajos de Weber, Emily Durkheim, tanto como, de la psicología de las multitudes del reccionario Gustave Le Bon, se ha inspirado la posibilidad de planear las acciones del estado. Los trabajos de Durkheim y de Le Bon han permitido a sus seguidores (1934) entender a la sociedad desde la anticipación, a partir de las "explicaciones" que de sus teorías se desprenden. Se trata de ideas que pueden ser aislables y objetivables, que como afirma Lourau (1980) "En tanto que hace funcionar, más o menos armoniosamente, la transversalidad de las pertenencias y referencias institucionales", teniendo como contraparte, su propia fuerza instituyente, la negatividad de toda sociedad, su "disolución" y la anticipación de las "crisis" que ésta vive en su dialéctica de funcionamiento.

El planismo es deudor de la crisis que se presenta en el funcionamiento social, ante la disgregación social se responde con la planeación, con la anticipación de las crisis, que supone siempre ordenable y objetivable.

En el caso del CCH sus antecedentes de creación más inmediatos (1970-1973) hacen referencia a la "Reforma educativa" emprendida en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, de la que es personaje principal del Dr. Pablo González Casanova, quien dentro de la UNAM es impulsor de un cambio sustancial en el Bachillerato; el CCH es parte del modelo de planeación que estaba en boga a finales de los años sesentas y que lo funda: recordemos; con la creación del CCH "se trata de crear un órgano de innovación permanente en la Universidad sin necesidad de cambiar toda la Universidad", por otra parte, con la creación del Colegio se intenta responder a la "crisis" que se vivía dentro de la propia Universidad, que tuvo su expresión en 1969, con la salida del rector Ignacio Chávez. A su vez, es de recordar que el modelo de desarrollo estabilizador llegaba a su fin, y el estado iniciaba un proceso de legitimación que buscaba el "concenso" y la participación de los intelectuales en las decisiones del gobierno.

La respuesta a la crisis es la planeación, una buena cantidad de reuniones encabezadas por la ANUIES (c.f. Jaime Casrejón Diez, 1970-1972) dan cuenta del esfuerzo planeador de la época, especialmente en lo que a educación media y superior se refiere. Diversos documentos y tesis de la época se enmarcan en la vorágine del cambio, la herencia de la década de los años sesentas prefiguraba la idea de que bastaba con precisar los ideales para que el voluntarismo diera cauce a las expresiones de libertad que la opresión coartaba, así aparece la idea de un nuevo sujeto pedagógico: el alumno que aprende a aprender.

Dejar a los alumnos solos frente al saber sin intromisiones perturbadoras fue depositar en ellos el relevo histórico de la acción y la transformación social, sobre todo cuando entonces (1971) recientemente se habían enfrentado al estatus quo, que había dado muestras de su autoritarismo más recalcitrante en el año de 1968. Los nuevos alumnos tendrían la oportunidad de "aprender a ser" su ontología dependería del diseño de las nuevas concepciones bajo las que se les formaría, más allá de la educación basada meramente en la información.

Empero es de reconocer que tal tipo de planismo en el CCH es de tipo coyuntural, empirista, además de profético, si bien la Rectoría de la UNAM trabajaba desde hacía algunos años (1965) la idea de reformar la caduca educación napoleónica, libresca, el esfuerzo se reducía a un grupo de expertos, pertenecientes a las élites de la misma institución, que aprovecharon la inminencia de la demanda que provenía de la educación secundaria para impulsar la creación del CCH.

Diversos participantes en los festejos del XX aniversario de la creación del CCH (1991) recordaban que recién aprobada la creación del Colegio, presurosamente se dedicaron a sugerir bibliografía para el mapa curricular que había sido aprobado por el Consejo Universitario, y que al no estar anclado a los contenidos académicos específicos, sino a los métodos y los lenguajes, fue posible iniciar la operación del CCH en un tiempo record. De ahí que también se pueda afirmar que la empiria definió en buena parte una formación basada en la racionalidad instrumental, dejando como resultado esperado a ella misma, la formación ontológica de los estudiantes.

Por lo que hace al carácter profético de la planeación en el CCH este se advierte en el sentido de que la figura del Dr. Pablo González Casanova ha quedado como la del padre fundador del Colegio, e inclusive, agregaría, ha sido convocado nuevamente para participar en la actual reforma curricular, sin que al momento se perciba la presencia de otro intelectual que anime y oriente el proceso que penosamente el Colegio libra para alcanzar la aprobación de la modificación al Plan y programas de estudio. Con mucha dificultad los docentes del Colegio aceptan el fracaso de la profesía ceceachera, puesto que todavía se escuchan expresiones tendientes a recuperar las ideas básicas que dieron origen al Colegio. Con todo ha quedado la certeza de que la profesía que ha hecho del CCH una realidad institucional y que esta es vigente. No hay sociedad sin fracaso de las profesías que la fundan.

3. 2 La ubicación del perfil del estudiante del CCH en el campo epistemológico.

El uso de técnicas y procedimientos derivados del análisis experimental de la conducta y de la sociología, son deudoras de una ubicación más amplia: -la educación pertenece al campo de las ciencias del hombre y de la sociedad-, ya que como plantea Edgar Morin: "No hay hombre sin sociedad" y dentro de ellas se enmarcan dentro del paradigma de la implicación (c.f. Cap. I). De ello se deriva que la educación actualmente pueda ser vista, al menos en las siguientes perspectivas, desde la referencia de Ardoino y Millaret (1992) quienes nos dicen: "a gusto o a disgusto, la educación deberá conjugar dimensiones voluntaristas, normativas, ideales, políticas, propias del proyecto, con dimensiones científicas clásicas. Se requiere que los proyectos de innovación sean pensados desde la globalidad y como un proceso que tiene como cualidad lo inacabado, esto como ley o razón del nuevo conjunto educativo, que incluye a la educación:

"a) como campo (terreno) de prácticas sociales que pueden, a veces, ser definidas más estrechamente (sistema educativo) y otras, más ampliamente (englobando las formaciones iniciales y continuas, el desarrollo del sujeto, la educación a la ciudadanía, la formación profesional, la acción de los medios de comunicación, la educación de la calle, etc.);

b) como "función social", incluyendo tanto las instancias institucionales (familia, escuela, formación profesional, universidad), como las otras acciones educativas más difusas, ejercida por los medios de comunicación de masas, la calle, el deporte, el compromiso político o sindical;

c) en cuanto "discurso", a la vez ético, normativo, político, voluntarista, que traduce una visión del mundo, como retracción de las "mentalidades", al mismo tiempo que una representación cultural de la función educativa;

d) en cuanto a la "profesionalización" que se deriva de ello; los agentes del sistema educativo, los que se dedican profesionalmente a la educación;

e) a partir de "procesos", "situaciones", "prácticas" educativas, como objeto de estudio y de reflexión praxeológica, lo que da lugar a opciones estratégicas susceptibles de optimización, que buscan el cambio, la reforma;

f) en cuanto objeto de investigación, de cuyos resultados se espera principalmente la producción de conocimientos nuevos"

Como se puede advertir a partir de la cita anterior, la educación es una práctica social que debe ser entendible a partir de diversos niveles de comprensión, en nuestro caso, fue abordada desde el referente de un *terreno* sobre el que se realizó una toma de datos, si bien descriptivos de las características de los alumnos, también se le puede ubicar en su *función social*, ya que interesaba tanto a la institución CCH como al equipo que realizó el estudio, conocer las cualidades socio-escolares-culturales de los alumnos; su composición, a nivel de las trayectorias escolares, y su ambiente cultural-familiar, de manera que se pudo reconocer que los alumnos del CCH mantienen condiciones particulares que insiden en su desempeño en el Bachillerato.

