

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

**LA EDUCACIÓN ANÓMICA  
EN  
EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

**TESIS PARA OPTAR  
POR  
EL GRADO DE DOCTOR EN SOCIOLOGÍA  
QUE PRESENTA**

**JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ**

**ASESOR: MARIO RUEDA BELTRÁN**

**MÉXICO D. F.**

**ABRIL DE 2006**



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.

## RECONOCIMIENTOS

En los seis lustros de experiencia académica, en investigación y docencia, que nutren este trabajo, se han recibido tantos apoyos, personales e institucionales, que resulta imposible hacerle justicia a todos. De la primera fase de ese proceso se dio cuenta en un esfuerzo antecedente directo del actual (Zorrilla: 1989 a) En un segundo momento, entre 1994 y 1998, colaboré con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en un proyecto que condujo la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fungiendo como titular del equipo mexicano responsable del diagnóstico nacional. Tal labor desembocó en el *Examen de las Políticas Nacionales. Educación Superior. México* (OCDE: 1997) Esas actividades sustentaron el Proyecto de Formación Pertinente (FP) que formulé en 1998, con el apoyo de la SESIC. FP recibió hasta el año 2000 recursos, gracias a la atención que desplegó el entonces titular de la dependencia, Daniel Reséndiz N.. Para ello resultó indispensable que el Proyecto haya sido secundado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y por el entonces titular de la Vicerrectoría de Docencia, Ricardo Moreno. Una vez establecido exitosamente el Proyecto y al haberse extinguido el apoyo financiero directo de la SEP, sus actividades continúan, hasta la fecha, merced a la confianza que le han extendido diversas instituciones y organizaciones, al través de sus directivos. De manera especial cabe mencionar a: Jorge González T., Director general del Colegio de Bachilleres México, Álvaro Álvarez, responsable del Proyecto en dicho Colegio y propulsor incansable del mismo, Manuel Vargas, Director del plantel 28 del Colegio de Bachilleres de Tabasco, Octavio Metelín, jefe de proyecto en ese plantel, Georgina Maldonado, actual Directora de los bachilleratos de la BUAP, Sylvia Schmelkes, titular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. La información estadística se generó conjuntamente con el Instituto de Evaluación a Gran Escala, cuyo Director José Manuel Álvarez M. continuó extendiendo su cooperación hasta ver concluido el seguimiento de la primera generación de FP. Posteriormente, fue clave el trabajo de Ezequiel Soto, colaborador de FP, para precisar y analizar los resultados estadísticos, el de Yessenia Sierra para la revisión de los diferentes borradores, así como el de Eva Luz Barrios en el ámbito secretarial. Desde el año de 2003 el Centro de Estudios Sobre la Universidad ha sido fundamental, ya que la función de coordinador *pro bono* de FP forma parte de mis tareas como investigador y de lo cual este trabajo es, en gran medida, el resultado. Es preciso extender un agradecimiento a quienes leyeron y con quienes discutí el texto en sus diferentes versiones, Mario Rueda, Miguel Ángel Campos, Rocío Antonio, Mauro Solano, Ernesto Bartolucci y Alejandro Cornejo. Cabe referirme, también, a la lectura cuidadosa y los comentarios valiosos de Ma. Dolores Muñozcano, Margarita Theesz, Lorenza Villa Lever, Lucila Ocaña, Carlota Guzmán y Ma. Eugenia Regalado. Esta lista no puede considerarse completa, sin mencionar todos los apoyos cotidianos, materiales y espirituales, que hicieron posible la elaboración de esta obra y que brindaron mi esposa Cecilia y mi hijo Gerónimo.

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA ANOMIA</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>LA CONFORMACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>	<b>64</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX</b>	<b>95</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>	<b>134</b>
<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA ATENCIÓN BRINDADA A LOS ALUMNOS</b>	<b>166</b>
<b>CAPÍTULO VII</b>	
<b>EL LOGRO ACADÉMICO Y SU ESTUDIO DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA</b>	<b>193</b>
<b>CAPÍTULO VIII</b>	
<b>EL PROYECTO DE FORMACIÓN PERTINENTE</b>	<b>228</b>
<b>CAPÍTULO IX</b>	
<b>EL PROYECTO FORMACIÓN PERTINENTE: APLICACIÓN Y RESULTADOS</b>	<b>271</b>

<b>CAPÍTULO X</b>	
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>305</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>313</b>
<b>ANEXO II</b>	<b>320</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>327</b>

# PRESENTACIÓN

## **El problema**

Y con alegar que el desarrollo del país depende de la educación, sólo se da un paso en una larga caminata. Las grandes expectativas personales y sociales que acompañan tal reconocimiento precisa de instituciones eficaces e inspiradoras, tanto para sus profesores, como para sus alumnos. Por ello, la mera mención de su importancia en el contexto de los programas y acciones gubernamentales, sin acotar y precisar el alcance de las medidas propuestas, corre el riesgo de destinar dichos propósitos a una frustración segura, cuando no a trivializar algunas buenas ideas. En cambio, la producción de conocimientos nuevos y relevantes, sobre el funcionamiento efectivo de la enseñanza y del aprendizaje ayuda a contemplar, con realismo, metas asequibles que sirvan a los alumnos y al país. Para tal propósito, aquí se recogen, también, los logros y dilemas a que se enfrentan los profesores en sus tareas cotidianas. Integrar los conocimientos científicos y la experiencia académica ayuda a perfilar con responsabilidad los obstáculos a vencer para lograr una educación media superior (EMS) justa y de calidad para todos. Sólo así aseguraremos que la escuela no permanezca indiferente, o peor aún, continúe como cómplice silencioso de la desigualdad en México. Se requieren formas inteligentes de colaboración en las instituciones entre sus profesores y sus alumnos para acometer las tareas pendientes, entre ellas mejorar la eficiencia terminal e integrar los enfoques que permitan la adquisición de los conocimientos y habilidades indispensables. Sin formas de trabajo académico sensatas, ningún plan de estudio resuelve los problemas con los que todos estamos familiarizados. Al ignorar estos retos se le abre la puerta, de nueva cuenta, a programas y reformas que fracasan, al resultar irrelevantes. Así, la comprensión, por parte de los alumnos, de la relevancia de la justicia, la democracia, la competitividad en la producción de bienes y servicios, la disminución de la desigualdad, el reconocimiento de la diversidad cultural y el manejo de los avances en el conocimiento terminen convirtiéndose en lemas vacuos o palabrería escolar. El logro de una formación sólida para todos los futuros ciudadanos es, por esta razón, un objeto de interés general que demanda propuestas, que a pesar de su modestia sean testimonio de la posibilidad de tener éxito en el ámbito de la educación pública. Cabe esperar que, en el futuro próximo, tales acciones u otras semejantes sean menos infrecuentes y guíen efectivamente el funcionamiento y la conducción de la EMS. De esta manera la conducción del sistema se convertirá menos en un ejercicio "desde arriba" y más un trabajo continuo para acrecentar el valor social de la EMS como una formación pertinente en sí misma y para todos.

Tales expectativas cuentan con el más amplio de los consensos en cualquier comunidad. También se encuentran en los documentos que consignan la política oficial vigente para todo el país. La administración del gobierno federal para el periodo 2000-2006 las expresa en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE). En él, la EMS ocupa un apartado en el que se le señala un papel fundamental en la construcción de una nación crecientemente justa, educada y próspera. Su contribución a una tarea tan amplia como ambiciosa se finca, de acuerdo con el documento, en varias fortalezas que le son propias. La primera de las cuales es la presencia de la EMS en más de la mitad de los municipios mexicanos (Secretaría de Educación Pública, 2001 a) Dicho potencial de diseminación acrecienta la función social de la EMS y permite contemplar una EMS al servicio de los futuros ciudadanos brindándoles las habilidades y los conocimientos matemáticos, científicos y tecnológicos que resultan indispensables en nuestro mundo.

Propósitos tan admirables, esbozan hoy, empero, no sólo un ideal utópico. Los países, el nuestro incluido, los requieren para competir en los mercados internacionales, como lo ha reconocido el *Internacional Competitiveness Yearbook*, (Institute for Management Development: 2000). Dicha fuente asevera que la participación de la población en los estudios de nivel medio y medio superior se ubica entre los diez factores clave que caracterizan la más alta competitividad entre las naciones, siendo el factor educativo preponderante, por arriba de cualquier otro, incluyendo el gasto en investigación.

### **Los contrastes en el balance de logros educativos**

Las ventajas que comporta la EMS, como recurso para el desenvolvimiento social y económico, obligan a plantear, con mucha claridad, dos cuestiones clave para su esclarecimiento. La primera alude a las formas de ponderar la capacidad gubernamental para conducir el sistema nacional de educación media superior a la obtención de resultados relevantes en el mundo moderno. La segunda apunta a justipreciar la posibilidad efectiva con que cuentan las instituciones y los planteles para abordar los retos que se derivan de encaminarse al logro de metas como las señaladas en el PNE 2001-2006. Ambos asuntos reclaman atención en vista de que la EMS se encuentra cruzada por un número considerable de problemas, paradojas, oposiciones y disyuntivas en el ámbito de la agenda nacional pública y educativa. Destaca señaladamente el contraste entre un extraordinario crecimiento de la matrícula para la EMS entre 1950 y el año 2000 que llevó a que el número de estudiantes se multiplicara por cerca de 80 veces. Al mismo tiempo, durante los últimos treinta años para los cuales se cuenta con información comparativa sistemática, resalta la persistencia de algunos patrones que denotan deficiencias graves, como es el hecho de que la eficiencia terminal de la EMS se haya mantenido a lo largo de estos 25 años, en torno al 60% de aquellos que ingresan a este tipo educativo, La devastación que tales tasas de eficiencia terminal causan en la desigualdad de cualquier sociedad son enormes, motivo por el cual en otros países el

problema ha demandado un trato más radical. No puede ocultarse la sorpresa que, el estudio de la OCDE de 1996 sobre las políticas para la educación, muestra al respecto y la severidad con que juzga el impacto negativo que tiene en la equidad tal eficiencia terminal (OCDE: 1997, pp. 190-191) De un significado análogo, resultan los datos aportados por el Banco Mundial en su estudio sobre la pobreza en México (Banco Mundial: 2004) en donde se puede apreciar el efecto de la educación en el ingreso y la pobreza de los individuos y sus familias. La postración en que se encuentra la equidad en la educación postobligatoria reclama un trato más radical que el que alcanza a ofrecer la conducción del sistema público producto de la gestión de los últimos treinta a cuarenta años.

De igual forma, es muy prominente la queja expresada por los propios documentos oficiales de que la formación que obtienen los egresados de la EMS muestra lagunas muy serias respecto a la capacidad de comprender los textos típicos de la educación superior y a comunicar por escrito juicios relevantes sobre los materiales estudiados. Los resultados de PISA 2001 que se reseñan ampliamente en este trabajo demuestran la persistencia de dicha precariedad en las formaciones efectivamente obtenidas por los alumnos. Otra dimensión que llama la atención es el contraste entre el crecimiento de la matrícula y la supervivencia desde los años cuarenta, de las mismas formas de organización académica de la enseñanza. No es infrecuente que sigan siendo impartidas con métodos que favorecen la índole eminentemente expositiva de la docencia tradicional y que exigen muchos contenidos abstractos que demandan ser memorizados, más que entendidos.

### **Continuidad y discontinuidad en el sistema**

De manera concomitante, es preciso señalar que tales rasgos se obtienen en un sistema que es sumamente heterogéneo en cuanto a los recursos y las instalaciones con que cuentan las diferentes instituciones y planteles. Asoma, en efecto, el contraste entre algunas escuelas dotadas de magníficas bibliotecas con decenas de miles de ejemplares y una gran mayoría de planteles que no cuentan, ni siquiera, con instalaciones para que los estudiantes hagan sus tareas o lleven al cabo prácticas de laboratorio. La manera como, en cada una de las escuelas, se cumple con las rutinas escolares varía mucho. Existen desempeños institucionales ejemplares que se compaginan con clases brindadas por profesores sin preparación profesional o capacitación previa alguna. Adicionalmente, la violencia y la corrupción no son fenómenos ajenos a algunos planteles, mientras que en otros privan condiciones de limpieza, respeto y dignidad envidiables. No se puede tampoco ignorar que desde 1950 a la fecha, la educación media superior ha experimentado cambios curriculares considerables que han añadido un año a la duración promedio de los mismos a partir de los años sesenta. Además, el sentido general de los planes de estudio ha alternado entre modelos que eran exclusivamente propedéuticos o preparatorios para la educación superior a otros que eran únicamente para técnicos medios.

Hoy en día, la educación exclusivamente técnica, mal llamada terminal, ha prácticamente desaparecido y todos los programas son de bachillerato o equivalentes a él y sirven para acceder al nivel superior. Todos los programas de EMS deben de tener tres componentes, uno general de materias básicas, otro de formación para la vida y el trabajo y el último de índole propedéutica o preparatoria del nivel superior. A pesar de tales mudanzas - en el tamaño del sistema, la duración de los estudios, su sentido formativo y en las condiciones bajo las cuales operan las escuelas - existen ciertos desempeños sistémicos que se mantienen singularmente constantes. Tales desempeños persistentes son una baja eficiencia terminal y las dificultades que experimentan los egresados para comprender satisfactoriamente textos de las disciplinas que se estudian y producir trabajos escritos al respecto. La persistencia resulta aún más notable si se considera que en la EMS priva una gran diversidad de instituciones públicas que brindan EMS. Una pluralidad semejante abarca diferentes instancias de gobierno, una gran variedad de figuras jurídicas e, inclusive, comprende organizaciones privadas que cuentan con la facultad legal de fijar y definir sus planes y programas de estudio. Dicha situación apunta, por lo tanto a que la persistencia identificada no es el resultado de un único y exclusivo tipo de propuesta educativa, sino que se obtiene en un ámbito muy descentralizado y diverso.

Los factores de continuidad y discontinuidad en el funcionamiento del sistema tienen consecuencias considerables para la equidad y el desarrollo del país, para los jóvenes que a él ingresan, para quienes no logran ser admitidos, para sus familias y para la situación de los más diversos grupos sociales. Los problemas serios que gravan la EMS en materia de calidad, pertinencia y equidad con que funciona para diferentes grupos sociales, no han pasado desapercibidos. Desde los años setenta se han expresado preocupaciones al respecto en los ámbitos académicos, políticos y de gestión institucional, desde el momento mismo en que se hace presente el acrecentamiento de la población en las escuelas e instituciones. Acaso lo que mejor declare el enorme peso de los problemas de calidad educativa es la introducción, a partir de la gran crisis en el financiamiento público de 1982, en los programas federales de nuevas orientaciones que buscan el mejoramiento de los insumos y de los desempeños de las instituciones. Dicho periodo que se prolonga hasta el presente se distingue, del anterior, debido al lugar prominente que adquieren tales inquietudes (OCDE: 1997, pp. 72-73, Zorrilla y Cetina: 1998, Malo: 1998) Tras 20 o más años de insistencia y experiencia en la calidad de la educación como objetivo de los programas gubernamentales, bien cabe admitir, la relevancia de revisar el funcionamiento del sistema, desde las perspectivas arriba esbozadas y contemplar tanto los obstáculos como las posibilidades del sistema y de los planteles para enfrentar los retos actuales.