En este punto destaca el hecho de que la gran mayoría de estudiantes del CCH se dedican principalmente a sus estudios, con lo que se derriban los discursos de mantener un Bachillerato que atiende a los alumnos que trabajan o que podrían hacerlo si lo requirieran. El dato anterior muestra, de acuerdo a la organización académica escolar, que lo hacen en un promedio de 4 a 5 horas diarias en clases, lo cual deja la opción al CCH, de aprovechar el tiempo de los estudiantes para mejorar su formación. En este punto se rebaza la idea de una educación que incorpore a trabajadores, discurso muy extendido en la década de los años setenta. Por otra parte el reducido número de horas que en promedio un estudiante dedica al Colegio, podría favorecer que estos tuvieran la posibilidad de dedicarlo a otras actividades, empero, encontramos que la mayoría de ellos, no lo hace.

Si bien es cierto que los indicadores globales del rendimiento de los egresados del CCH en comparación con la Escuela Nacional Preparatoria de la propia UNAM y de otros bachilleratos es comparativamente buena, esto no significa que la calidad de los mismos sea la deseable y que en consecuencia deba mantenerse tal cual.

Por otra parte, por contraste con el estudio de 1979, se mantiene la información respecto a que los alumnos del CCH pertenecen a familias de clase media, con padres que tienen escasos recursos culturales para apoyarlos efectivamente en su preparación escolar. No es de desestimar que la noción de clase media difiere en mucho de lo que podría adquirir una y otra a veinte años de distancia, lo que resulta interesante es el carácter ideológico de la aspiración social de los alumnos y sus familias que siguen viendo en la escuela la posibilidad del escalamiento social.

Desde el punto de vista de un trabajo realizado sobre el terreno educativo y la multiplicidad de acercamientos e interpretaciones que es posible hacer de ellos,

queda por reconocerse la relevancia social de este tipo de trabajos, al menos para la institución que encargó el estudio, ya que la información de que la gran mayoría de los alumnos solamente se dedican a la escuela, ha permitido postular que el bachillerato del CCH no es terminal, el peso que podría tener este argumento es interesante, en la medida en que el carácter "terminal" que se le había otorgado a este bachillerato realmente lo metía en un discurso falso, realmente el CCH nunca ha sido una salida técnica eficiente dadas las aspiraciones de los alumnos y el carácter optativo de la formación técnica que ofrece, frente a opciones realmente terminales que ofrecen especialización técnica en 3 000 horas de formación frente a los cursos de 200 horas en que lo hace el Colegio.

Por otra parte el argumento del tiempo que potencialmente podrían dedicar los alumnos al Colegio ha permitido postular un nuevo dispositivo pedagógico que aprovecha la experiencia pasada, en la que las formas de trabajo académico se vieron francamente reducidas por problemas de tiempo y espacios para instrumentar actividades tipo taller, seminario y de trabajo en el laboratorio, debido a que normalmente los alumnos tenían acceso a tales actividades académicas por periodos menores a 60 minutos, lo cual dejaba para ellos el desarrollo de habilidades en el vector del "aprender a aprender". La actual propuesta de organización académica postula que en promedio, se trabajen sesiones de dos horas en cada modalidad, de manera que los alumnos accedan a un mayor tiempo efectivo de interacción académica, que les permita formarse suficientemente, lo cual supone una redefinición del postulado aprender a aprender, donde tanto los alumnos como los docentes deberán desarrollar modelos pedagógicos en los que la realimentación y ejercitación consoliden el autoaprendizaje y este quede asumido plenamente en la formación escolarizada.

En este aspecto se tuvieron que conjugar elementos derivados del perfil 1988 tanto como la propia experiencia docente de los planeadores de la reforma curricular, lo cual toca el centro de una educación basada en el "aprender aprender" de parte de los alumnos, vistos como sujetos de la cultura. Con todo, resulta que tal argumentación para la ampliación del tiempo de trabajo académico en aulas y laboratorios no es evidente ni necesario para algunos sectores docentes, quienes siguen viendo en la propuesta de reforma curricular una traición al modelo original y un regreso a formas tradicionales de enseñanza.

En este punto procede aclarar dos aspectos, primero, que no fue exclusivamente a partir de los datos obtenidos en el perfil del alumno 1988, y demás trabajos realizados en el CCH (1992 a 1995) que se llegó a las conclusiones y posturas de cambio anteriormente mencionadas, pero también es cierto que ellas contribuyeron específicamente a alimentar la reflexión en esos sentidos. Segundo, que parte de las discusiones permitieron comprender que muchos de los postulados del CCH se encontraban invertidos, es el caso de los lemas de "aprender a aprender", "aprender a hacer" y "aprender a ser", estudiante "crítico", "participativo" se empezaron a mirar como productos, puntos de llegada y no derechos o condiciones que los alumnos poseen, si bien en la década de los años setentas esos fueron derechos ganados a la

tradición, actualmente tendrán que ser entendidos como resultados de procesos formativos, logros y desarrollos que la institución busca intencionadamente infundir entre sus alumnos.

Empero, regresemos a la discusión epistemológica de los alcances de este tipo de trabajos realizados. Que como se puede apreciar empieza a aparecer como una desbordamiento de los referentes clásicos.

En educación se ha seguido un postulado griego: "El saber precede al hacer", aunque en nuestro caso el saber intentado trata de conjugar el saber canónico clásico, obtenido mediante estudios, con el saber que se adquiere de la vivencia cotidiana, entendiendo que ahora tratamos de dimensionar lo que ambos saberes ocultan y obturan.

3. 3 Niveles y dominios de la investigación educativa

Ardiono (1992) plantea que: "La investigación debe situarse en un doble nivel: un nivel operativo que produce conocimiento y un nivel de reflexión metacrítica sobre las condiciones de esta producción. En otros términos, los interrogantes del investigador no se refieren solamente a la validez y la significatividad de los resultados, sino también sobre su significación".

Los "niveles de la investigación" en educación son numerosos y variados y no distinguirlos es condenarse a discusiones estériles. Según los niveles (de investigación), varían las metodologías y las técnicas. No se aplica la misma metodología para elaborar una monografía en un proceso etnológico, que para organizar una experiencia de laboratorio. Desde los ensayos pedagógicos de un docente en un salón de clases hasta la investigación fina, aunque subsiste una actitud científica común. Sin embargo el análisis científico de los hechos, de las estructuras y de las prácticas educativas, se mantiene como un quehacer necesario, lo que permite al mismo tiempo, no recaer en lo arbitrario de una educación fundada en los talentos y en los dones.