### **El objeto de estudio y el enfoque sociológico**

Un interés así enunciado, se respalda en una concepción restringida de la conducción de las atribuciones públicas gubernamentales. Esta óptica se distingue de los enfoques que adoptan como foco de interés las definiciones amplias de política pública, las cuales comprenden naturalmente el papel de las iniciativas ciudadanas en la generación de propuestas públicas (Lukes: 1985, pp. 19-27, González: 1999, pp. 11-34) El enfoque aquí adoptado define el objeto central de estudio en referencia a las acciones gubernamentales en materia educativa, a gran escala, que instrumenta la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal mexicano para atender la demanda general por EMS dentro del territorio nacional y los resultados formativos que de ellas se obtienen. Tal acotamiento obedece al hecho innegable de haberse generado el sistema educativo actual en el seno de una estructura política de corte autoritario, que prevaleció durante casi tres cuartas partes del siglo XX. En tal virtud interesa identificar el efecto que tal condición histórica le impartió al sistema. Para ello es menester generar un modelo sociológico que de cuenta adecuada sobre la conducción del sistema de EMS y sus efectos sobre el tipo de formación que reciben los alumnos. A ese propósito, aquí se entenderá por sistema "una colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, destinadas a la educación formal, cuyo control e inspección general es, al menos en parte, de la incumbencia del Estado y cuyos procesos y partes integrantes están relacionados entre sí" (Archer: 1982, p. 285)

Ese compromiso lleva a tener que identificar las principales funciones de la SEP respecto al conjunto de instituciones de EMS públicas, que atienden a quienes cursan este tipo formativo en México. Las funciones que interesa examinar comprenden, primeramente, coordinar nacionalmente la atención a la demanda social por EMS. La demanda social está definida desde los años setenta como "En educación, es la población en edad escolar que está en posibilidad de recibir el servicio educativo". (SEP: 2004 c, Muñoz, Schmelkes y Guzmán: 1979) Esa función y su desempeño histórico es aún hoy en día objeto de señalamientos constantes en los documentos oficiales, incluyendo el actual Programa Nacional de Educación, que en su capítulo tres (SEP, 2001 a) hace un recuento muy apologético de la evolución de la matrícula. ! Desde 1930; En vista del incremento continuo, desde mediados del siglo XX, de la oferta educativa, dicha función ha conllevado la ampliación del número de planteles en las instituciones existentes o el aumento en el cupo de los planteles en operación.

Una segunda función claramente distinguible es el financiamiento del gobierno federal para el conjunto de las instituciones públicas que conforman y definen el sistema de EMS. En el desempeño de esta competencia cabe discriminar entre el financiamiento mínimo o "irreductible", como se le conoce en el medio de la SEP, el cual permite el sostenimiento previsible de las actividades institucionales, y los recursos frescos aportados por los nuevos programas que cada administración del ejecutivo federal impulsa de manera característica.

En tercer lugar, cada administración del gobierno federal está obligada por la Ley de Planeación que reglamenta la operación del sistema de planeación del desarrollo nacional establecido por el Artículo 26 de la Constitución, a partir de 1983, a presentar las actividades del ejecutivo federal en esa materia, para el periodo sexenal y cuya vigencia no debe exceder el periodo constitucional de la gestión gubernamental, aunque sus previsiones y proyecciones se refieran a un plazo mayor. De esta manera, cabe distinguir los programas con los que se identifica cada administración del gobierno federal y que son los instrumentos de política que la caracterizan sexenalmente, desde 1934, asociándose con cada uno de los presidentes de la república en turno.

La cuarta función se desprende de la organización constitucional del estado bajo el sistema federal y alude al hecho de que la educación esté reservada para administrarse y normarse de manera concurrente entre los tres niveles de gobierno, el nacional o federal, el estatal y el municipal. De este principio de concurrencia se encuentra excluida la educación básica y normal, reservadas al gobierno federal, merced a lo que indica el artículo Tercero constitucional: " el Ejecutivo federal determinará los planes y programas de estudios en educación primaria, secundaria y normal para toda la República "(Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1993).

### **El problema central**

Tras reseñar el objeto principal del estudio y los elementos que lo integran, cabe plantear, de manera sintética, el problema fundamental y las interrogantes que lo expresan, así como las hipótesis que buscan brindarles respuestas satisfactorias. Las acciones gubernamentales en materia educativa, que la SEP ha desplegado a gran escala denotan dos características notables. Por una parte, se ha mantenido una atención a la demanda por EMS, a una escala cada vez mayor, incrementando más de ochenta veces la matrícula en este tipo educativo en la segunda mitad del siglo XX. Por otra parte, durante todo este tiempo, ha habido una gran insatisfacción considerable con los resultados académicos y educativos que tales acciones obtienen. A lo largo de todo este periodo, se ha omitido tanto la corrección radical, como la constante y paulatina, lo cual contrasta claramente con la tenacidad con que se atiende la demanda por EMS y se aumenta la oferta de lugares para más alumnos. Ambos aspectos están claramente identificados y señalados por la Secretaría misma (SEP: 2001 a) A pesar de dicho reconocimiento, existe un elemento compartido, por la manera como se atiende la demanda y la forma como se desatienden los problemas, que no ha sido identificado con claridad, ni en los documentos oficiales, ni en la literatura: No existe un ámbito efectivo de criterios y valores educativos que permitan establecer con claridad las condiciones mínimas para atender la demanda por EMS y que sirvan, al mismo tiempo, para conocer y corregir el funcionamiento de la EMS para los alumnos, estableciendo parámetros también mínimos sobre desempeños escolares y académicos. En consecuencia, la atención a la demanda está sujeta a establecerse, prácticamente sin más criterio académico que la

aceptación de que se abra una escuela, o un grupo más, y que se autorice el recurso para pagar a los maestros y a los grupos aceptados. Una atención a la demanda abierta a formas tan rudimentarias de satisfacerla y un funcionamiento regular de la EMS indiferente a la calidad y a los contenidos y procedimientos educativos son, desde esta perspectiva, parte de un mismo problema. Hoy en día, se pueden documentar tanto la atención a la demanda, como la desatención a la calidad, la eficiencia terminal y la equidad, constituyendo por esta razón ambos aspectos elementos empíricos verificables. De igual manera, existen criterios educativos modernos, ampliamente aceptados y aplicados en el ámbito internacional, en el contexto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en la literatura sobre las políticas educativas para los niveles medio superior y superior latinoamericanos.

Por ello resulta problemático entender dos aspectos fundamentales. Por una parte, la omisión en sí misma es problemática, más aún, en un país, en el que con frecuencia se escucha que tenemos una buena legislación para un cierto asunto, pero que la misma no se cumple. Por otra parte, resulta importante examinar, cuáles son las consecuencias de tal omisión para nuestra sociedad y para nuestros jóvenes. Se trata pues de una omisión en un sentido muy amplio y por ello se trata desde la perspectiva sociológica y no desde la técnica jurídica. La omisión cubre tanto las reglas formales, como los principios efectivos e implícitos bajo los cuales se comportan los sistemas, las instituciones y las personas. La omisión por esta razón alude a un ámbito de criterios, de valores y aún de representaciones educativas mínimas a las que se sujete la manera como se atiende la demanda y el funcionamiento del sistema. El contexto histórico en el que se da este fenómeno es de una atención siempre creciente de la demanda y una desatención siempre presente de los problemas detectados en materia de calidad, pertinencia, equidad y eficiencia terminal.

Tal omisión, al persistir, de manera comprobable, durante los últimos veinticinco años le otorga al funcionamiento del sistema de EMS un carácter: a) Selectivo, al propiciar una baja eficiencia terminal; b) Socialmente inicuo al beneficiar más a algunos alumnos y grupos sociales que a otros y c) Precario en términos formativos al no impulsar el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve al nivel internacional.

La persistencia de los mismos rasgos, que en consecuencia se siguen manifestando, dificulta el aseguramiento de metas y logros mínimos en las formaciones que obtienen los alumnos, según los criterios modernos.

### **La hipótesis de trabajo**

En el presente estudio, existe una hipótesis central que tiene como objeto "sugerir explicaciones a ciertos hechos y orientar la investigación de otros" (Selltiz *et al.* : 1965, p. 52) en lo que respecta a

la persistencia de la baja eficiencia terminal, baja calidad, baja pertinencia y baja equidad en la EMS. La hipótesis también sirve para "dirigir nuestra búsqueda de orden entre los hechos. Las sugerencias formuladas en las hipótesis pueden ser soluciones al problema. Si lo son o no, efectivamente, es la tarea de la investigación" (Cohen y Nagel: 1973, p. 18)

La hipótesis central que se sostiene en este trabajo postula que la conducción del sistema de EMS, por parte de la SEP, que se encamina de manera prioritaria a la atención a la demanda social por este tipo de educación, subordina su instrumentación a principios eminentemente políticos, entendiéndose por tales los siguientes:

- ◆ La atención a la demanda por EMS se ofrece con una calidad suficiente para asegurar que la demanda social se desactive como problema que plantean los peticionarios ante las autoridades de cualquiera de los tres niveles de gobierno.
- ◆ En la conducción nacional del sistema, la SEP tiende a colaborar con las instituciones públicas en todos sus tipos y formas de organización mediante subsidios que se otorgan, en la mayor parte de los casos, para complementar recursos propios o de otros niveles de gobierno. Sin embargo, la SEP también tiende a otorgar subsidios adicionales sobre la base de negociaciones individuales con cada una de las instituciones. Tal tendencia resulta crecientemente compleja de sostener, para una conducción moderna de un sistema educativo, que cuenta con cientos de instituciones públicas.
- ◆ En la gestión de las instituciones y de las escuelas se privilegia la organización escolar, el mantenimiento de la paz social y el control del nombramiento de los puestos directivos de las instituciones públicas sobre la calidad y consistencia de las formaciones que obtienen efectivamente los estudiantes.

Los criterios que se emplean para identificar los referentes educativos modernos para la conducción de la educación pública en contextos democráticos en América Latina se usan las aportaciones de Brunner sobre las políticas de educación en América Latina (Brunner: 1993) el estudio conjunto de México y la OCDE (OCDE: 1997) Por lo que atañe a los criterios modernos para ponderar la calidad de la educación y la ponderación de las habilidades verbales y matemáticas se usan ampliamente los trabajos del *Programme of International Student Assessment* (PISA) (OECD: 2000, OECD: 2001a)

Una omisión semejante se acerca a las situaciones descritas por Durkheim como anómicas en *El Suicidio. Estudio de Sociología* (Durkheim: 1971) Dicho concepto se aplica de manera análoga a como lo usa Durkheim en su estudio respecto a un tipo de conducta como es la búsqueda de la ganancia, o de la felicidad personal que no se restringe por ningún código moral. En este trabajo sobre la EMS hace referencia a un tipo de conducta, en este caso la conducción del sistema

educativo de la EMS, que se subordina a ciertos principios, en este caso de índole eminentemente política, sin que se acoten o se limiten de modo alguno por un código de principios educativos modernos, como los identificados en las fuentes arriba señaladas. Tal conducción irrestricta del sistema de acuerdo con principios políticos, tiene como consecuencia la persistencia de los resultados sociales inadecuados arriba descritos.

### **La hipótesis secundaria**

Adicionalmente, se postula, que los problemas a los que alude la omisión anómica son reversibles. La supervivencia de un sistema educativo subordinado a principios políticos ha conducido a que no existan propuestas innovadoras institucionales. Por lo tanto, dicha situación apunta a la necesidad de introducir "desde afuera" del sistema propuestas innovadoras alimentadas por criterios educativos modernos, experiencias internacionales y experiencias nacionales relevantes. El sistema, al dar prioridad a principios políticos, en detrimento de principios educativos, ni da seguimiento al funcionamiento escolar para verificar su calidad educativa, ni tampoco ejerce un control sobre los contenidos o procedimientos didácticos. Una conducción semejante resulta indiferente al desarrollo de relaciones no prescritas entre maestros y alumnos en el decurso de las actividades académicas regulares. Estas relaciones no prescritas pueden orientarse a la obtención de acuerdos mínimos sobre formas de trabajo académico que se apliquen de manera transversal entre materias y de manera vertical entre semestres.

En tal virtud, existe en el sistema de EMS la posibilidad de intervenir con una propuesta "desde fuera" de la escuela para el mejoramiento de la retención, de la eficiencia terminal, de la calidad, de la equidad y de la pertinencia de las formaciones brindadas. Tal intervención requiere, al considerarse las características de un sistema conducido anómicamente, de proyectos que reúnan ciertas características: i) Estar nutridos de los resultados de investigación del funcionamiento educativo mexicano. ii) Estar informados por los criterios modernos internacionales. iii) Estar fundamentados en las experiencias innovadoras nacionales e internacionales. iv) Contar con el apoyo institucional para instrumentar el proyecto y para darle seguimiento, en tiempo real, "desde afuera" para poder asegurar la vigencia de principios académicos en su funcionamiento. v) Negociar o acordar con los profesores y la institución las condiciones de la instrumentación y seguimiento que acompañan al proyecto, así como las responsabilidades respectivas de la institución y de la coordinación del proyecto. vi) Enfocar el proyecto de forma prioritaria a mejorar sustancialmente los desempeños de los alumnos, en las áreas identificadas como clave por los criterios modernos. vii) Precisar que parte esencial del seguimiento lo constituyen las sesiones de trabajo colegiado, las tutorías y la capacitación de los profesores, a las cuales el Proyecto tiene acceso y derecho a participar. "desde afuera", mediante una colaboración regular y sistemática.

viii) Retroalimentar la propuesta inicial mediante la sistematización de la experiencia producto del seguimiento del proyecto.

A partir de esas formas de colaboración y aplicación se logra un mejoramiento significativo de la baja eficiencia terminal, de la equidad y de las condiciones y resultados para el desarrollo de habilidades verbales y matemáticas en las escuelas y en los grupos en los que se aplica una propuesta de este tipo.