Los dominios de la investigación ya no se reducen, como era el caso hace apenas medio siglo, a los problemas escolares cotidianos; los errores cometidos por los alumnos o el análisis de un proceso de aprendizaje. El nacimiento y el desarrollo de las ciencias de la educación responden a la extensión de los campos de investigación, desde la filosofía hasta el análisis de lo que pasa en el aula, pasando por todos los tipos de investigación: históricos, sociológicos, demográficos, económicos... Cada uno de estos campos ha introducido sus propios métodos de investigación y el cuadro general actual de la metodología científica, en este dominio, no es fácil de establecer. Conviene, sin embargo, subrayar la importancia creciente, en el curso de las últimas décadas, de los acercamientos cualitativos, de una inteligencia clínica de las situaciones educativas. La articulación de lo psíquico y de lo social se convierte en uno de los problemas mayores que no pueden ser tratados por la sola yuxtaposición disciplinar, sino que requiere, todavía más, la intervención

de nuevos territorios, de nuevos dispositivos, de nuevos objetos y de formas mestizas. Para limitarnos a este solo ejemplo, las investigaciones cognoscitivistas, conexionistas, toman prestado, simultáneamente, de la psicología, de la sociología, de la etnología, de la lingüística y, de cierta manera, de la filosofía" (Ardoino y Mialaret, 1992).

En consecuencia actualmente tendremos que dimensionar los dos componentes señalados por Miliaret y Ardiono, por una parte una exigencia de rigor metodológico al interior de los estudios que se emprendan y por el otro enfrentar el problema de la comprensión más general de lo realizado, donde el primer tipo de trabajos es solo un elemento del análisis, donde el concepto de análisis trabaja más la idea de "acompañamiento" que de un desmenzamiento químicamente puro, teniendo claro que pertenecen a ordenes diferentes, por lo que hay que cuidarse de no confundirlos.

En particular interesa resaltar la metareflexión del Perfil del Alumno del CCH realizado, ya que desde el momento del "encargo" realizado y posteriormente a la obtención de los resultados el trabajo parecía que iba a quedarse en una respuesta inmediata de carácter eficientista, en el entendido de que se respondió en los plazos establecidos por quien ordenó el trabajo, lo cual también obturaba el análisis de las implicaciones que ahora se realiza, quedando el resultado como acto fallido, herencia de la investigación científica que se realiza.

Así una primera cuestión del análisis del encargo refleja la visión de los planeadores del CCH (recuérdese que fue la Secretaría de Planeación del CCH quien realizó el encargo) manifiesta una confusión respecto a la utilidad y sentido de este tipo de trabajos, ya que el perfil de 1979 fue utilizado en los discursos político-educativos, como lo fue la presentación que hizo el entonces Coordinador del CCH en la mesa de análisis del bachillerato universitario (1981).

La confusión referida estaría en suponer que una "investigación" sustentada en la técnica que permite la obtención de datos objetivos, merced a la utilización de "indicadores" cuantitativos que pueden ofrecer la "verdad" acerca de las cualidades de los alumnos, quedan fuera del elemento de la toma de decisiones más propio de los estudios en un orden de otro tipo y más general, que de los de una investigación que produce conocimiento nuevo. En este sentido, la implicación deviene de la concepción que de tales estudios se tenga de parte de quien encarga el trabajo. De manera más general, lo que queda oculto a la visión de la institución, es la propia institución científica y la certeza de sus verdades, la sociología de la educación Durkheimniana trabaja una concepción de los actores sociales, por lo que parecería entonces que se trataba de identificar sus cualidades para que a partir del perfil de 1979 se intentara encontrar el "consenso entre los actores alumnos y las metas de la institución" que entonces se encontró mediada y mediata entre las expectativas de unos y otros, pero que no pasó de ahí.

Por otra parte, la idea de un bachillerato que desde su concepción cambiara a la propia institución UNAM estaba metida de lleno en un proceso de un orden más

general, correspondiente al tipo de sociedad que su modelo perfilaba -el cual ponía al centro al estudiante como gestor del cambio- y que entonces se veía idóneo a las aspiraciones de la intelectualidad universitaria tendría necesariamente que ser redimensionado de manera que el estudio de 1979 viajaba en el sentido de legitimar el quehacer del CCH en la propia estructura de la UNAM donde su sentido formativo quedaba oculto dentro de la visión que prolongaba la crisis de los años sesentas, de ahí el uso político que se le dio entonces a los resultados obtenidos.

En nuestro caso, el perfil de 1988, no tenía ya ese referente, ha quedado pulverizada la noción de actores sociales desde su dimensión técnica y sociológica, al utilizar una metodología simplificadora y reductora de las diferencias de grano fino que poseen los estudiantes del Colegio, y que por más que se insista en la búsqueda de representación estadística con sus correlaciones y análisis multifactoriales o multivariados permanecería necesariamente en el mismo plano de simplificación, donde es obvio que hoy enfrentamos una práctica muy compleja que va más allá de los indicadores cuantitativos, estos tendrán que ser ubicados en referentes mayores y al mismo tiempo recuperadores de la experiencia de los planeadores y agentes de la escuela.

Por otra parte, si se parte del hecho de que el experto y/o el especialista en el manejo de ciertas técnicas puede proveer de "indicadores" para sustentar juicios respecto a la población que atiende la institución es reducir, por efectos del tipo de resultados que son factibles de obtener, toda una gama de procesos, niveles, intenciones, formaciones, y deformaciones que el instrumento provee. Se entiende que habría debajo de tal postura una concepción positivista de tipo Skinneriana, como cuando él planteó "dejemos que el dato hable" como si la aprehensión de la realidad fuera cuasi-fenomenológica, una impregnación de la realidad que se da, en este caso, por los datos que proporciona el estudio.

Mantener esta postura conlleva necesariamente a una doble impostura, la del staff-cliente y la del especialista. Al primero habría que dejarle claro que en primer lugar que se trata de un estudio y no de una investigación, ya que el primero está limitado por la naturaleza de la demanda que se realiza, lo cual de entrada rompe con la lógica de la investigación, que requiere de una cierta "libertad" tanto teórica como metodológica, que dentro de alguna tradición posee el especialista para decidir el trabajo que emprende.

Otra limitación estaría dada por el "tiempo" en que ocurre el desarrollo del trabajo. Que como hemos observado con la actual política nacional de sistema de estímulos a la productividad académica, viaja en contra de la naturaleza de la investigación, por supuesto estaríamos de acuerdo en favorecer trabajos de investigación que no se vuelvan eternos, o que nunca arrojen avances, sean del tipo que sean. Pero quizá y este es un punto de muy difícil aprehensión, sobre todo en el terreno educativo, el cual tiene que ver con la conjugación del tiempo institucional y su articulación con el tiempo histórico de los momentos en que se realiza cualquier

estudio, y su correlato macrosocial, con lo que se pueden dimensionar los alcances de los estudios realizados o que se puedan realizar a futuro.

Parte del análisis que es posible realizar ahora tiene que ver con los cambios ocurridos los últimos veinte años, la década de los años ochentas marcó para el país la descomposición de lo que entendíamos por actores sociales, la desarticulación del sujeto histórico de la profecía revolucionaria "el proletariado" encargado de la transformación social, fue solidario del cambio en el terreno pedagógico en el modelo del CCH, ahora serían los estudiantes "sujetos de la cultura" los bastiones del cambio, lo cual cargo al sujeto pedagógico de su implicación política desde un referente curricular, por primera vez se estudiaría en el bachillerato el materialismo histórico.

Como prueba de ello, habría que analizar la amplia participación política de los estudiantes y profesores del Colegio en los movimientos populares y de resistencia en los ámbitos de la vida de la metrópoli, junto con la aparición de la "crisis" que al parecer no ha hecho otra cosa que refuncionalizar la dimensión de la educación media superior. Aunque en ambos casos, como bien lo señala Alain Touraine (1992), los nuevos participantes sociales no son como tales sujetos sociales, ya que no constituyen como tales fuerzas organizadas que sean identificables y que trasciendan más allá del logro de sus demandas y el alcance de sus objetivos inmediatos.

Algo que resulta paradójico es que la generación objeto del perfil 1988 fue precisamente la que reactualizó el papel de los estudiantes en la vida política del país y de la UNAM concretamente, ya que fueron ellos los protagonistas del movimiento que devino en el gestor del Congreso Universitario 1989, pero que como sabemos se diluyó y se dividió entre los históricos y los reformadores, de los cuales quedan muy pocos ecos en la vida institucional.

Hoy más que nunca es claro que la educación media superior empieza a ser objeto de la planeación estatal, a partir de establecer un sistema de ingreso único donde se ponen en crisis nociones tan arraigadas como la de la autonomía universitaria y el derecho que tiene cada subsistema educativo de establecer sus criterios de selección estudiantil. Parecería que tal aspiración se encuentra en peligro, y que lo que se está jugando es la racionalidad instrumental del sistema de educación media superior, independientemente de la voluntad de los aspirantes, mediante la aplicación de un examen objetivo homogeneizador de las diferencias, calificado por computadora, en el que se ponen a disposición de los alumnos 30 opciones de ingreso al nivel medio superior.

Otra cuestión importante para el staff-cliente es reconocer que la información que resulta de un estudio puede servir para revocar las prácticas que estén a su alcance, y no solo para celebrarlas o convocarlas. La implicación directa está en la toma de decisiones que es posible hacer desde la sutileza de los datos.

Una implicación más para los que encargan los estudios estará en la conciencia de que tales sirven como indicadores que la institución puede sistematizar para evaluar y dimensionar algunos cambios en la composición de las características de sus alumnos a lo largo de las cohortes.

Para el especialista queda el análisis de la propia sobreimplicación que deviene del uso de algún paradigma que en su momento parece la clave de la "transparencia" que se deberá alcanzar, en nuestro caso, como producto de su formación "profesional" en la facultad donde se forma y la adquisición de la propia experiencia que solo se obtiene en el desarrollo del ejercicio profesional, donde ambas deben ser reapropiadas y miradas clínicamente en sus aspectos teóricos y políticos.

En el caso del experto y/o especialista se requiere reconocer sus propias implicaciones, por ejemplo, es de reconocer algunas cualidades que empiezan a quedar claras tales como que la educación en tanto campo y objeto de estudio es indefinible: debido a que está en permanente cambio, es histórico e historizante, tanto en los procesos individuales, microsociales y en general, como parte de un proceso social amplio, nacional y en el cual participan diversos sujetos, ambitos y procesos.

Otra cualidad de la educación es que es indefinible como categoría de completud, nunca se está en condición de decir la última palabra sobre ella, se requiere necesariamente de la multirreferencialidad, de la posibilidad de pensarla desde diferentes discursos, sin llegar nunca a confundirlos por un efecto aparente de eclectisismo, que desdibuje desde una supuesta totalidad simplificante las contradicciones que conlleva en si misma, lo cual retrae la naturaleza de los estudios, como cuando el especialista es tentado a hablar desde la especialidad teórico-metodológica del saber científico canónico y que no pone en cuestión.

De ahí la necesidad de reconocer la naturaleza de la postura teórico metodológica que se utiliza, a fin de no caer en reduccionismos o simplificaciones vestidos de cientificidad. Por lo que hace a la tentación de llevar un estudio al estatus de una investigación plante muchos problemas, comento algunos, entre ellos uno muy importante: la "pureza" de los datos que se obtienen. De hecho intentar llevar un estudio al estatus de una investigación es un metatrabajo, ya que en el primer caso como tal, no se pretende obtener conocimiento formalizable, en el mejor de los casos se obtendrá un cierto saber de la práctica que se estudia, el cual esta muy entreverado por la gran cantidad de procesos que intervienen en los estudios, y que sobre todo si se siguiera una metodología como la utilizada en el Perfil del alumnos 1979 y 1988 del CCH, se tendrá un reducción simplificante, excluyente y consensual de las características de los alumnos, nada más ni nada menos, pero nunca una teoría de los estudiantes. Confróntese el caso de la psicología para hablar del sujeto psicológico desde sus referentes cognitivos (Piaget) o emotivos (Freud) en una perspectiva dinámica o de desarrollo, que en general quedan como modelos que se tendrán que dimensionar casuísticamente, se deberán singularizar.

Intentar obtener conocimientos nuevos de los estudiantes enfrenta necesariamente el problema de la distanciamiento entre la práctica y la teorización que de ella se intente, nuevamente se tendrán dos niveles, uno que parte de la empiria y que tendrá que ser reelaborado desde ordenadores más generales, lo cual nos lleva a la distinción entre la investigación en educación intimista y sobre educación, la primera hace a la práctica y todas las contradicciones que ello conlleva y la formalización de la misma que tiene un afán universalista. Otra vez encontraríamos la dificultad de articular lo psicológico y lo sociológico, sin desconocer los demás niveles que intervienen como lo pedagógico, lo institucional, lo económico, lo antropológico y cultural.

Otro problema que se presenta es respecto a la doble autoría de los resultados, por una parte la institución que encarga el estudio ha pagado por ellos, y por otra parte los autores de los mismos reclaman su derecho frente a éstos. Se trata de un contrato que debe especificar la explotación que de ellos pueda hacerse, de otra manera se caerá en discusiones que pueden poner en riesgo el prestigio y la probidad de ambos participantes. En este caso no parece gratuito que el CCH haya guardado los resultados del presente perfil durante ocho años y que solamente los haya publicado, una vez que el proceso de reforma curricular se encontraba en marcha. La otra parte deviene en la utilización que ahora hago de los mismos, porque hasta este momento parece pertinente dilucidar el sentido y alcance que este trabajo ha podido tener en concreto.