La obtención de estos resultados muestra que los problemas más persistentes que vienen asolando al sistema de EMS pueden ser modificados mediante programas que conjuguen propuestas elaboradas "desde afuera" de la escuela, el apoyo institucional "desde adentro" y la colaboración "desde abajo" mediante la participación regular y sistemática de los profesores y de los alumnos, en cada plantel, con criterios compartidos para todos los planteles de una institución. Al mismo tiempo, cabe señalar que tales resultados mostrarán la corrección parcial del funcionamiento anómico, ya que tal y como está presentada la intervención "desde afuera" y "desde abajo" deja pendientes las correcciones sistémica y estructural.

### **El orden de esta obra**

Tras enunciar la hipótesis central que expresa una explicación sobre la persistencia de un cierto funcionamiento anómico del sistema educativo del nivel medio superior y la posibilidad de corregirla parcialmente "desde afuera" y "desde abajo", es menester emprender una revisión de los aportes disponibles en la sociología de la educación al respecto. Dichos enfoques serán justipreciados a la luz de su encaje respecto a las características del sistema a ser comprendido, lo cual define el objeto del capítulo I.

Con el propósito de ordenar la pesquisa, el primer capítulo de este trabajo se dedica a la revisión de la literatura sociológica sobre la educación, su sentido y su conducción. Tras un recorrido por diversas formulaciones teóricas sugerentes, se concluye que, finalmente, resultan inadecuadas. El carácter inadecuado de los enfoques aquí reseñados se deriva de que todos ellos presuponen escuelas razonablemente homogéneas en el ámbito de toda una sociedad. Los supuestos de tales enfoques definen a la escuela en términos de ciertas características y funciones. Al querer utilizar dichas aproximaciones y contrastarlas con la evidencia mexicana resalta que las funciones lógicas que debe de desempeñar una escuela, tal y como se encuentran expresadas en los planes y programas de estudio, sólo se obtienen parcialmente o incluso de manera marginal, mas no en la generalidad de los planteles, de las materias y de los alumnos. Tal diversidad puede propiciar que se pretendan aplicar dichos modelos teóricos a parcialidades o, peor, a un promedio abstracto que esconda una dispersión inmensa de casos individuales. Errores típicos en que se incurre, como

consecuencia de una aplicación de esa naturaleza, incluyen dejar fuera de foco casos que deben de considerarse, en virtud de ser tan diverso un país como el nuestro. Por ello, es preciso contar con un modelo que permita dilucidar la complejidad del sistema de EMS mexicano. El modelo debe también explicar la manera en que ciertos patrones han pervivido a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX.

Los patrones aludidos han sido reconocidos, así sea parcialmente, por la literatura oficial (Fuentes: 1983, Zorrilla: 1986, Zorrilla y Cetina: 1998) En efecto, desde los años setenta vienen apareciendo señalamientos que expresan pesar por la presencia de problemas de calidad en la formación lograda por los egresados de la EMS y problemas de baja retención de los alumnos que ingresan, con la resultante baja eficiencia terminal. Ante tales pronunciamientos oficiales muchos de ellos y académicos algunos otros, destaca el hecho de que a pesar de ellos, los problemas no se han abatido, sino que siguen presentándose, de manera claramente documentada, desde por lo menos 1980. Dichos problemas tienen consecuencias muy perjudiciales para los estudiantes, sus familias y la sociedad toda. Se intenta, en consecuencia, ver con desprendimiento de los enfoques apoloéticos de la conducción histórica de la SEP, las limitaciones del modelo educativo prevaleciente. Para identificar esas limitaciones se aplican criterios educativos modernos, elaborados en referencia a la experiencia histórica de los sistemas educativos latinoamericanos y la necesidad de adecuarlos a las características de un modelo democrático (Brunner: 1993) También se apela a la importancia que cobran en la educación media las habilidades genéricas en lecto-escritura y matemáticas desarrolladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) mediante el proyecto del *Programme of International Student Assessment* (PISA) (OECD: 2001a)

Tal contraste entre el funcionamiento efectivo y los criterios educativos modernos facilita identificar la ausencia de una conducción educativa regida por principios que busquen los mejores aprendizajes posibles para los alumnos. De la omisión de dicha orientación surgen obstáculos para que la EMS cumpla con el papel que le otorgan a dicho tipo formativo los documentos oficiales, entre ellos los programas educativos que cada sexenio elaboran las respectivas administraciones del gobierno federal. Tal omisión es análoga al concepto de anomia que emplea Durkheim en su obra *El suicidio. Estudio de sociología*. (Durkheim: 1971) El capítulo II está dedicado al examen de dicho concepto y de las implicaciones teóricas del mismo. Dicho concepto alude a comportamientos en los cuales se persigue un principio determinado, por ejemplo la búsqueda de la ganancia, o el control sobre las actividades de los miembros de un grupo o la obtención del placer, sin que se acote o se limite de modo alguno: "En el orden de la vida, nada es bueno sin medida" nos dice Durkheim (*Durkheim: 1971, p.170*). Lo que resulta relevante para este trabajo es que el comportamiento denominado anómico no es en sí mismo inadecuado o antisocial, antes bien, puede ser una actividad perfectamente lícita. Sin embargo, una búsqueda ilimitada y obsesiva

de algún fin o propósito, lo torna irrespetuoso o contrario a las normas de convivencia, respeto y confianza sobre las que descansa cualquier sociabilidad.

Lo que resulta inadecuado, para el caso aquí considerado, es la falta de un cuerpo o sistema de reglamentación propiamente educativa que recoja y represente los mejores valores y fines formativos que resulten razonablemente útiles para ordenar el trabajo académico en las escuelas. Ante la falta de dicho cuerpo o sistema la actividad escolar está sujeta a que se impongan principios propios de otros sistemas sociales como son el político o el económico. También pueden prevalecer simplemente los intereses particulares de los individuos, con lo que la escuela deviene una arena para la lucha de "todos contra todos", como la denominó Hobbes y no un ámbito para socializar y formar a las futuras generaciones. La ausencia de tal cuerpo de normas para pautar y sancionar las acciones educativas lleva a que la escuela difícilmente pueda cumplir con su cometido social y con las altas expectativas que sobre ella se proyectan a lo largo y lo ancho de la nación. Al constatar que tales tendencias y condiciones anómicas rigen la educación, no puede menos que preguntarse ¿Es acaso una situación de ese tipo, producto de nuestro atraso secular? ¿Sería correcto pensar que este tipo de problemas se resuelven mediante la experiencia acumulada que naturalmente se va obteniendo en el sistema educativo?

Para responder esas interrogantes es preciso averiguar si el sistema actual de EMS guarda continuidad con el anterior en términos de "progresar" el más reciente respecto al más antiguo, como lo sugiere la segunda pregunta. La inquietud apunta a la comprensión de cómo se llegó históricamente, a contar con una EMS actual que no parece cumplir su misión educativa presente y que requeriría ser reformada de manera más o menos radical, con base en un conocimiento de sus características, fortalezas y debilidades. Por ello, el análisis abarca la revisión de las transformaciones que en la EMS mexicana se han obtenido a partir de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria por el presidente Juárez en 1867. Un alcance histórico tan amplio permite ponderar la naturaleza de los cambios que se han efectuado en la EMS y la forma en que el sistema se hubiese trocado a lo largo del periodo considerado. El propósito de retroceder hasta una fecha tan alejada del funcionamiento actual de la EMS es subrayar lo inadecuado que resulta introducir en la elaboración de diagnósticos educativos una visión que sostenga que los problemas de la educación se van resolviendo de manera paulatina y acumulativa, frente a un gigantesco rezago histórico. Para contar con una visión adecuada del cambio educativo es menester asumir una perspectiva de largo plazo, como se discutirá más adelante, so pena de incurrir en el error de confundir un cambio de sexenio con un cambio histórico. Error tan frecuente como lamentable del que existen muchos ejemplos en la literatura sobre educación. Por ello, se dedican dos capítulos al examen, primero del modelo liberal de EMS y luego a su posterior suerte a la luz de los avatares por los que tuvo que pasar en las postrimerías del porfiriato y durante la revolución posterior a 1910.

El modelo de bachillerato liberal implantado en 1867 contenía muchos elementos que hoy resultan claramente obsoletos. No obstante, resolvió muchos de los problemas de consistencia y aseguramiento de una calidad buscada que, durante gran parte del siglo XX, han asolado a este tipo educativo. A ese tenor, conviene resaltar que aquí no se supone que la historia se mueva en un sentido lineal, desde un núcleo esencial que contiene, como las semillas, el potencial de una planta plena. El trabajo se encamina a dar cuenta de la manera en que el modelo actual de EMS se originó en el contexto de un proceso de construcción del poder del estado posrevolucionario. Tal proceso determinó muchos de sus rasgos y problemas actuales.

Una vez identificados los antecedentes claros del modelo actual y los procesos que llevaron a su final desaparición, el estudio puede abordar el análisis de las primeras variables. En esa perspectiva, la primera variable independiente a ser investigada por este estudio es la construcción del poder del estado posrevolucionario. Mientras que la variable dependiente a ser explicada es la conformación de una estructura del poder del estado para atender la demanda social por educación media superior, de una forma congruente con el tipo de poder del estado en construcción. Cabe señalar, siguiendo a Coleman (Coleman: 1990, pp. 1-23) que el problema principal a explicar en este primer momento se ubica en un nivel por debajo del sistema social mayor. Estos temas son tratados en los capítulos III y IV.

Una vez identificada y explicada la conducción de la atención a la demanda por EMS, se puede pasar a investigar el problema subsecuente. Tal problema está planteado por la necesidad de investigar la relación entre dicha conducción, definida ahora como variable independiente, y, como variable dependiente, un modelo educativo altamente selectivo que resulta en la persistencia de una baja eficiencia terminal, una notoria falta de equidad y un nivel precario de desarrollo de las habilidades verbales escritas y matemáticas. Estas cuestiones se examinan en los capítulos VI y VII.

Una vez comprobado que el funcionamiento que tiene la atención a la demanda por EMS registra resultados que, de acuerdo con criterios internacionales ampliamente aceptados, son considerados como inadecuados al caracterizarse por un funcionamiento socialmente selectivo, ineficaz e inicuo, se pasa al análisis de la situación prevaleciente en el plantel y en el aula que resulta de tal modelo educativo. El análisis consigna la existencia de ámbitos no regulados de relaciones no prescritas que son altamente significativas para la comprensión de las bajas tasas de eficiencia terminal. Tales aportaciones analíticas servirán para formular el tercer momento de la investigación, en el cual la variable independiente será la intervención de un programa innovador, el del Proyecto de Formación Pertinente, y la variable dependiente será la modificación significativa del carácter selectivo, credencialista e inicuo del modelo de la EMS mediante la obtención de altas

tasas de eficiencia terminal. Tales asuntos ocupan los capítulos VIII y IX. Finalmente en el capítulo X se hace una síntesis de los resultados de la intervención de Formación Pertinente, así como de sus implicaciones para futuros proyectos y reformas. También se discuten brevemente algunos resultados e implicaciones para la sociología de la educación.

Del análisis de la mudanza histórica se pasa al examen de características generales del sistema de EMS y su funcionamiento, en especial de sus logros y de las limitaciones que más gravan la posibilidad de conseguir que este tipo educativo cumpla con algunas de las grandes expectativas que sobre él tiene el mundo moderno. Por ello, también incluye dentro de su óptica, la comprensión de los procesos que se obtienen en los planteles o en el aula y que pueden ser observados por un investigador, mientras lleva al cabo un trabajo de campo. El hecho de integrar la dimensión micro social que atañe a los sujetos de la educación reconoce la primacía de tales elementos en los enfoques contemporáneos de la educación que insisten tanto en ubicar al estudiante en el centro de la tarea educativa. Por ello es menester incluir el papel de los sujetos en la interacción y los resultados de la educación. Sin embargo, cabe señalar que en el enfoque de esta tesis la labor teórica fundamental yace en la explicación de

Dichas precisiones son necesarias en vista de que esta tesis está comprometida con la construcción de propuestas didácticas y formativas que fortalezcan, en los ámbitos de interacción cara a cara de profesores y alumnos, la calidad educativa, así como las oportunidades de todos los jóvenes para egresar de la EMS.

Es por estas razones que en un segundo momento, el estudio se encamina al examen de las principales características del funcionamiento de la EMS, incluyendo su impacto en materia de equidad, el estudio procede a ubicar la comprensión del nivel micro con vistas a la identificación de los factores relevantes para propuestas innovadoras a ser trabajadas en el ámbito de los planteles. La experiencia de los últimos treinta años muestra una larga serie de medidas que en las instituciones se han emprendido en materia pedagógica y didáctica, con el propósito de remediar algunos de los problemas de calidad que se han venido señalando. Generalmente se han tomado en consideración orientaciones teóricas que han ido cobrando prestigio en el ámbito académico. Desafortunadamente, con frecuencia, las propuestas, no pasan por una etapa de arraigamiento en los entornos en los que se pretenden aplicar, con la consecuencia de que conservan un carácter abstracto y difícil de manejar en situaciones de aula.

Aquí, la comprensión de los procesos educativos de formación, retención y desarrollo de aprendizajes relevantes se apoya en el empleo de un enfoque en el que el concepto de anomia es determinante. Este enfoque propone un análisis que se interroga sobre la manera como se integran los individuos a los sistemas educativos, tanto en lo que concierne a la obtención de

desempeños acordes con las expectativas, como los relativos a la interiorización de los valores sociales propios de una propuesta educativa.

Por ello, el estudio vuelca su mirada a una línea de investigación que se generó en la UNAM y en el CCH que desembocó en varios trabajos de campo, investigaciones y publicaciones en los años ochenta y noventa. Tales estudios resultaron importantes para la elaboración de una iniciativa que tuvo un apoyo financiero de la SEP durante dos años entre 1999 y 2000, el Proyecto de Formación Pertinente (FP). FP nunca estuvo en la estructura de la SEP, al ubicarse en el contexto de un convenio de colaboración con una institución autónoma, La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y ocho otras instituciones públicas nacionales y estatales, entre ellas la UNAM. En todo momento la participación y permanencia de las instituciones en el Proyecto ha sido voluntaria y no obligada por parte de la SEP. Al mismo tiempo, la continuidad del Proyecto más allá del periodo en el que se recibió apoyo financiero también ha sido voluntaria, ya que ha sido reconocida por la SEP, más no impulsada por ella como parte de sus programas sexenales. Por esa razón, el Proyecto ha continuado operando hasta la fecha presente fuera de la estructura de la SEP, sin recursos federales, pero con su aval. Desde hace 2002 funciona como una red de colaboración entre investigadores, profesores e instituciones que lo adoptan y le dan vigencia. En dichos sentidos, el Proyecto es, hasta ahora, una experiencia infrecuente de innovación educativa. Resulta muy significativo identificar los resultados de dicho proceso sobre los flujos de estudiantes que ingresan y que egresan. Los resultados de la aplicación del Proyecto FP a la primera generación que egresó en 2002 son los que se toman en cuenta en este trabajo. Para tal propósito se realizó un seguimiento de grupos en los que se aplicó la propuesta de FP y grupos testigo en los mismos planteles en los que se siguió trabajando de manera tradicional.