3. 4 Aportaciones.

Si bien parte de la aportación de este trabajo viaja en el vector de la crítica que se requiere como forma de comprensión del quehacer de la psicología educativa en México, queda la propuesta de continuar con este tipo de trabajos, -la obtención de datos e indicadores de los estudiantes que cursan el bachillerato-, este es un elemento entre otros muchos que permiten la toma de decisiones, siempre que se considere su naturaleza técnica, teórica y praxiológica, pero ubicándolos dentro del propio discurso cientificista, planificador de las instituciones educativas, pero abriéndolos a la complejidad del proceso que atienden.

Aun cuando no fue posible, por cuestiones de cambio de administración en la Secretaría de Planeación del CCH y de los celos deshistorizantes de los que llegan a ocupar cargos en la administración, quiero recuperar la idea de buscar que la "interpretación" de los indicadores se realice desde la referencialidad de los diferentes participantes de la vida de la institución, lo que hace necesario pensar en un modelo *mestizo* que integre la discusión de los datos, lo cual no se reduce a la vieja disputa entre lo cualitativo y lo cuantitativo, sino entender que si bien lo cuantitativo viaja en el vector de la simplificación, la complejidad de la práctica educativa requiere efectivamente de enriquecer la interpretación más allá de los referentes estadísticos y darles vida.

La propuesta consistía en realizar reuniones socioanalíticas donde se expresara la singularidad, la diversidad y la complejidad de los indicadores, cuestión que normalmente queda oculta a los instrumentos y variables estudiadas. Donde los sujetos estudiados pasen de ser referentes a observadores/conceptuadores de lo que de ellos se dice.

El dispositivo analítico asume que los docentes, autoridades, jefes de departamento, y por supuesto los alumnos ayuden a conocer el alcance y sentido de los datos, donde interesa saber si ellos se reconocen en las estadísticas y sobre todo que apoyaran a interpretar el sentido de las respuestas, en especial las negativas o las que viajan en aparente oposición a lo esperado. Se requiere de un trabajo de glosa de los resultados, el premium de la comprensión como la búsqueda del sentido que se puede crear y dar, inclusive más allá de las intenciones de quienes realizaron el estudio. Esta sería una aportación metodológica que integre el saber sobre la institución al saber instrumental de la misma, donde no hay garantía de los sentidos. Se buscaría hacer emerger la palabra y las vivencias de los involucrados, sus concepciones y preconcepciones respecto al saber legítimamente validado desde las disciplinas de lo humano.

Actualmente en el análisis de las posturas en el campo de la educación es posible distinguir dos grandes concepciones: una que trabaja la dimensión histórica y otra que viaja en el vector de lo multirreferencial, ambas siempre con el compromiso de lograr una comprensión global o de conjunto del proceso educativo, que tienen por finalidad interpretar correctamente los resultados de los análisis tanto cualitativos como cuantitativos que sean realizados.

Las nuevas aproximaciones de la educación suponen un sentido amplio, se refieren a "la formación del conjunto de la personalidad de los sujetos, tanto en el plano de la inteligencia y de la afectividad, como de la motricidad y de la sociabilidad, considerando el todo, tanto desde las perspectivas del aprendizaje, como desde la expresión y de la creación" (Gaston Mialaret, 1992) lo cual lleva a realizar un intento de comprensión global.

Emprender tal trabajo requiere considerar todos los aspectos puestos en acción sin suponer que se trata de un rompecabezas a reconstruir. Traigo a colación una cita de Ardiono (1992) al respecto:

"A partir de A. Comte todo el mundo acepta que un fenómeno solamente se conoce bien por su historia; esto es particularmente verdadero para las situaciones de educación que implican una gran parte de la tradición pedagógica; para lo cual se han de conocer las dificultades para hacer cambiar las cosas y para hacer "innovaciones".

Una pregunta fundamental se concreta en el planteamiento Sartreano cuando nos interroga respecto a *¿qué hacer con aquello que nos hace?* lo cual posibilita volver al sujeto como actor de su praxis y de su proyecto de formación. La historia no existe en

sí misma, sino en relación con el "otro", con la institución, en un tiempo determinado (el proceso de socialización) se trata de una orientación dialéctica en la cual los alumnos se hayan formados por diversos componentes, uno de ellos -su propia práctica-. Con todo se estaría trabajando de manera general con la *autoformación y la formación* que el bachillerato pretende.

De la formación conviene resaltar su significado, se trata de la "puesta en forma" en el sentido de los elementos vividos como separados, de producción inédita e historizada de una cierta forma. Ahora bien, la producción de esta forma no es de ninguna manera una idea de *transparencia*, o de esperar proyectar una cruda luz sobre el pasado, ni menos aún analizar éste para "*desmenuzarlo*".

Es fundamental considerar que se trata de enfrentar el entrecruzamiento, o la multirreferencialidad de la formación, de la historia de vida de los alumnos; el habitus (costumbre) sociológico que nos hace; el habitus heredado de la transformación, aquello que proviene del medio en su sentido ecológico que nos produce; la autoformación, aquella que uno se da sin olvidar la co-formación, aquella formación entre iguales que es omnipresente en todo proceso de este tipo, la cual nos lleva de manera inevitable a enfrentar la *complejidad*."

El CCH esta dentro de una racionalidad que introduce zonas no consicentes en una búsqueda de sentidos a partir de hechos temporales, que citando a E. Morín (1994), diríamos que el trabajo con la complejidad parte de la siguiente consideración: "Hemos adquirido conocimientos sin precedentes sobre el mundo físico, biológico, psicológico, sociológico. La ciencia ha hecho reinar, cada vez más, a los métodos de verificación empírica y lógica. Mitos y tinieblas parecen ser rechazados a los bajos fondos del espíritu por las luces de la Razón. Y, sin embargo, el error, la ignorancia, la ceguera, progresan, por todas partes, al mismo tiempo que nuestros conocimientos"

Legitimamente podemos ubicar al CCH en la vanguardia educativa contemporánea. El CCH posee la experiencia histórica institucional en el terreno de la formación de bachilleres, que busca superar los errores anteriores y rescatar la esencia del cambio como el eje de la reflexión y, el análisis para promover la "formación" sin embargo, se requiere integrar los dos aspectos de la formación y los de la autoformación, trabajando tanto la lógica de la verificación empírica como la de los mitos y las tinieblas que normalmente son escotomizados y relegados dentro del discurso académico.

En especial aprender a *escuchar* a los alumnos y lo que ellos mismos piensan de sí mismos puede ser una tarea importante para la institución, para dejar de "referenciarlos" a partir de estadísticas puede alimentar la visión que de ellos se tiene. Un espacio poco trabajado es el estudio de la horizontalidad, lo que de su coformación obtienen en la dinámica escolar y aun extraescolar es importante, sobre todo en un modelo educativo que pone énfasis en el trabajo en equipo, que de acuerdo a los resultados obtenidos parecía desdibujado, pero sobre todo tratar de

comprender el significado de sus respuestas en el sentido de que ellos afirman por ejemplo, enfrentarse principalmente a ellos mismos.