# CAPÍTULO I

## EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

### Y

## LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Incumbe a este capítulo discurrir sobre la manera de abordar teóricamente el ámbito de las acciones de la SEP respecto a la EMS. Las competencias jurídicas con que cuenta el estado mexicano para intervenir efectivamente en el sistema correspondiente se pueden sintetizar en torno a: la función de financiamiento, la función de atención a la demanda directa, la función de instrumentación de programas sexenales y la función de ejercicio de la normativa. El sistema sobre el que se ejercen esas funciones creció cerca de 100 veces en número de alumnos durante la segunda mitad del siglo XX. En su proceso de crecimiento, se han integrado numerosas instituciones que se fueron creando para atender tal matrícula. Cada una de ellas se distingue por algunos rasgos propios, sin que por esta razón deje de asumir formas de organización académica que resultan comunes a todas. Además, los servicios educativos muestran una gran dispersión de calidades y de recursos con los que se opera. No debe ignorarse que la expansión de los servicios educativos mexicanos impulsada por la SEP, se ha hecho bajo la égida de una gran discreción y laxitud en la adjudicación de recursos públicos. Se puede, en consecuencia, observar instituciones muy desigualmente financiadas, equipadas y operadas académicamente. Algunas lo hacen desde la precariedad más solemne, mientras otras laboran con financiamientos muy holgados. A pesar de tal diversidad, todas ellas están sujetas a principios que se imponen "desde arriba" como normas implícitas o reglas no escritas. Cabe considerar que las instituciones también dan pie a valores y normas que se construyen "desde abajo" en el decurso de la interacción cotidiana entre los profesores, alumnos y autoridades.

Paradójicamente, a tal sistema de EMS le corresponden ciertos desempeños sistémicos persistentes y constantes respecto a la proporción de alumnos que egresan y a los aprendizajes que efectivamente logran. Dichos desempeños constantes se vienen manifestando con claridad desde 1980, fecha de la que parten los registros de información comparativa con que cuenta la SEP.

Debido a la prolongada vigencia del sistema político mexicano a lo largo de casi todo el siglo XX, se ha decidido, como se indicó arriba, que el es

tudio extienda su mirada analítica hasta el origen de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867 para contar referentes que faciliten la identificación de las continuidades, rupturas e innovaciones en el sistema de EMS. Así pues, la agenda de asuntos y temas a considerar para evaluar la relevancia de un enfoque teórico es considerable.

### **La sociología de la educación**

Desde principio de los años ochenta, una destacada socióloga británica señaló que el estudio del sistema educativo era, sorprendentemente, el tema más descuidado de la especialidad. La investigadora británica Margaret Archer atribuía tal situación a la tendencia de la investigación sociológica a orientar su labor hacia la teoría, o sea "hacia arriba", en lugar de encaminar las pesquisas "hacia abajo", o sea hacia la explicación de los fenómenos de la enseñanza. Tal sesgo lleva a que en los estudios respectivos, finalmente, se termine discutiendo más sobre la estructura social, la estructura económica, la estructura de clases o la estructura de poder, que sobre la educación (Archer: 1981). Frente a dichas tendencias contemporáneas, Archer y otros autores subrayan que la educación aparece, en todos los grandes autores clásicos de la sociología como uno de los grandes temas. Dichos temas comprenden el del orden social y el del progreso, en relación con los cuales trataban de describir y codificar la estructura y la organización de las relaciones sociales social (Abel: 1981, p. 244). En ambos temas la educación tiene un papel muy relevante y complejo que merece en sí mismo interés sociológico.

La fuerte llamada de atención, para orientar la investigación educativa "hacia abajo" y hacia el interés que merece en sí misma la educación, es parte de la copiosa y variada revisión crítica de la sociología, que caracterizó a los últimos cuarenta años del siglo XX. Los principales objetos de la crítica fueron las dos vertientes fundamentales de la disciplina, el monumental trabajo teórico de Parsons y el empirismo de un gran caudal de investigaciones. Talcott Parsons había tratado de poner fin, de una vez por todas, a las escuelas rivales que contienden en las ciencias sociales, el idealismo y el materialismo, encauzando sus respectivas preocupaciones (Parsons: 1968a, Parsons 1968b) Desafortunadamente no consiguió trascenderlas. ( Alexander: 1988, pp. 275-276) Sobre las investigaciones cuantitativas durante la segunda mitad del siglo XX cabe destacar el predominio de un empirismo metodológico que se adueñó del campo con su orientación atórica, ahistórica y atomística, tal y como fue analizada por C. Wright Mills en *La imaginación sociológica*. ( Wright Mills: 1970 ) Wright Mills contrapuso al empirismo abstracto a la gran teoría, refiriéndose con ello a la contribución parsoniana. Para el empirismo metodológico, la estructura social se descompone en una serie de elementos básicos. La clase social, por ejemplo, se convierte en una serie de atributos de una colectividad estática, ignorándose las posibilidades de concebirlas como grupos activos. La educación, por su parte, deviene una serie de resultados atomizados y abstractos, cuyos procesos pasan a ser entidades administradas con independencia de los

actores, los cuales constituyen una especie de caja negra cuyo contenido resulta intrascendente (Archer: 1981, pp.286-287).

Archer propone que las pesquisas sobre el sistema educativo se encaminen a esclarecer de dónde viene y, en segundo lugar, cómo funciona. En dicha perspectiva el sistema hoy operante fue estructurado ayer y los patrones de autoridad y responsabilidad que actualmente se observan fueron configurados por pretéritas luchas por el poder. Los intereses que ahora se defienden en el ámbito educativo fueron distribuidos en diversos momentos del pasado. Dicho de otra manera, algunas de las causas de continuidad están inscritas en los orígenes de los sistemas educativos. Los sistemas funcionan con base en estructuras creadas de acuerdo con intereses concretos que se mantienen de forma inercial mientras no se efectúen cambios (Archer: 1981, p.306) Tal perspectiva implica comprender el desarrollo de los sistemas como una serie de ciclos en cada uno de los cuales, la estructura inicial condiciona la interacción educativa. Las acciones escolares y las acciones educativas se ven, a su vez, afectadas influencias independientes, todo lo cual, determina a la postre un cambio en la estructura. De esta manera, sucesivos ciclos de condicionamiento estructural sientan las bases para una interacción que procesa conflictos, propuestas, atribuciones, oportunidades, responsabilidades y retos. Las estructuras al verse sujetas a dichos procesamientos general las condicione para su propio cambio, con lo cual las nuevas estructuras que siguen uniendo los orígenes históricos con las funciones actuales (Archer: 1981, pp 306-7) Reconocer la sensatez de estos postulados, resuelve sólo una parte del problema, ya que aun resta por esclarecer como considerar la relación entre la educación y otros factores sociales y políticos.

### **Las teorías de la reproducción**

En lo que concierne a la educación, una vigorosa vertiente de la sociología de la educación está representada por el neomarxismo, el cual recibió un impulso fundamental en la contribución de tres autores, Bourdieu y Passeron (Bourdieu y Passeron: 1975 ) en Francia y Bernstein en Gran Bretaña (Bernstein: 1971, Bernstein: 1965, pp. 145-166)

Las teorías de la reproducción buscaron relacionar los procesos educativos a los principios de estratificación mediante diversos recursos explicativos. Bourdieu y Passeron procedieron a la identificación de un modelo de cultura escolar en el que la comprensión y manejo de los bienes simbólicos valorados académicamente depende en gran medida de la posesión de códigos culturales propios de las clases privilegiadas. Llegan a tal postura, al partir de una sospecha sobre los procesos de selección. En dichos procesos, el número de quienes logran sobrevivir en la pirámide escolar "no se distribuye arbitrariamente entre las distintas clases sociales" (Bourdieu y Passeron: 1975, p. 210) El sistema de enseñanza presupone una familiaridad previa con el

lenguaje y los bienes culturales que se emplean al enfocarse los contenidos académicos. La acción pedagógica de los maestros es la encargada de imponer, mediante una gama muy amplia de recursos que incluyen la violencia simbólica, tal cultura académica. Bourdieu y Passeron se interesan por imaginarse como tendría que ser un sistema educativo para que cumpla su función esencial de inculcar valores culturales, los cuales no son neutrales respecto a las relaciones de poder en la sociedad francesa.

Sin embargo, Bourdieu y Passeron no examinan la medida en que los procesos de estratificación están, a su vez, influenciados por la educación y al pasar por alto la interacción recíproca entre educación y estratificación social. También dejan de lado la manera en que en diferentes sociedades y en diversos momentos en el tiempo se han configurado los respectivos sistemas educativos. Bernstein, por su parte, también supone que la estructura de clases penetra la educación directamente en la organización, distribución y evaluación del saber mediante el contexto social de su transmisión.

De acuerdo con estos enfoques, pareciera que la escuela es únicamente un escenario para ordenar y encaminar la reproducción de la estratificación. En esa óptica carecería de importancia el límite sistémico entre el sistema educativo y el de estratificación, pues, al no modificarse las demandas de los grupos de interés, la escuela no estaría ejerciendo mediación alguna. El sistema educativo funcionaría como un medio totalmente permeable para los mecanismos de poder. Tal perspectiva sociológica es, como lo han advertido diversos autores como Giroux, la que menos toma en cuenta a los actores. ( Giroux: 1985) Giroux señala que en los trabajos de los teóricos de la reproducción, los sujetos desaparecen, con lo cual se niega su capacidad de resistir y de aprovechar las inconsistencias y contradicciones entre la escuela y la sociedad dominante. Pero, Giroux reconoce el impacto de los teóricos de la reproducción en los nuevos enfoques críticos. Un ejemplo es el trabajo de Peter McLaren sobre los rituales normativos y "performativos" de la escuela, que se nutre de las aportaciones de Bourdieu y de Bernstein, pero, introduce un nuevo elemento al concebir los espacios educativos como ámbitos culturales contradictorios, comprometidos con el proceso dialéctico de producir "subjetividades" y reproducir el orden social dominante (Giroux: 1995, pp. 12-14)

Por todo ello, no queda claro ni probado que las relaciones de poder identificadas por los teóricos de la reproducción se conviertan en control simbólico educativo y que la dominación social lleve aparejada la dominación educativa, de manera general y sistemática, sin conflictos, ni mediaciones institucionales, grupales o interpersonales. ¿ Acaso el efecto de interiorizar valores y actitudes que existe en los diferentes niveles de la educación mexicana, tan diversa y heterogénea y tan poco orientada a la vida productiva, sigue y se desarrolla mecánicamente, de acuerdo con las intenciones del sistema de poder económico?

Existe, además, otro rasgo que cabe destacar. Los sistemas educativos de Francia y la Gran Bretaña, naciones de procedencia de Bourdieu, Passeron y Bernstein, tienen una larga tradición de familiaridad con la promoción eficaz de la comunicación verbal escrita y oral, lo cual se traduce en la ubicación capital de la expresión escrita, representada por el ensayo, como una competencia insustituible de los estudios medios. La elaboración de ensayos en ambos sistemas educativos es una competencia que dominan los estudiantes de ambos sistemas de educación media superior, para no aludir a lo que acontece en los estudios superiores. El ensayo representa la forma cualitativa por excelencia de probar conocimientos, lo cual implica necesariamente la adopción de criterios convenidos y compartidos sobre los modelos de calidad. Tales modelos descansan obviamente en supuestos culturales específicos. La agudeza de la perspectiva crítica de Bernstein y de Bourdieu y Passeron radica en develar el enorme sesgo que tales criterios tienen respecto al sistema de estratificación social. En dicha lógica, la educación está bajo el control de clases que detentan objetivamente el monopolio de una relación con una cultura académica, definida como válida por sí misma. Tal monopolio implica el control sobre los criterios del sistema de enseñanza. Estas clases, de acuerdo con tal óptica, están predispuestas a sacar el máximo provecho del efecto de certificación y tienen gran interés en defender esta cultura académica: "En esta misma lógica se comprenden las funciones sociales de derroche ostentoso de aprendizaje que define el modo de adquisición de todas las aptitudes dignas de pertenecer a la (dicha) cultura general" (Bourdieu y Passeron: 1975, p. 223). Este derroche puede comprender todo tipo de conocimientos humanísticos o propios " del adiestramiento congruente con todos los "formalismos", literarios o estéticos, lógicos o matemáticos", lo cual implica que "tener la licenciatura significa quizá saber o haber sabido algunos rudimentos de historia romana o de trigonometría. Poco importa. Lo que importa es que el título permite obtener una situación más ventajosa que otra para la que no se exija este diploma" (Bourdieu y Passeron: 1975, nota 39, p. 223)

En México, la tradición educativa es muy diferente. La acreditación de la formación media superior no requiere, con frecuencia, en cuanto a dominio de contenidos, en cada materia, un manejo de contenidos más allá de la memorización de sencillas cápsulas sintéticas, clasificaciones, mapas mentales, definiciones, mecanización de operaciones o fórmulas. El dominio de la argumentación escrita no es ciertamente una competencia que caracterice a la EMS mexicana. A esta importante consideración se regresará con frecuencia al revisar la evidencia etnográfica que aportan los estudios en plantel y en aula. Dichas apreciaciones también se constatan por los estudios de PISA de la OCDE de principios de este siglo XXI. Además, desde el Programa de Modernización Educativa de 1989, de la administración de Carlos Salinas, pasando por el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, hasta el actual Programa Nacional de Educación 2001-2006 se expresan señalamientos fuertes sobre la precaria formación de los estudiantes y egresados de la EMS en tal sentido.

La debilidad de las formaciones mexicanas respecto al dominio de la expresión verbal oral y escrita requiere ser ubicada en el contexto histórico del desarrollo de la escolarización en México. La educación obligatoria fue de sólo 6 grados hasta 1993, año en que se incrementó hasta el tercer año de secundaria. Hoy, el promedio de escolaridad en México es de cerca de 8 años, muy por debajo de los 14 del promedio de la OCDE (OECD: 2003) Entre los 6 y los 12 años la tasa de participación es de 93%. A los 15 años es de 50.7 % y a los 18 años baja a 18.3%. Para los países de la OCDE las cifras respectivas son 92.8% y 64.6%. Por lo que respecta a la educación superior, la tasa de participación es ligeramente inferior a 15%. Es claro que, por lo menos desde la segunda década del siglo XX, la cobertura de los servicios educativos en México ha crecido a un ritmo constante. La tasa de analfabetismo, aunque alta si se compara con los países desarrollados, ha descendido a una cifra absoluta del 10%, venciendo los retos que impuso la dinámica demográfica de la segunda mitad del siglo. Si hay un gran tema educativo en el siglo XX para México, ese ha sido el crecimiento de la matrícula. No obstante, el fulgor de los alcances en materia educativa se disipa cuando se analizan bajo criterios tales como la calidad, la equidad y la pertinencia.