3. 5 Implicaciones para un modelo de evaluación de las características de los alumnos.

Primero, si se parte de las conclusiones que sobre el CCH se han desarrollado, encontramos algunas cualidades que deben estar en consonancia con la evaluación que tal modelo educativo supone. En este caso se ha de trabajar una doble articulación entre lo teórico-metodológico y la experiencia de los alumnos, entendida como prácticas atravesadas por diversos planos, procesos, sujetos e implicaciones. Habría que llevar la práctica a lo teórico-metodológico, y lo teórico-metodológico a la práctica para no reducir la complejidad a cualesquiera de estos componentes.

Segundo, los indicadores que se requiere obtener son de naturaleza múltiple, debido a que presentan elementos diversos por lo que hace a propósitos, capacidades y productos esperados, los alumnos están enfrentados a discursos diversos, ya que el bachillerato privilegia la complejidad del proceso educativo ¿cómo los viven, cómo los integran? Puede ser la línea a seguir en los estudios.

Tercero, se debe propiciar un dispositivo analítico que requiere del encuentro entre los docentes y los alumnos cara a cara, con miras al intercambio de información y experiencias, tanto como, para la identificación de problemáticas y elaboración de interpretaciones, así como de posibles soluciones.

Finalmente, la noción de evaluación puede partir de una estrategia de tres momentos 1) la identificación de las cualidades escolares, sociales y culturales de los alumnos, que preestablece la institución como deseables y que se pueden detectar al inicio del ciclo escolar 2) la búsqueda de una distanciamiento teórico/metodológica a partir de modelo educativo CCH y de la postura teórica de los que realizan el estudio, a ser trabajado durante el curso del bachillerato y 3) de una reapropiación de la práctica de los alumnos, en un esfuerzo por superar los planos que se encuentran indiferenciados o escotomizados, con la finalidad de encontrar elementos para la toma de decisiones de parte de las autoridades del Colegio y formas de autogestión estudiantil que permita el mejor desempeño de los estudiantes, apoyados por ellos mismos.

Dimensionar las cualidades de los alumnos en una perspectiva histórica requiere considerarla como una práctica que deviene, esto lleva a considerar a la práctica educativa como una fabulosa totalidad de sujetos, procesos y ámbitos a la vez complementarios, concurrentes, antagonistas lo cual debe considerar la evaluación. En este punto se abre una consideración metodológica que postula la necesidad de pensar a los alumnos en la coordinada consenso-disenso. ¿Qué pasa con los alumnos que no están representados en los consensos estadísticos? ¿Cómo integrar al desviante? Se requiere trabajar la negatividad de la institución.

Ahora bien, la evaluación de lo complejo esta en la base misma del modelo CCH, es complejo, y no requiere de simplificarlo para conocerlo o -evaluarlo- ya que no pertenece al orden de lo complicado. En la evaluación, la posición del observador, su ángulo de mira, su encuadre, determinan la naturaleza de la observación y modifican el fenómeno observado, por ello es necesario liberar esta caja negra.

Fermentamos vino nuevo en odres viejos -se provocará la ruptura- ¿es posible conocer el perfil de los alumnos? tendremos que crear un rebasamiento de lo práctico y de lo teórico metodológico, la idea de un meta-alumno y de una meta-práctica tiene que ser el referente y el significante- pero nunca pensados como la suma de o yuxtaposición de lo simplificado, o de manera concurrente y complementaria. ¿Cuál es el meta-sistema y cuál la meta-perspectiva? qué proyecta el modelo CCH. En lo sucesivo, como nos recuerda Edgar Morin (1977) "los objetos ya no son solo objetos, las cosas ya no son cosas; todo objeto de observación o de estudio debe en lo sucesivo ser concebido en función de su organización, de su entorno, y de su observador/conceptuador. En este proceso de evaluación hay que reinsertar lo antagónico, se trata de identificar la transformación de la práctica de los alumnos, empero no hay transformación sin degradación, es decir se producirá la imperfección dado que siempre se hace presente el azar, la existencia de un mundo aleatorio".

En este punto es necesario pensar la evaluación de la evaluación, ya que se ha trabajado con un modelo simplificador de la misma, que viaja en el vector de la simplicidad positivista.

Así se entiende que todo proceso educativo es parte de un proyecto que viaja al futuro, es una conjetura que debe ser valorada, a efecto de reconocer la distancia entre lo anticipado y lo realizado o realizable, y en esa medida orientarla hacia los fines para los que fue creada. Con lo que de entrada se presentan dos niveles de conocimiento: el de lo realizado y el de lo posible. Se busca conocer los sentidos que crea la educación que a su vez resignifiquen al modelo que los genera. Lo posible trabaja a mediano plazo; que suponiéndose deseable, debe buscársele las condiciones de concreción.

La valoración pasa por diversos registros, niveles y concreciones no necesariamente complementarios; por ello, se requiere conocer el impacto que al interior de la propuesta educativa tiene en los agentes que participan en él, así como en sus funciones diferenciadas; merced al tipo de dispositivo pedagógico que se arma alrededor del modelo que lo sustenta. Garantizar el tipo y la calidad de los materiales que se utilizan tanto para presentar la información, como sobre la calidad y cantidad de los mismos, así también como para conocer su nivel de dificultad y utilidad tanto para quienes los imparten como para quienes se forman con ellos, será otra cualidad a cuidar en el proceso de evaluación.

En un contexto más amplio, se deberá conocer el impacto que se espera de tal formación en los egresados, pero sobre todo, referenciada a la calidad que tengan en los estudios superiores.

Se puede decir que una valoración, tiene que ver con el conocimiento del grado de la calidad de la propuesta educativa en cuestión. En este esquema se reconocen dos niveles, a) el del control que todo proceso requiere como momento simplificador del análisis, pero que no se agota en él y b) el de la conducción del mismo. Normalmente la primera es una demanda de quien administra la institución en busca de tales resultados, con su vector eficientista del proceso, que normalmente se postula en términos del impacto y de la relación costo-beneficio, pero de quien depende propiamente la gestión institucional para su superación. En el segundo plano, involucra a los agentes o actores del proceso de manera directa, donde las cualidades de la calidad educativa del proceso es el aspecto que esta al centro de la evaluación, y se realiza a nivel micro-social.

Tradicionalmente el primer tipo de trabajos se insertan en la búsqueda de indicadores producto de la administración de cuestionarios, venidos de la tradición positivista de las ciencias de la educación, desde la que es pertinente buscar "datos" objetivos que permitan conocer en qué medida se alcanzan los propósitos establecidos.