Además, se incurriría en una inexactitud respecto al caso mexicano si se afirmara, como lo hace Bourdieu, que la operación de la selección escolar tiene "como efecto indisoluble el controlar las cualificaciones técnicas por referencia a las exigencias del mercado de trabajo y crear unas cualidades sociales por referencia a la estructura de las relaciones de clase que el sistema de enseñanza contribuye a perpetuar" (Bourdieu y Passeron: 1975, p. 223) En México, la inconexión entre la producción y la educación es notoria, cabiendo recordar lo señalado por el estudio conjunto del gobierno de México y la OCDE. En efecto, el análisis de la estructura del sistema por niveles de educación demuestra dos fenómenos que repercuten en la economía. El primero es la escasa matrícula en capacitación para el trabajo y en la educación media superior profesional, que en conjunto representan menos del 10% del total. El segundo es la débil proporción de la matrícula de posgrado frente a la de licenciatura (OCDE: 1997, p. 38). El mismo estudio señala: "Por razones históricas, el sistema funciona con demasiada frecuencia en forma independiente de su contexto social. La pertinencia de las formaciones sólo puede mejorar profundizando los vínculos con la economía, y más generalmente con la sociedad, tanto en la educación media superior como en la educación superior" (OCDE: 1997, p. 237) Tal indicación pone en duda, que desde fuera del sistema educativo se controlen los procesos de aprendizaje, menos aún, que se puedan encaminar, desde la estructura de estratificación hasta los criterios escolares, los bienes simbólicos relativos a las formas de expresión del lenguaje y la cultura.

Desde la perspectiva sociológica sorprende comprobar que ni Bernstein ni Bourdieu implican, ni señalan una lucha por el control de la educación. Tampoco alguno de ellos formula política

educativa alguna. El código del saber y las convenciones culturales impuestas por la disciplina escolar no aparecen como consecuencia de una lucha por el poder: "La acción pedagógica que las relaciones de poder entre los grupos y las clases constitutivos de esa formación social sitúan en posición dominante, dentro del sistema, es aquella que, de modo más pleno aunque siempre de forma indirecta, corresponde a los intereses objetivos de los grupos o de las clases dominantes" (Bourdieu y Passeron: 1981 p. 292) En esta perspectiva, el poder es un conductor pasivo, perfecto y sin resistencia que enlaza la dominación social con el control educativo. Las preguntas relativas a la adaptación y a la alineación de las prácticas educativas con la estructura social de clases restan sin considerar, ni contestar. Igual que sucede con las interrogantes sobre la manera como diversos grupos sociales influyen o imponen su definición de la enseñanza mediante procesos de poder.

En una posición rígidamente marxista, otro equipo de investigadores franceses, Baudelot y Establet critican a Bourdieu y a todos aquellos que conciben la clase social como una categoría que se identifica con los atributos individuales de quienes la componen y por esta razón se encaminan a identificar las condiciones genéricas que posibilitan y aseguran la reproducción de las relaciones capitalistas de clase a través de la escuela. El efecto reproductor de la escuela según estos autores (Baudelot y Establet: 1975) se manifiesta en la manera como los estudiantes transitan por caminos educativos y profesionales diferentes, que están establecidos en función de una estructura social basada en clases. El efecto de exclusión y de promoción de oportunidades educativas se hace con base en redes que reproducen los polos sociales en que está dividida la sociedad. En una red, los estudiantes muestran un atraso paulatino y en la otra una promoción constante, separando y dividiendo a los estudiantes en una estructura social francesa rígida. El enfoque de Baudelot y Establet es aún menos pertinente para el caso mexicano, al presuponer que la sociedad y la escuela se encuentran tan altamente disciplinadas para responder a la perpetuación de las clases dirigente y obrera, como para reproducir mediante redes escolares dedicadas a cada clase. A tal contribución se le puede aplicar la misma objeción ya mencionada sobre la falta de alineación entre la escuela y la producción arriba señalada. Además, es preciso considerar que la diversidad prevaleciente en México, como país y como sociedad, también abarca a las instituciones educativas, de tal manera que dentro de un mismo subsistema, diferentes planteles, turnos y grupos exhiben calidades y características harto diferentes.

A ese particular, se debe recordar que México transitó de muy bajos índices de escolaridad y alfabetización durante la primera parte del siglo XX a una escuela primaria para todos que sólo se logra hasta 1980. La presión social y política siempre ha estado en lograr establecer, simplemente, los servicios educativos más básicos. Incluso, hoy en día, se extienden por el territorio nacional escuelas multigrado o unitarias en las que un maestro atiende a varios grupos, o las telesecundarias y la educación media superior a distancia en las que privan muchas limitaciones, funcionando con precariedad en la mayoría de los casos. Tales condiciones llevan a que se estime

que el argumento de que existen dos redes de escolaridad pública señalado por Baudelot y Establet simplemente no aplica en situaciones donde la primera gran diferencia social radica en contar con acceso a una escuela posterior a la primaria y permanecer en ella, recordando que solo la mitad de quienes deben de terminar la educación básica efectivamente lo hacen (SEP: 2001 a, pp. 56-62) Lo que sí puede adelantarse es que en México existe una gran división entre quienes tienen acceso a la escuela después de la secundaria al bachillerato y quienes no lo tienen, asunto de capital trascendencia para este trabajo en lo que atañe a la equidad del sistema educativo.

### **El sistema como ámbito de lucha entre grupos**

Al tomar distancia de propuestas teóricas estimulantes, pero que están limitadas en su aplicación a contextos nacionales muy específicos y, que poco o nada toman en cuenta los factores sociológicos contingentes, de la racionalidad subjetiva de los actores, se puede pasar a considerar a quienes si los incluyen. Dentro de la tradición weberiana, la perspectiva de Collins ubica a los actores en el centro de su actividad teórica, sin que se niegue la presencia de diversos intereses y orientaciones de grupo y de índole estructural. (Collins: 1977b) Para este autor, la sociología de la educación requiere identificar los contenidos específicos de un sistema educativo en términos del tipo de actores que en él participan. Este autor critica las limitaciones del enfoque que pudiera llamarse del orden social, o funcionalismo, que ve a la escuela como la instancia que socializa a la gente joven para el orden existente. Collins considera, que en sus expresiones más generales, la explicación es tautológica, ya que dicha propuesta justifica cualquier estructura educativa existente, *a posteriori*, al no explicar por qué existe una estructura en particular y no alguna otra. De acuerdo con Collins, tal dificultad no puede ser salvada atribuyendo a la escuela una función de adiestramiento en ciertas habilidades técnicas, debido a que la evidencia existente no corrobora este argumento. Para Collins no está nada claro que la escuela provea habilidades y especialidades técnicas.

Tal línea de razonamiento lo lleva a plantear la importancia de revisar los enfoques que enfatizan la estratificación social y el factor de dominio en la educación. A pesar de conceder que la pista de los neomarxistas es la adecuada, arguye que el estructuralismo marxista incurre en los mismos tipos de problemas que el funcionalismo, al ignorar la información empírica sobre las condiciones que subyacen a un tipo de educación más que otro, lo que imposibilita la comparación histórica entre ellos. Considera que Bowles y Gintis (Bowles y Gintis: 1981) se aproximan correctamente al problema de la comprensión de la singularidad de la escuela norteamericana, pero considera como una limitación muy seria la atribución causal única a la dominación de clase como determinante del papel de la escuela. La clave, la deduce de la teoría y la metodología weberianas que reconocen el peso multicausal de los intereses económicos, de los recursos

organizativos de las burocracias públicas o privadas y de los recursos culturales (Weber: 1973, pp. 39-101). Tales factores inciden como causas diversas que originan la especificidad particular, en este caso de una estructura educativa concreta. De esta manera, Collins prefiere asumir que el conflicto social tiene un origen multicausal y retoma la diferencia weberiana de estatus, clase y partido. La educación aparece como el resultado de una lucha multidimensional entre grupos por la dominación política, por las ventajas económicas y por el prestigio social. Esta complicada lucha múltiple se integra a las demandas por educación por parte de diversos grupos e intereses. Ese contexto involucra contenidos educativos harto diferentes, así como diversos tipos de entrenamiento práctico, a la vez que los grupos acceden o se consolidan en el ámbito educativo, poniendo en marcha una variedad de métodos de control impersonales.

Para Collins las unidades básicas de la sociedad son los grupos de estatus, ya que sus miembros comparten una cultura que se manifiesta por estilos lingüísticos, gustos, opiniones y un sentimiento de igualdad de estatus. Subjetivamente se sienten diferentes de los demás, en términos de "decencia", "gusto", "honor" y "respetabilidad". La lucha entre los diferentes grupos de estatus se lleva al cabo, primordialmente entre organizaciones y la escuela debe de situarse contra este telón de fondo. La actividad principal de la escuela es para este autor la enseñanza de culturas de estatus particulares, tanto en el salón, como fuera de él. En este sentido, cualquier fracaso de las escuelas en la enseñanza de conocimiento técnico, no es intrínsecamente importante. Para Collins el que una escuela le otorgue un énfasis muy grande a la formación académica debe ser considerado como el contenido particular de un tipo de cultura de estatus. En ese caso particular, la propuesta en cuestión denotaría que un grupo con el poder suficiente establece cierto tipo de desempeños académicos, ya sea por que estime en sí misma esta actividad, o por sus repercusiones sociales.

Desde esta perspectiva, el acceso al control, de los procesos directamente relevantes para el funcionamiento educativo, aparece como un recurso para la lucha entre grupos de estatus en el seno de una sociedad. Es aquí en donde el enfoque de Collins resulta insuficiente. Por una parte, da cuenta efectiva de la falta de continuidad entre los contenidos de la educación y las necesidades de la producción. Sin embargo, al otorgarle una gran importancia al control de la escuela como parte de la lucha más amplia entre grupos de estatus, pareciera que subordina la escuela a la dinámica del sistema de dominación. A pesar de que concibe a la educación como resultado de efectos sociales multicausales, este enfoque presupone que la sociedad es relativamente homogénea y que la enseñanza guarda una cierta consistencia general. Al mismo tiempo presupone que los contenidos de la educación mantienen una congruencia con la cultura del grupo de estatus en el poder. No contempla que la educación sea heterogénea en múltiples sentidos y que existan inconsistencias entre sistemas políticos y educativos, o entre tendencias nacionales y estatales, a menos de que se incurra en una tautología y se presuponga que todos los

rasgos de los sistemas educativos corresponden a resultados de luchas de grupos de estatus. Pareciera que la educación fuese totalmente plástica a la imposición de los intereses del grupo dominante, incluso en sus contenidos. Resulta difícil de aceptar que todo rasgo educativo siempre corresponda sólo a una lucha política, con lo cual desplaza hacia afuera del sistema educativo la comprensión de los fenómenos de enseñanza y, aún más, los de aprendizaje. También se excluye que al interés por la dominación política le resulten indiferentes los contenidos educativos.

Bajo una óptica semejante, pierde importancia teórica que los servicios educativos tengan una calidad promedio baja o indeterminada, o de que en algunos otros ámbitos escolares públicos prevalezca una calidad muy superior al promedio. Debido a que en la óptica de este trabajo se privilegia lo educativo, estas cuestiones no pueden ser relegadas. Se rescata, no obstante que la educación aparezca como parte de una lucha multidimensional entre grupos de estatus, en este caso por la dominación política, y se toma nota de que la valoración de criterios y estándares académicos es parte de una cultura en particular. También cabe advertir que pueden existir discontinuidades entre el peso de los intereses políticos en la administración del sistema educativo y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Por lo tanto se advierte, para el presente trabajo la posibilidad de que los grupos en control de la conducción educativa puedan ser indiferentes a la calidad académica.

### **La sociología postestructuralista y postmodernista**

A pesar de las referencias al trabajo de Weber en el enfoque de Collins, la preocupación por el sujeto no habría de encontrar cabida plena en su obra. Si lo habría de hacer en la contribución de otras tendencias. En efecto, desde los años sesenta, una nueva sociología se abrió paso hasta el interior de la caja negra de la educación, como de otras instituciones, preocupándose por indagar acerca de los factores contingentes relativos a los actores, en el funcionamiento de los sistemas educativos. Tales consideraciones fueron imposibles de explorar sin aludir a la importancia de los sujetos como tales, de sus representaciones y referencias de identidad, así como a prácticas que se obtienen en ámbitos que son reconocidos como específicos. La etnometodología y el interaccionismo simbólico se abrieron paso entre los años sesenta y setenta hasta el centro del *establishment* sociológico norteamericano, tras salvar feroces críticas en un principio, sólo para perder, en los años ochenta, el ímpetu creativo de su fase inicial. (Alexander: 1988, pp. 290). Por ello, a pesar de las esperanzas de muchos, las posibilidades de combinar el objetivismo del empirismo abstracto con el subjetivismo de la nueva sociología resultan contradictorias e insostenibles (Archer: 1981 pp. 287-289).

No obstante, muchas de las preguntas que el regreso del actor había puesto sobre la mesa a mediados del siglo XX, se volvieron a formular, pero se trataba de nuevos debates que guardaban

cierta continuidad con lo discutido previamente, pero de manera muy novedosa, de ahí el prefijo post en post-estructuralismo y post-modernismo. En la sociología de la educación, las críticas a la disyuntiva entre el estructuralismo marxista y el funcionalismo en sus diferentes formas desemboca en las críticas post-estructuralista y post-moderna (Carson: 1995). El post-estructuralismo es parte de un movimiento que mantiene que debido a que la subjetividad es inestable, cualquier enfoque que depende en la subjetividad como elemento básico, tales como los discursos sobre las convenciones y acuerdos sociales, distribuciones de poder y estructuras es inherentemente inestable y potencialmente ilusorio. Tal posición lleva a negar los nexos entre los procesos observados y la estructura social, rechazando las estructuras objetivas.