Sin embargo, y sin dejar de reconocer la utilidad de este tipo de valoraciones, la empiria difícilmente puede ser la única fuente de conocimiento del proceso educativo, con miras a superar o corregir las deficiencias o lagunas de todo modelo educativo, ya que en su naturaleza se encuentra la idea misma de "devenir" o cambio inmanente, con lo que se rompe la pretendida universalidad de la "validez" de los resultados empíricos. De esta manera, este tipo de valoraciones serán en el mejor de los casos "fotografías" de un proceso que se encuentra en movimiento. Se trata de trabajos perentorios, finitos, singulares, que sin duda dejarán a la institución un saber de su propia actuación.

Así los problemas que enfrenta la valoración de un proceso educativo desde esta perspectiva enfrenta dos problemáticas iniciales: a) de una parte los que se refieren a la instrumentación de una visión positiva simplificadora del proceso, a partir de datos, con sus consecuentes requerimientos técnico-metodológicos, tales como: la base de datos de la cohorte; la definición de los aspectos que interesa conocer y su traducción operatoria; la identificación de las categorías que permitirán su acotamiento; la selección de aspectos traducidos a reactivos o variables; la selección de la(s) muestra(s) que se estudiará(n); la sistematización de la información; así como, la manera en que se interpretarán los datos desde algún referente educativo teórico.

a.1) Desde una perspectiva técnica (v.g. basada en estadísticas) como la aquí comentada, generalmente se olvidan asuntos importantes y necesarios que den cuanta de mejor manera de lo que se quiere conocer, ya que en su afán universalista, pretenden estrategias y procedimientos aplicables a cualesquiera trabajo de valoración, pomposamente llamados de "evaluación y seguimiento", tales como: la naturaleza del modelo educativo en cuestión; así como, las especificaciones del proceso educativo al que pertenecen los "datos" al que se intenta reducir la toma de

decisiones, para superar los efectos de la simplicidad, hija de la complicación, que suponen este tipo de estudios.

Dar cuenta de la complejidad de todo proceso educativo no supone la sumatoria de causas y de los datos provenientes de la colecta de los mismos, merced a la pretendida objetividad de las mediciones. Se requiere de un trabajo de acompañamiento y comprensión del proceso de adaptación, integración y desarrollo que viven los alumnos.

b) Otra cosa es asumir la naturaleza del modelo pedagógico en el que se inserta la evaluación, lo cual requiere de entrada un esfuerzo de caracterización de los aspectos que deberán estar en la misma frecuencia de la evaluación.

3. 6 ¿Qué evaluar?

En el caso que nos ocupa, un formato discursivo multirreferencial, sobre la base de la práctica de los alumnos que cursan el bachillerato. La información a trabajar requiere de una "rigurosidad" cada vez mayor y de un "reordenamiento y resignificación" de la propia práctica con aras a mirarla desde un mayor número de discursos, en busca de la comprensión global del proceso educativo que pueda ser transformado.

En ese sentido el perfil del alumno en el CCH busca comprender las cualidades de los sujetos, procesos y ámbitos que participan de la educación media superior, los cuales se van complejizando conforme se avanza en los semestres, donde la capacidad de reapropiación de los estudiantes son diferentes y presumiblemente cada vez más especializados.

El trabajo pedagógico del bachillerato viaja en el vector de la apropiación tanto de los discursos educativos como de la experiencia propia, que tendrá que ser llevada a una conciencia plena de parte de los estudiantes y especialmente de las autoridades y agentes educativos como condición de su transformación o innovación. En este punto es necesario cuidar que el enfrentamiento con la complejidad no caiga en falsas concepciones, o se la suponga como la sumatoria de los diferentes discursos. No se trata de encerrar la incertidumbre entre paréntesis, ni encerrarse en un escepticismo generalizado: se trata de encerrar la incertidumbre en "el conocimiento y el conocimiento en la incertidumbre. Se debe cuidar también en no caer en un racionalismo delirante, que por efectos de una aparente saber provisional resulte aprisionadora en el contexto escolar y por oposición resulte significativa en la práctica de los alumnos.

3. 7 Hacia un modelo de evaluación mestizo.

Como se ha pretendido mostrar, la evaluación de los alumnos en sí debe ser compleja, que no es del orden mismo de lo complicado, aunque de esto se tiene bastante, lo cual requeriría efectivamente de algunas pocas categorías, sino de entender que el paradigma de la simplificación es tan solo un momento del análisis

que nunca llega a tocar ni se reintegra por ella misma a la complejidad. Por ello, se requiere introducir la parte cualitativa en la evaluación, la subjetividad entendida no como sentimentalismo, error, o contingencia, sino como la recirculación de estos elementos en la evaluación, donde se recuperen las diversas conceptualizaciones que los actores del proceso comunican, más allá de las valencias positivas, obtenidas de la disyunción y la oposición de los elementos.

Así el verdadero debate de la evaluación está entre la complejidad y la singularidad, donde ésta es una mediación necesaria, pero que debe ser la invitación a un pensamiento generativo, al convertir la simplificación en un principio relativo. Pensar la evaluación entendida como la incorporación de lo complejo y lo simplificado es crear una unidad de circuito.

El paradigma de la complejidad no es anti-analítico, ni anti-disyuntivo, sino que apela a la síntesis que apela al análisis, como proceso productor de conocimiento.

Por lo anterior es también posible pensar en tres grandes momentos para evaluar a los alumnos del CCH, desde la referencia de su modelo educativo, si es que estamos de acuerdo en que el trabajo de formación pasa por a) el reconocimiento de la inmersión en la práctica con que cuentan los alumnos, b) la distanciamiento teórico metodológica que se requiere para conocerlos y c) la reapropiación que deberá expresarse en la elaboración de un proyecto de innovación institucional.

El primero se puede dar al inicio del bachillerato, donde se deberán identificar a los alumnos que se inscriben como base de comparación de posteriores evaluaciones, sus expectativas y repertorios de entrada respecto al CCH.

En esta evaluación se debe continuar el trabajo con la primera generación, de manera que al concluir el segundo semestre se realice una segunda toma de datos en los que se indague por los conocimientos alcanzados e integrados con referencia a los comportamientos que han desarrollado los estudiantes y la manera en que han cambiado sus perspectivas.

En el primer año se parte de la integración de los alumnos al sistema CCH. Como se puede apreciar, las relaciones que se pueden establecer son muy amplias, ya que idealmente los alumnos iniciarán su formación. Una descripción de lo realizado prácticamente debería ser un punto de referencia y valoración para considerar lo individual, lo grupal y lo histórico-institucional.

En el segundo momento se avanzará en el análisis de la práctica de los alumnos. Este nivel puede caracterizarse por la inclusión de dos elementos importantes, lo pedagógico y lo institucional, como referentes de la práctica de los alumnos que deberá ser considerado en la adquisición de habilidades teórico-metodológicas siempre referidas a los programas de estudio. Este como se puede observar puede ser un elemento de seguimiento.

El tercer momento de la evaluación podría establecerse en el quinto semestre, cuando los alumnos iniciarán la parte propedéutica del bachillerato, en las cuales esperaríamos un desempeño claro y sistemático de sus comportamientos.