En contraste, el post-modernismo no es ni un movimiento intelectual ni una filosofía, es una condición de la sociedad de la que se afirma que caracteriza la época post-industrial y post-positivista, de la que las instituciones sociales forman parte (Hargreaves: 1994). El post-modernismo originado en el estructuralismo francés y su apuesta por el cambio lingüístico de la filosofía lleva a una visión del mundo donde los individuos son interpelados por múltiples voces que crean una cacofonía de sonido y una incapacidad de comprender la realidad completamente. Se abandona el descubrimiento de las verdades últimas como imposible y errado ( Tierney: 1999, p. 38) Tal y como lo señala Habermas, ya la Escuela de Frankfurt con Horkheimer había interpretado el malestar cada día más agudo que se registra en la cultura como una rebelión de la naturaleza subjetiva contra la cosificación y lo cita señalando: "Cuanto más alto se proclama y se reconoce la idea de la racionalidad, tanto más crece en el ánimo de los hombres el resentimiento consciente o inconsciente contra la civilización y su instancia en el individuo, el yo" (Habermas: 2002, pp. 469-470)

Dicho procedimiento post-moderno de deconstrucción de los conocimientos que operan en contextos determinados depende muy fuertemente de las teorías de Foucault sobre el poder, en el que se abreva para cuestionar los sistemas de conocimiento, argumentando que éstos operan dentro de ámbitos localizados y específicos de los que dependen para codificar las prácticas sociales. Pero como lo ha señalado Habermas (Habermas: 1998) en Foucault hay un anacronismo en la medida en que se requieren los mismos recursos lingüísticos de la razón para argumentar en contra de la misma tradición racional, que constituye la pieza central de la modernidad, que se dice dejar atrás. Resulta por lo menos dudoso que se exponga la negación de la racionalidad que proviene de la Ilustración, o la modernidad como ellos mismos le denominan, mediante conceptos y recursos expresivos propios de esa tradición, sin asimilarlos e incurrir, en consecuencia, en lo mismo que se denuncia. El programa post-moderno es llevado por su propia lógica a la relativización extrema de cualquier apreciación sociológica, lo cual limita el alcance de los trabajos, más aún si se pretende, como lo hace este estudio llegar a contar con una visión general del

sistema de EMS y su conducción, revisar una experiencia de innovación y hacer propuestas para el futuro con base en ella.

En la antropología post-moderna existe una investigación, sobre educación, realizada con base en un trabajo de campo hecho en Michoacán, México, en los años ochenta, por Bradley Levinson. (Levinson:1995) En ese trabajo, el problema central fue representar la manera como el sujeto socialmente significativo en el ámbito de la escuela, era visto como un individuo en ese contexto. Debido a que la finalidad de la mayor parte del trabajo antropológico es efectuar conexiones interpretativas que permitan situar al individuo en un proceso social más amplio y explicar el caso individual, Levinson se preocupó por entender la manera como las "subjetividades" son producidas por los discursos sociales. El problema para investigar en esta óptica post-moderna se convierte en ¿cómo intervengo en la construcción de conocimientos que se dan en la escuela que estudio y cómo intervengo en la construcción de conocimiento sobre la escuela? Tales conocimientos son los que usan cotidianamente los profesores sobre el estudiante identificándolo, por ejemplo, como inquieto, rebelde, hiperactivo, impulsivo, estudioso, disciplinado, distraído o irresponsable. Todos estos adjetivos son categorías locales disponibles para los maestros y padres de familia. Es por ello, que el investigador tiene que desarmar estos discursos sociales para entender las luchas que se obtienen en la escuela sobre diversos significados como son buen alumno, mal alumno, una clase buena, o una clase aburrida, una calificación justa, o una injusta.

Al mismo tiempo, el investigador se relaciona individualmente con otros individuos, alumnos de la escuela secundaria, cada uno de los cuales es objeto de una pesquisa que indaga sobre su trayectoria escolar y familiar. De esta manera, su análisis transcurre entre la deconstrucción de los discursos sociales que identifican a los individuos y la explicación individual de cada trayectoria social y escolar. Finalmente el análisis de Levinson ve a los estudiantes como si fuesen trabajadores de una economía simbólica que requiere que produzcan bajo una guía y una supervisión estrictas. Frente a tal construcción del estudiante como trabajador en una economía simbólica, Levinson identifica una resistencia a tal identidad, por parte de los estudiantes, en la que intervienen las identidades relativas a edad, clase, raza y género. En ese contexto, los estudiantes son vistos, analíticamente, como sujetos que generan significados culturales, a la vez que son objeto de procesos que producen y reproducen opresión de clase, de raza y de género. (Levinson: 1995, pp. XXV-XXIX) Para Levinson, los estudiantes se ubican en la encrucijada entre la escuela y la sociedad, entre la escolaridad y la cultura: "el análisis etnográfico puede aproximarse, más cercanamente a la dinámica de contingencia, contradicción y multiplicidad, a través de las cuales las relaciones de poder, mutuamente permeables entre la escuela y la sociedad constituyen las vidas de los estudiantes".

Respecto a las precisiones aportadas por Levinson sobre su interés en los estudiantes como individuos, es necesario afirmar, de nuevo, que en el enfoque del presente trabajo, el interés

principal se encamina primero a la explicación de ciertos funcionamientos del sistema de EMS relativos a la retención escolar y al desarrollo de habilidades y, sólo en la medida que éste es esclarecido se encamina el análisis a la comprensión de las acciones de los sujetos individuales en estos sentidos. Sin embargo, se recupera la importancia de las construcciones sociales que se usan y están disponibles en el ámbito de las escuelas y del aula, así como de los elementos de poder a los que se encuentran asociadas. En consecuencia, conviene, a la luz de un trabajo como el de Levinson, distinguir, de una buena vez, entre diferentes tipos de análisis en atención al foco de interés, ya sean los individuos, o el sistema. Tal y como lo señala Coleman, para este último caso, no importa que el sistema sea tan grande como una sociedad, o tan pequeño como un grupo de estudiantes o amigos, lo esencial es que el foco explicativo esté en el sistema como unidad, no en los individuos, o en otros componentes que lo conforman (Coleman: 1990, p. 2)

Ahora bien, los excesos tanto del estructuralismo parsoniano, como del marxismo permiten comprender la reacción del post-modernismo, que al apostar por un cambio lingüístico de la filosofía, lleva a una visión del mundo donde los individuos son interpelados por múltiples voces que crean una cacofonía de sonido y una incapacidad de comprender la realidad completamente. Se abandona, de esta manera el afán por descubrir las verdades últimas se desecha como imposible y errado (Tierney:1999, p. 38) Ya la Escuela de Frankfurt con Horkheimer había interpretado el malestar cada día más agudo que se registra en la cultura contra la cosificación, como lo señala Habermas: "Cuanto más alto se proclama y se reconoce la idea de la racionalidad, tanto más crece en el ánimo de los hombres el resentimiento consciente o inconsciente contra la civilización y su instancia en el individuo, el yo" ( Habermas: 2002, pp. 469-470)

Dicho procedimiento post-moderno de deconstrucción de los conocimientos que operan en contextos determinados depende muy fuertemente de las teorías de Foucault sobre el poder, en el que se abrega para cuestionar los sistemas de conocimiento argumentando que éstos operan dentro de ámbitos localizados y específicos de los que dependen para codificar las prácticas sociales. Pero como lo ha señalado Habermas ( Habermas: 1985) en Foucault hay un anacronismo en la medida en que requiere emplear los mismos recursos lingüísticos de la razón para argumentar en contra de la misma tradición racional, que constituye la pieza central de la modernidad que se dice dejar atrás. Resulta por lo menos dudoso que se exponga la negación de la racionalidad que proviene de la Ilustración, o la modernidad como ellos mismos le denominan, mediante conceptos y recursos expresivos propios de esa tradición, sin asimilarlos e incurrir, en consecuencia, en lo mismo que se denuncia.

El programa post-modernista aparece así llevado por su propia lógica a relativizar de forma extrema cualquier apreciación sociológica. Lo anterior limita el alcance de cualquier trabajo, más aún si, como lo pretende este estudio, se busca una visión general de la conducción del sistema de

EMS y de las posibilidades de modificarlo. Resta, sin embargo, como aporte claro del post-modernismo la apuesta por señalar el carácter plural y diverso de los ámbitos sociales actuales, siendo menester recoger, en el curso de las investigaciones, las expresiones que los participantes llevan al cabo sobre sus propias situaciones. También es preciso enfatizar, al mismo tiempo, las limitaciones del conocimiento producido por la investigación, habida cuenta del carácter plural de la realidad social y de las múltiples maneras en que un investigador puede procesar, en un ámbito determinado, dicha diversidad y complejidad de voces e identidades. Los resultados y las propuestas de las investigaciones demandan ser incorporadas a las formas de entendimiento que se obtienen en los contextos estudiados.

### **Los retos analíticos**

Tras un recorrido por diversas formulaciones teóricas sugerentes, se perfilan dificultades para emplearlos respecto a un ámbito educativo sumamente heterogéneo, complejamente integrado por niveles, en continua expansión, con una estructuración y con ciertos desempeños sistémicos persistentes, otros recurrentes y finalmente algunos, constantes. El carácter inadecuado de los enfoques aquí reseñados se realza aún más, ya que todos ellos presuponen diferentes tipos de escuelas, pero cada tipo es razonablemente homogéneo en el ámbito de toda una sociedad. Bajo esos supuestos, se define a las escuelas en términos de ciertas características y funciones. Al pretender utilizar dichos enfoques y contrastarlos con la evidencia mexicana puede resaltar que las funciones lógicas que deben de desempeñar las escuelas, tal y como se encuentran expresadas en los planes y programas de estudio, sólo se obtengan parcialmente, mas no en la generalidad de los planteles, de las materias y de los alumnos. Tal diversidad fácilmente da pie a que se apliquen dichos modelos a parcialidades o a un promedio abstracto que esconda una dispersión inmensa de casos individuales. Los errores, en que se incurre como consecuencia de una aplicación de esa naturaleza, llevan a dejar fuera de foco casos que deben de considerarse.

Se está ante el reto de darle cabida a la enorme variedad de situaciones específicas, con un enfoque consistente, de índole general, que cubra los casos prevalecientes en México, por diversos que fuesen. Al mismo tiempo, también es menester darle ingreso a la posibilidad de que existan, a pesar de la heterogeneidad, patrones persistentes y contundentes, como pudieran ser la falta de énfasis en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura, o la baja eficiencia terminal de la educación media.

Por todo ello, se está muy lejos de aceptar que no existe sistema alguno. Es necesario, poder reconocer el proceso histórico de estructuración del sistema de EMS y su relación con las luchas políticas. Al mismo tiempo, también es necesario identificar los principios sobre los que se descansa su funcionamiento actual, incluyendo la manera como se imparten las formaciones y las

formas de interacción no prescritas institucionalmente que se construyen "desde abajo" entre los profesores y sus alumnos. Debido a la heterogeneidad existente en México se sabe que dichas formas de funcionamiento no pueden reducirse a la categoría de alternativas funcionales entre las formas de dominación y las formas de capacitación de la fuerza de trabajo. En efecto, se tiene el conocimiento de que las escuelas mexicanas no cumplen con mínimos para funcionar, ni en infraestructura, ni en condiciones o procedimientos educativos. Más complicado aún es lograr que tales escuelas cumplan una función compleja respecto a una cultura de dominación o de índole productiva, en términos de adquisición de habilidades y conocimientos.

Queda claro que la conducción del sistema mexicano está cruzada por opciones, limitaciones y costos, en todos los niveles y para todos los actores y para las instituciones. Una manera razonable de darle cabida a factores tan diversos es distinguiendo justamente entre niveles, ya que lo válido para el sistema en general, está mediado por los factores regionales e institucionales, tales como grupos de estatus, gremios o las formas estatales de estructuración del sistema. De igual manera, entre lo regional o institucional y lo local se ubican los factores relativos a las formas contingentes de integración de los actores a los sistemas, lo cual es preciso considerar para comprender lo que acontece en el aula, por ejemplo. Sin embargo, es preciso tomar en cuenta la manera como tales niveles se relacionan unos con otros.

De tal modo, se llega a un plano en el que se encuentran dispuestos los diversos asuntos que deberán ser abordados. Se busca un mecanismo heurístico que permita comprender, a partir del papel del estado posrevolucionario en la educación, el crecimiento acelerado de la matrícula y la recurrencia de ciertos patrones, como la baja eficiencia terminal y el bajo aprovechamiento en el desarrollo de habilidades verbales y matemáticas. Tal modelo requiere tomar en consideración la diversidad de condiciones bajo las cuales opera la EMS, a fin de que las abarque al formular diversas medidas que puedan resultar eficaces para corregir y superar los patrones problemáticos recurrentes.

## CAPÍTULO II

### LA ANOMIA Y LA EDUCACIÓN

#### **La importancia de la anomia en Durkheim**

Tras la revisión efectuada en el capítulo anterior, corresponde al presente llevar al cabo un examen de un enfoque clásico, cuyo alcance teórico sigue teniendo vigencia para el tratamiento de un problema contemporáneo en México. Dicha tarea lleva a considerar los conceptos de anomia y de representación colectiva en la obra de Durkheim. Ante tal oportunidad, se busca reconstruir la noción que se tiene actualmente de escuela, enfatizando el papel que juega en dicho empeño un fondo común de valores y fines educativos, al que se adhieran todos los profesores, alumnos y autoridades. Mediante la inclusión de una característica semejante, se pretende lograr un modelo educativo que integre los valores y fines formativos que le dan sentido personal y social a dicho tipo de institución. Tal escuela requiere estar profundamente comprometida con formas de entendimiento de lo social, de valoración del conocimiento de la realidad y de colaboración que sean congruentes con la participación en una sociedad democrática.

Pudiera parecer extraño que para profundizar en la comprensión de la naturaleza social y moral de la escuela se apele a una obra que trata de un tema tan sombrío como lo es el suicidio. Sin embargo, el principio que lleva a indagar en ese tema es el mismo que señala Durkheim cuando se propone investigar acerca de la solidaridad. A saber, ¿dónde se puede apreciar mejor la índole social de los vínculos que unen a los hombres, que ahí donde se rompen o donde están ausentes tales nexos? En esa lógica, Durkheim estima que los actos considerados como criminales son los mejores indicadores de lo esa sociedad valora. ¿Qué mejor manera, pues, de ver los vínculos más importantes para la vida social, que ahí donde se corta con ella, de la manera más absoluta y más costosa para quien lo hace?