Por lo que hace a la metodología del seguimiento y la evaluación, propongo una doble articulación respecto a la colecta de datos, por una parte trabajar con cuestionarios aplicados a muestras aleatorias estratificadas, y con entrevistas a grupos de docentes y alumnos, de manera que ellos apoyen la interpretación de los resultados de las encuestas, en un circuito que a la vez realimente a docentes y alumnos en el trabajo de formación que realizan.

De manera general, una dimensión que se requiere evaluar es la referente al trabajo en equipo que deberán desarrollar los alumnos, que entiendo deberá mejorar paulatinamente, hasta verse reflejada en los trabajos de acreditación y posteriormente en el nivel de licenciatura.

El perfil de los alumnos puede ser un elemento que permita a las instituciones educativas contar con juicios para mejorar la calidad de la enseñanza, siempre que se tenga cuidado de integrar las vivencias a las cualidades objetivas que estos poseen.

BIBLIOGRAFIA.

Acosta, Mariclaire, et al. "El Perfil del Alumno de Primer Ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades" México, UNAM, 1981.

Ardoino, Jaques. Educación et Relación (por un analyse plurielle des situations éducatives) UNESCO-GAUTHIER-Villars- París, 1980.

_____ "Des allants de soi pédagogiques 'a la concientisation critique"
Preface A. Francis Imbert. Pour une praxis pédagogiques-Matrices-
París, 1986.

_____ Vers l'analyse Multireferentielle in "Perspectives de l'analyse
institutiounalle" - Méridien.Klinksiesk- París, 1988.

_____ Educación et Relación (por un analyse prurielle des situations
éducatives) UNESCO-GAUTHIER-Villars París, 1980.

_____ "Des allants de soi pédagogiques a la consentisation critique" Preface
A. Francacis Imbert. Pour une praxis pedagogiques-Matrices-París.
1986.

_____ Vers l'analysis Multi-reférentielle in "Perspectives de l'analysis
institucionnelle" Méridien-Klinksiesk-París, 1988.

_____ La intervención institucional, México. Folios, 1982.

_____ Les pédagogies institutionnelles Press Universitaires de France, 1994.

Autores varios: Diccionario de las ciencias de la educación, Pub. Diagonal
Santillana para profesores, México, 1984, tomo 1 y 2.

Bachelar, Gastón. La formación del espíritu científico. México, Siglo XXI, 1972.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. Los estudiantes y la Cultura, Labor, Buenos
Aires, 1966.

Bruner, Jeronime. El proceso de la educación. México, Edit. Uthea, 1975.

Castoriadis, Cornelius. Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto.
España. Barcelona. Edit. Gedisa 1988.

_____ La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 1 y 2, Ed. Tusquets, 1988.

- Castrejon Diez, Jaime. La educación superior en México, Secretaría de Educación Pública, México, 1976.
- Coll, Cesar. Psicología genética y aprendizajes escolares. México. Edit. Siglo XXI.
- Covo, Milena. "Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria", en: Centro de Estudios Educativos, A.C. Educación y realidad socio-económica, (varios autores), CEE, México, 1979.
- Chávez, Ignacio, et al. "Reforma del Bachillerato", en GACETA CCH, Año V, Núm. 200 y 201, enero 1980.
- Deleuze, Guilles. El pliegue. Ediciones Paidós, México, 1989.
- Devereux, George. De la Ansiedad al Método en las Ciencias del Comportamiento. Siglo XXI, México, 1977.
- Diaz, Barriga, Angel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares" en Revista de Perfiles educativos No. 10 México, 1980, p.3-28
- Dilthey, Wilhelm. Teoría de las concepciones del mundo, Edit. Alianza Editorial Mexicana, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D.F. 1988.
- _____ Crítica de la razón histórica, Ediciones Península, España, Barcelona, 1986.
- Durkheim, Emile. L'Education Morale, Alcan, París, 1925.
- Foucault, Michel. Vigilar y Castigar, Siglo XXI, México, 1976.
- Fuentes, Molinar, Olac. "El Estado y la educación superior", en Gilberto Guevara Niebla (compilador), La Crisis de la educación superior en México, México, Nueva Imagen, 1981.
- Gadamer, Hans George. Verdad y Método. España, Barcelona, Edit. Sígueme, 1977.
- Goffman, Erving. Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales, Amorrortu Editores, 1988.
- Guevara Niebla, Gilberto. "Introducción: los múltiples rostros de la crisis universitaria" En: la Crisis de la educación superior en México. México Editorial Nueva Imagen, 1981, p.11-21.
- Habermas, Jurgen. Conocimiento e interés. España, Madrid, Edit. Taurus. 1984.

Lapassade, George. De grupos, organizaciones e instituciones, México, 1984.

Lourau, René. El análisis institucional, México, Amorrortu Editores, 1975.

_____ El Estado Inconsciente. Ensayo de sociología política. Barcelona, Edit. Kairos, 1980.

_____ Le lapsus des intellectuels. Privat, 1981.

_____ L'illusion Pédagogique. L'Epi, Paris, 1969.

_____ el diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación. México: Universidad de Guadalajara, 1990.

Marx, Carlos y Engels, Federico, Obras Escogidas, Ediciones de Cultura Popular, México, 1972.

Miravete Novelo, Nancy y Manuel Martínez Peláez. "De la nueva universidad a la Universidad Nueva" en Foro Universitario No. 4 México, D.F. marzo de 1981, p. 29-48

Moran, Oviedo, Porfirio. Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica (Materiales del CISE)

Morin, Edgar. Ciencia con conciencia, Antropos. España. Barcelona. Edit. Del Hombre, 1984.

_____ El método, la vida de la vida. No. 2 Madrid, España. Edit. Catedra. S.A. 1986

_____ El método, el conocimiento del conocimiento. No 3 Madrid, España. Edit. Catedra, S.A., 1988.

_____ Introducción al pensamiento complejo. México, Edit. Gedisa, 1994.

Piaget, Jean. Tratado de lógica y conocimiento científico. Tomo II Lógica. Buenos Aires: Paidós, 1980.

Rojas, Soriano, R. Guía para realizar investigaciones sociales. Textos Universitarios, México, UNAM, 1979

SECRETARIA DE DIVULGACION DEL C.C.H. Documenta 1. Rev. UNAM, C.C.H. Coordinación, 1979.

Shutz, Alfred. El problema de la realidad social. México. Edit. Amorrortu

- _____ Estudios sobre teoría social. México, Edit. Amorrortu Editores.
- Shutz, Alfred y Thomas Luckmann. Las estructuras del mundo de la vida. México, Amorrortu Editores.
- Taba, Hilda. Elaboración del curriculum, teoría y práctica. Buenos Aires, Edit Troquel, 1974
- Tyler, R. Principios del curriculum. Buenos Aires, Edit. Troquel, 1974
- Zarzar, Charur, Carlos. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal" en Perfiles Educativos No. 1 abril-mayo-junio, 1983.