La obra a la que se acude para llevar al cabo esa aproximación es *El suicidio* (Durkheim: 1971) Ahí tanto anomia como representación colectiva tienen un sentido divergente del que habían adquirido en el contexto del libro *De la división del trabajo social* (Durkheim: 1973). Para efectuar esta tarea se aprovecha el análisis de Parsons emprendido en *La estructura de la acción social* (Parsons: 1968 a, Parsons: 1968 b) Parsons elucida la manera en que se llevó al cabo la conceptualización de un sistema teórico sobre la acción social en la sociología al analizar la obra de los clásicos de dichas disciplinas: Durkheim, Weber, Marshall y Pareto. Respecto a Durkheim emprende un seguimiento del sentido que adquieren los conceptos de anomia y de representación colectiva primero en *De la división del trabajo social* y luego en *El suicidio*. Como lo señala Parsons, en *De*

*la división del trabajo social* Durkheim se preocupa por criticar el argumento utilitarista de Spencer relativo al significado sociológico de la noción de contrato. Para ello, Durkheim aporta como argumento la existencia empírica de un elemento no contractual en el contrato, a saber el sistema de reglas y normas que permiten que se confíe en los contratos y que éstos cobren vigencia. En términos de método, resulta significativo para la pesquisa aquí emprendida sobre la anomia, que la reglamentación tenga en el argumento durkheimiano el estatus de evidencia empírica. Como tal, sirve para negar el argumento utilitarista que concibe a la sociedad en términos de individuos vinculados unos a otros mediante contratos que expresan sus intereses.

Para Durkheim el sistema de reglas abarca tanto el cuerpo jurídico de leyes formales, como las prácticas informales de comercio o las costumbres. Al incluir estas reglas y normas Durkheim evita la rigidez dicotómica del dualismo estado - individuos, presente en el individualismo. El sistema de reglas no se puede derivar de los intereses inmediatos de las partes en las relaciones contractuales, sino que son anteriores e independientes de dichas relaciones contractuales.

En *De la división del trabajo social*, a lo largo de ocho capítulos del libro primero, discute que en una sociedad diferenciada o moderna existe un número enorme de relaciones de intercambio, que la distingue de lo que acontece en una sociedad indiferenciada. Al elemento distinguible le llamó "solidaridad orgánica", la cual no es igual al elemento que da cuenta de la cohesión y la solidaridad en una sociedad indiferenciada, al que le llamó "conciencia colectiva" (Durkheim: 1973). La distinción entre ambas se vincula estrechamente con la dicotomía entre derecho represivo y derecho restitutivo y entre los dos tipos de sociedad. Durkheim, al rechazar el argumento utilitarista sobre el origen del orden social contemporáneo quiso mantener separados el sistema de reglamentación que apoya y sostiene a los contratos entre individuos en la sociedad diferenciada, de los valores éticos de una sociedad indiferenciada, cuya fuerza se manifiesta en el derecho represivo. Parsons correctamente considera que tal separación fue causa de problemas muy considerables, a los que posteriormente les da una solución satisfactoria en *El suicidio* (Parsons: 1968, p. 318-342) Para Parsons tal distinción en *De la división del trabajo social* literalmente empujó a Durkheim fuera de la posibilidad de avanzar fructíferamente (*operated to throw him seriously off the track*) si se mantenía que el concepto de representación colectiva resulta aplicable a cualquier sociedad. A pesar de esta incursión estéril, finalmente retomó el camino correcto en su trabajo teórico posterior en *El suicidio* (Parsons: 1968, p. 318-321) No obstante, la concepción central de conciencia colectiva como un sistema de creencias y sentimientos comunes, en la que el énfasis está puesto en su carácter ético o valorativo es un paso fundamental a pesar de las dificultades que entraña en el contexto señalado de la obra *De la división del trabajo social*. Esas dificultades serán remontadas, como se verá, por el enfoque adoptado en *El suicidio*. La pertinencia de dicho enfoque servirá para sostener teóricamente la propuesta de Formación Pertinente que se emprende en la segunda parte de este trabajo.

La solución de Durkheim al problema del orden social se puede entender mejor si se distingue de la aportada por Hobbes. El gran teórico inglés pensó en el soberano como una entidad totalmente fuera del sistema, que mantenía el orden mediante la amenaza de sanciones. Durkheim por su parte, sin menospreciar el papel del estado, tampoco se inclinó por el dualismo radical del estado versus el nexo de intereses individuales que caracterizó toda la tradición utilitarista. De acuerdo con Parsons, Durkheim visualizó la manera en que el vasto complejo de acciones que persiguen intereses individuales se da dentro de la estructura de un cuerpo de reglas, con independencia de las motivaciones inmediatas e individuales de las partes contratantes. Esta importantísima perspectiva empírica, que nunca perdió, toma como referentes las acciones reales de los individuos y el cuerpo de reglas que las contiene. Gracias a dicha inclusión de las acciones reales de los individuos y del cuerpo de reglas que las sostiene, como referencias empíricas es que se posibilita su desarrollo teórico. De hecho la posibilidad misma de aplicar el concepto de anomia durkheimiano en el *El suicidio* a este trabajo radica en que la relación entre las acciones reales de los individuos y las reglas que las sustentan son referentes que pueden ser abordados mediante la metodología durkheimiana. La omisión anómica de una normativa educativa en la EMS a que alude esta tesis es también de índole empírica en la medida en que no se corrigen los problemas señalados en los propios diagnósticos y documentos oficiales. Pero, sobre todo es de índole metodológica en la medida en que su percepción y su importancia resultan de un análisis abstracto de un sistema educativo. Lo que no es en definitiva de naturaleza empírica es su necesaria presencia en toda sociedad como un sistema efectivo de valores y sentimientos compartidos que sustentan efectivamente todos los demás sistemas sociales. Su presencia es sólo necesaria si se admiten de manera universal ciertos fines sociales. Así por ejemplo, que la educación sea una palanca de desarrollo y que en ello tiene una contribución enorme la EMS es un valor social universal. Lograrlo como fin compromete con su búsqueda de manera racional, lo cual precisa de escuelas con una representación fuerte de tales valores y fines educativos que sea compartida por todos los actores, incluyendo a quienes dirigen el sistema educativo. En este enfoque existe, por lo tanto, un elemento que deja abierta a la voluntad y libertad humanas la adopción y aceptación de ciertos valores y no otros, con lo cual los sistemas sociales mantienen un elemento de indeterminación sobre sus propios sistemas últimos de representación colectiva y de sustento de las acciones y los contratos de los individuos que pertenecen a una sociedad. Tal indeterminación posibilita que se propongan vías de intervención en las escuelas orientadas a la puerta en marcha de pequeños sistemas de acuerdos educativos que recojan valores formativos compartidos.

La importancia de tal sistema de valores compartidos o representación colectiva la expresa Durkheim cuando retoma el problema hobbesiano del orden y considera que el elemento que permite evitar la guerra de todos contra todos es un sistema de principios regulatorios y normativos. Durkheim nunca habría de alterar su posición en este respecto, ni tampoco habría de

abandonar la perspectiva empírica anteriormente mencionada. Sin embargo, el incluir dentro del sistema de reglamentación tanto a las leyes y estatutos, como a las costumbres comporta ciertos problemas y ambigüedades acerca de los factores que hacen que esta reglamentación sea obligatoria, con lo cual se plantea muy claramente la cuestión ¿cuál es el elemento de obligatoriedad en la reglamentación de una sociedad diferenciada, o sea moderna?

Preguntas de esta índole son inmediatamente relevantes para una exploración sobre la escuela media superior en México, ya que resulta de capital importancia cuestionar si el comportamiento prescrito en la escuela es únicamente de índole coercitiva, o, si por el contrario, demanda que se acepte la legitimidad de un cuerpo de reglas que ordenan y organizan a la escuela. ¿Puede acaso funcionar una escuela de EMS con base en la coerción nada más? ¿Se puede acaso aprender en un sentido moderno sobre la base de la coerción y de un cumplimiento en ese sentido? ¿Puede una formación de EMS, que se pretenda útil para la sociedad del conocimiento y la participación ciudadana en una sociedad democrática, lograr su cometido formativo sin apelar al convencimiento razonable de profesores y alumnos? ¿En qué medida pueden los aprendizajes que se buscan en el nivel medio superior lograrse exigiendo que se enseñe y se aprenda algo, sin que los profesores y alumnos estén convencidos de su sentido y de su importancia?

Además, cabe tener presente que, en un vasto universo de relaciones como son las que caracterizan al sistema educativo, es menester encontrar la manera de evitar la subordinación del sistema a la persecución de intereses individuales o de cualquier otro tipo no educativo. Dicha posibilidad sólo puede lograrse, en la perspectiva que aquí se argumenta, si existe un cuerpo de reglas sensatamente educativas a las que se someten todos los participantes, lo cual permite que, con independencia de las motivaciones inmediatas de los individuos y de los intereses políticos que estarán presentes, se evite "la guerra de todos contra todos". Cuando tal cuerpo de reglas se vulnera o se omite, pueden suceder dos fenómenos. O bien se subordina el sistema educativo al interés de otro sistema social como puede ser el político, el religioso y el económico. La segunda posibilidad es que aparezcan los intereses de los participantes sin freno alguno, lo cual constituye una especie de guerra de todos contra todos, en la que impera la ley del más fuerte. Puede, por supuesto obtenerse una situación en la que se combinen elementos de subordinación a otro sistema o sistemas y una laxitud que permita la aparición de algunos intereses de algunos actores sin restricciones que los limiten. La existencia de un sistema de principios reglamentarios y normativos de índole educativa, aceptados por todos, y que cuyo énfasis primordial yace en su carácter ético y valorativo sustenta la diferenciación de la escuela respecto a los sistemas económico y político que se guían por otros principios, que les dan respectivamente sus propias racionalidades. Un sistema de principios educativos aceptados por todos es lo que permite que la escuela sea socialmente responsable por la tarea que tiene encomendada.

En la línea de investigación adoptada, decir que el sistema de EMS tiene una disposición anómica equivale a decir que, en realidad, se está frente a una escuela sin un sistema de principios reglamentarios y normativos de índole educativa, sustentados en la búsqueda de una formación académica sólida y socialmente pertinente, mediante prácticas sensatas y equitativas. Tal sistema reglamentario no puede confundirse con una simple serie de enunciados como aquellos que con frecuencia aparecen en los programas sexenales, sin sustento prescrito dentro de las organizaciones escolares, sin recursos financieros para operarse y darles seguimiento, sin imperativo jurídico que los vuelva obligatorios y sin aceptación universal como una propuesta ética eficaz. Una escuela sin un sistema reglamentario de esta índole es presa fácil de intereses particulares, políticos o económicos de todo tipo y magnitud, con lo que se expone a los jóvenes y maestros que a ella acuden para estudiar y para trabajar a toda suerte de acechanzas, sin que tampoco exista seguridad de que se obtengan condiciones de trabajo académico abiertas y útiles a todos. Se estaría frente a una escuela sin un cuerpo de reglas educativas que estructuren en ese sentido la interacción entre maestros y alumnos.

### **La anomia en *El suicidio***

Ha quedado en claro la relevancia de un cuerpo de normas para que una escuela cumpla con su cometido social de formar a quienes a ella asisten. Resta, empero, examinar de qué manera diferentes formas de actuar son el resultado de condiciones sociales conformadas por diferentes normas y valores. Dicho sea en otras palabras, un cuerpo normativo no sólo es necesario para que se obtengan ciertas relaciones sociales, entre ellas las educativas. También, propician o inhiben diversos tipos de comportamiento, o lo que es lo mismo las formas de acción de las personas están antecedidas, de diversas maneras, por los cuerpos de normas bajo los cuales interactúan en ámbitos determinados. También anteceden a las formas de actuación de las personas el que un cuerpo de normas está ausente o debilitado. Las formas de actuar serán diferentes en uno y en otro caso. Al repasar el análisis que Durkheim emprende sobre el suicidio se le siguen los pasos a un método clásico de la sociología para identificar los antecedentes causales en las ciencias sociales. En *El suicidio* Durkheim se ocupa de analizar las causas de este fenómeno mediante el examen de las variaciones en las tasas de suicidios. Para ello revisa de manera crítica las explicaciones existentes, las cuales según Durkheim enfatizan dos tipos diferentes de factores. Por una parte se encuentran aquellas teorías que veían al suicidio como un acto racional, orientado por ciertos motivos como pueden ser los reveses económicos, las decepciones sentimentales u otros. Durkheim demuestra que las proporciones de casos atribuidos a cada una de estas supuestas causas específicas se mantienen constantes al través de variaciones considerables en las tasas de suicidios, por lo que juzga que como el problema a explicar es justamente el de las fluctuaciones en las tasas de suicidios, en consecuencia el valor explicativo de los motivos de índole individual como causa es nulo.

Cabría insistir en que el autor se interesa por la explicación de las tasas de suicidios, y no de los suicidios como casos individuales, razón por la cual el problema de Durkheim no radica en comprender la incidencia del suicidio, o sea, los factores que explican por qué una persona en particular lo comete, lo que interesa es más bien por qué en ciertos estados sociales, estar casado, soltero o viudo, por ejemplo, un comportamiento como el suicidio es más o menos común. En este sentido, el alcoholismo y los estados sico-patológicos tienen probablemente algún peso en la incidencia individual del suicidio, pero no contribuyen a esclarecer el fenómeno general. El fenómeno general se manifiesta en las tasas anuales y regionales de suicidio, de tal forma "que para cada grupo social existe una tendencia específica al suicidio que no explican ni la constitución orgánico-síquica de los individuos, ni la naturaleza del medio físico. Por eliminación resulta que debe depender necesariamente de causas sociales y constituir por sí misma un fenómeno colectivo." (Durkheim: 1971, p.107)

Esta conclusión negativa lo lleva a dejar de lado al individuo como tal, así como sus móviles y sus ideas. Convoca la atención hacia "los estados de los diferentes medios sociales (confesiones religiosas, familia, grupos profesionales, etc.) en función de las cuales varía el suicidio" (Durkheim: 1971, p. 113). Durkheim no considera que el suicidio sea, en cuanto fenómeno social, una tendencia simple, incapaz de descomponerse, sino más bien una pluralidad de tendencias diferentes, que conviene estudiar por separado. En esta vena distingue diferentes factores, o corrientes suicidógenas como les denomina y que son respectivamente el suicidio egoísta, el altruista y el anómico. (Parsons: 1968, p. 327, p.413).

Al emprender el análisis del factor egoísta, Durkheim revisa las tasas de suicidio, de los países europeos, a la luz de la afiliación religiosa, del sexo, de la ocupación y del estatus familiar de los suicidas. A partir del examen de cada una de estas categorías induce las diferentes características del factor egoísta. Así, al evaluar la relación entre el suicidio y el estatus familiar encuentra que, en general, los casados tienen tasas más bajas de suicidio que los solteros, los viudos o los divorciados. El elemento que resulta decisivo es el tipo de vínculos que existen en el grupo familiar. De manera específica, Durkheim enuncia que el suicidio varía en razón inversa al grado de integración de la sociedad doméstica. A mayor integración, menor suicidio y a menor integración y mayor egoísmo, más suicidio. Lo mismo aplica para el grado de integración política, o de la integración religiosa. (Durkheim: 1971, p. 164) Para Durkheim esto no "es como consecuencia de caracteres particulares de cada una (de las sociedades política, religiosa o familiar), sino en virtud de una causa común ... (y es) que todos ellos son grupos sociales, fuertemente integrados ... (En sentido inverso), cuanto más debilitados estén los grupos a que pertenece el individuo, menos dependerá de ellos y, por consecuencia, más exclusivamente se remitirá a sí mismo para no

reconocer otras reglas de conducta que las fundadas en sus intereses privados " y mayor será la propensión al suicidio. (Durkheim: 1971, p. 164)

Con esta argumentación da el nombre de egoísta al tipo particular de suicidio que resulta de una individuación desmesurada que implica negar el ascendente de normas de conducta que no se deriven de la moral propia e individual. Esto se manifiesta en las mayores tasas de suicidio entre solteros, viudos y divorciados. Desde tal perspectiva, las tasas bajas de suicidio entre los casados se explicarían por su integración a un grupo familiar y su aceptación de normas y obligaciones de índole grupal. Por su parte, la explicación sociológica de las tasas altas de suicidio en términos de una falta de integración sería de índole negativa, así como en términos estadísticos se prueba una hipótesis nula. Así, en tanto el individuo esté libre del control del grupo, se da el egoísmo y " el vínculo que liga al hombre a la vida se afloja (debido a que) el vínculo que lo une a la sociedad se ha distendido también". (Durkheim: 1971, p. 171)

En el análisis del tipo de suicidio egoísta, se devela primero que no son las características particulares del tipo de grupo social al que pertenecen los individuos, tales como nivel socioeconómico, religión, educación, las que resultan relevantes como antecedentes causales de ciertos tipos de acción. Es el grado de integración que prevalece en dichos grupos lo que resulta significativo, ya que la pertenencia a grupos sociales fuertemente integrados aminora la probabilidad de una acción individual de índole negativa. Por el contrario, al ser más tenues los lazos que unen la persona al grupo, menos dependerá de dichos lazos y con mayor fuerza se remitirá a sí mismo, guiándose de manera preferente o única a las normas de conducta directamente relacionadas con sus intereses personales y particulares. Tal descubrimiento de Durkheim ofrece una respuesta a la pregunta formulada al inicio de este capítulo, en el sentido de indagar acerca de la manera como la pertenencia a un grupo fundado sobre normas a las que se adhieren fuertemente sus miembros afecta las acciones que se toman. De tal modo, aparece que no sólo una escuela requiere de un cuerpo de normas cuyo ascendente moral sea aceptado por todos, sino que también un cuerpo de normas cuyo carácter prescrito sea aceptado puede preservar contra posibilidades negativas.

Esta red de antecedentes causales apunta a la importancia de los sistemas comunes de sentimientos y creencias cuyo énfasis está puesto en su carácter ético y relativo a valores para la comprensión de muchos tipos de acciones de las personas. La necesidad de tomar en cuenta al sistema compartido de sentimientos y creencias o representación colectiva como le denominó Durkheim para el análisis explicativo de un tipo de acción, advierte contra la atribución irreflexiva de algún comportamiento a las solas características sociales, como suele hacerse con frecuencia en muchos ambientes escolares, al afirmarse que los estudiantes no tienen buenos desempeños académicos debido a que cuentan con alguna característica social que se estima de forma

prejuiciada como una causa efectiva: nivel socioeconómico bajo, miembro de familias fragmentadas, no tienen valores adecuados, etc. . Este argumento basta en sí mismo para admitir que un sistema de creencias y sentimientos compartidos de índole escolar permitiría también prescindir de una atribución espuria de los bajos o malos desempeños académicos a supuestos factores sociales. Cabe recordar que parte de la hipótesis que aquí se sostiene es una que atribuye a la índole anómica del vínculo que une al estudiante a la escuela, los pobres resultados que se obtienen en la EMS mexicana. De modo inverso, se abre la posibilidad de postular que la modificación de esos vínculos anómicos a favor de relaciones ancladas en valores educativos compartidos puede modificar para bien de todos los desempeños académicos de los alumnos de la EMS. Esta distinción permite comprender que en el caso de la escuela lo que se puede modificar son los términos de referencia de las relaciones entre los profesores y los alumnos. Tales nuevos términos de referencia apuntan a un sistema de normas que valoran el diálogo entre los participantes como un elemento de irremplazable importancia en el quehacer educativo. Estas modificaciones de las relaciones sociales entre los profesores, entre los alumnos y entre los alumnos y los profesores van a ser más importantes que los rasgos o caracteres individuales de los alumnos. Es por ello que resulta muy relevante la inclusión de la experiencia de Proyecto de Formación Pertinente dentro de la óptica de este estudio, ya que resulta muy instructiva en este sentido, al demostrar que al cambiar las condiciones propias al funcionamiento de las relaciones entre profesores y alumnos, se modifican muy sustancialmente los niveles de aprovechamiento y de retención de los alumnos en la escuela.

### **El análisis de la acción con base en la integración del individuo a una estructura normativa**

Al discutirse en *El suicidio* las tasas del mismo, en relación con la afiliación religiosa, se esboza con claridad una explicación sociológica. El dato que aparece con una nitidez considerable es que, con independencia de su condición de mayoría o minoría y en diversos contextos nacionales o regionales, las tasas de suicidio para los protestantes son notable y consistentemente mayores que para los católicos. La diferencia entre católicos y protestantes, respecto al suicidio, la radica Durkheim en que unos y otros se encuentran relacionados a grupos religiosos organizados con distintos sistemas de valores. Mas no es que el sistema de valores y creencias del protestante lo incite a tomar su vida. Por el contrario, tanto para los protestantes como para los católicos el suicidio es un pecado mortal. El católico está sujeto a una autoridad del grupo de la que está exento el protestante. Pero no se trata para el protestante de una libertad opcional que el católico no tenga, sino de una libertad obligatoria. El protestante asume la libertad religiosa individual como una responsabilidad propia, debido a que la libertad y la responsabilidad son valores éticos comunes a los protestantes. Justamente, la naturaleza positiva de la explicación sociológica de las tasas altas de suicidio entre los protestantes yace en ubicarlas como consecuencias de este sesgo ético que caracteriza a los miembros de tal afiliación religiosa. Al llevar una carga muy

pesada de responsabilidad religiosa sobre los hombros, tal ética crea tensiones, que en una proporción relativamente alta de casos, respecto de quienes no la llevan, resulta en el suicidio. Tal y como lo señala Parsons, Durkheim no esclarece lo suficiente los mecanismos efectivos y reales mediante los cuales se producen los suicidios individuales, pero ha establecido el hecho de la relación entre suicidio y protestantismo más allá de toda duda (Parsons: 1968, p. 303)

Conceptualmente, el egoísmo aparece como un culto a la independencia y a la responsabilidad. Esta percepción es generalizada más adelante en el libro y Durkheim proclama que el principal sentimiento moral compartido de nuestra sociedad es una valoración ética de la personalidad individual. Este es el fenómeno más general del que la versión protestante de la libertad y la responsabilidad religiosa es un caso especial. Aquí ve Parsons que Durkheim resuelve el problema del elemento no contractual del contrato a nivel empírico. Los fundamentos del sistema de reglas normativas que gobiernan el contrato y el intercambio entre las personas, en virtud de los cuales la solidaridad orgánica se posibilita, es, en ciertos aspectos, por lo menos, una expresión de la valoración de la personalidad individual, la cual lleva a que Parsons la denomine un culto. (Parsons: 1968, p. 333)

Así, para Durkheim la valoración o culto a la responsabilidad individualidad es el producto de un cierto sistema de creencias y sentimientos. Contrariamente a lo que sucede en *De la división del trabajo social*, aquí, en *El suicidio* la libertad, que constituye un requisito de la sociedad contractual, se ve relacionada de manera positiva con una representación colectiva. En lo que concierne a la falta de sumisión de una persona a un cuerpo de normas compartidas, Durkheim reconoce dos razones muy diferentes por las cuales la moral individual llega a no reconocer otras reglas de conducta, que las que se derivan de sus intereses individuales. Puede haber falta de integración a un grupo debido a una interacción débil o nula, como es el caso de los divorciados, viudos, y solteros. Pero también se puede deber a poderosas razones morales, como la ética de la responsabilidad individual protestante. De esta manera, se reconoce que la fortaleza o debilidad del vínculo que une a una persona a un grupo puede deberse a razones muy diversas. Un mismo grado de integración a un grupo, débil o fuerte se puede deber a razones de interacción, o, quizá, a razones de moral. Así, la interacción dentro de un grupo y la moral estarían en un mismo plano como diferentes causas posibles de un mismo tipo de comportamiento.

En el tipo de suicidio altruista la vinculación de la persona al grupo es tan fuerte, que el individuo coloca en segundo lugar los intereses que le atañen directamente como tal frente a las obligaciones impuestas por el grupo, incluso, y sobretodo en lo que concierne a la conservación de su propia vida. El argumento parte de la observación que hace Durkheim del suicidio en la sociedad militar. Nota que en los países en que la tasa general de suicidios es alta, en el ejército

es relativamente baja y, viceversa, lo que confirma la opinión de que la tasa del ejército se debe a causas distintas de las que aplican para la población en general.

De acuerdo con Parsons, el elemento altruista del suicidio está "esencialmente en el mismo plano teórico que la solidaridad mecánica. Es una manifestación de la representación colectiva en el sentido de presión de grupo a expensas de las pretensiones de la individualidad" (Parsons: 1968: p. 330). Pero en este caso, se trata de un grupo altamente diferenciado, en el que una disciplina enorme subordina el individuo a los intereses del grupo, hasta el grado de valorar poco la propia vida. Aquí de nuevo Durkheim ve en la solidaridad mecánica y el en altruismo dos modos diferentes de hacer prevalecer los valores del grupo en el comportamiento de sus miembros, aún cuando el costo de ello sea muy alto para la individualidad. Además, esta aceptación de que un mismo tipo de comportamiento puede ser el resultado de causas diferentes y aún opuestas fue señalado explícitamente por el propio Durkheim al reconocer que fenómenos opuestos como son una individuación insuficiente y una excesiva producen los mismos resultados: "cuando un hombre está desligado de la sociedad se mata fácilmente; también se mata cuando está integrado demasiado fuertemente en ella".(Durheim: 1971, p. 171)

La integración al grupo es un elemento de análisis, nombrado así por Parsons (Parsons: 1968, p. 34), es decir, un atributo de los fenómenos concretos que es relevante dentro de la estructura de un marco de referencia descriptivo. A su vez, un elemento de análisis o analítico debe diferenciarse de una explicación que es la razón por la cual un atributo tiene cierto valor - un grado de integración alta o baja debido a la disciplina militar, la ética de la responsabilidad individual debido a la creencia protestante o el ejercicio del control político tradicional sobre la política educativa y las instituciones en el presente caso - y las consecuencias probables de ese valor sobre el comportamiento. Esta precisión resulta indispensable para ponderar el papel de anomia y su alcance para este trabajo.

En efecto, el enfoque que Durkheim despliega en *El suicidio* y la propuesta analítica sobre la índole de la explicación sociológica resulta aleccionador para ponderar algunas tendencias presentes en las escuelas mexicanas que pretenden explicar los logros y los fracasos escolares en términos de las características individuales de los alumnos. Gracias a Durkheim se sabe que dichas explicaciones son espurias. Así, es frecuente que en algunos planteles, e incluso a nivel institucional, se aluda a las causas de la reprobación y de la deserción atribuyéndola a diversos factores de corte eminentemente individual o familiar tales como pertenecer a familias de cierto nivel socioeconómico, o a la cultura que priva en su medio, para no mencionar otros señalamientos inaceptables como "los alumnos llegan sin valores" o "los alumnos no saben pensar". Es de suma importancia poder distinguir entre el tratamiento de casos individuales patológicos, por expertos psicoterapeutas o consejeros psicólogos y la explicación de fenómenos educativos persistentes y

de índole general como son la baja eficiencia terminal y el bajo aprovechamiento en habilidades verbales escrita y en matemáticas que se dan en todo el país, en todos los subsistemas de EMS, en alumnos de todos los medios socioeconómicos. A la luz de los argumentos durkheimianos cabe distinguir el fenómeno general y social, de su incidencia individual. No contemplar tal distinción lleva a que se confundan y se usen arbitrariamente, incluso como coartadas para desentenderse de los malos resultados educativos con los alumnos. Así por ejemplo, en ocasiones se habla de que resulta difícil trabajar bien con "el tipo de alumnos que recibimos" queriendo decir que los alumnos de cierto tipo de ambiente social, no son buenos estudiantes.

Por el contrario, en este trabajo se busca comprender un cierto tipo de fenómenos educativos en general, como son el bajo aprovechamiento de los alumnos o la baja eficiencia terminal, desde una perspectiva sociológica formal. Se procura tal comprensión en términos de la presencia de algunos factores característicos del sistema educativo que llevan a que los profesores y los alumnos se comporten de formas determinadas, que llevan a su vez a ciertos resultados en materia de retención y de aprendizaje. Con el propósito de mantener la discusión lo más alejada de prejuicios como los anteriores, se emplean conceptos clásicos como son el de anomia y el de representación colectiva para plantear con mayor precisión el problema a elucidar. Dichos conceptos son esclarecidos ampliamente con el fin de construir un modelo sociológico sólidamente arraigado en la disciplina. De esta manera se ofrece una propuesta alternativa de entender lo educativo, alejándose y distanciándose de las explicaciones falsas de los desempeños educativos de los alumnos en términos de factores referentes a las supuestas o reales características individuales o familiares.

### **El suicidio anómico**

Durkheim ubica una tercera causa del suicidio en la manera en que la sociedad regula la actividad de los individuos. El tema de la regulación aparece en conexión al hecho de que no sólo aumentan las tasas de suicidio en épocas de crisis, depresión y pánico económico, sino también durante las épocas de bonanza continua y de aumentos considerables en los niveles de vida. Este descubrimiento de Durkheim, permite rechazar la idea de que los aumentos en las tasas de suicidios se deban a la pobreza y a la escasez de recursos generadas por las crisis económicas. La búsqueda de un orden de causalidad para los incrementos en los suicidios durante las depresiones y los auges llevó a Durkheim a debatir el tema de la regulación social de la actividad de los individuos.

Plantea que la apropiación o interiorización de los valores morales es parte indispensable del individuo y no únicamente una perspectiva desde la que actúa. El argumento parte de la noción de que las necesidades del hombre social no están bajo la dependencia del cuerpo, ya que no hay

nada en la constitución psicológica del hombre que señale un límite a las inclinaciones por el bienestar, la comodidad o el lujo que pueden perseguir legítimamente los seres humanos. Es privativo de la actividad humana desplegarse sin término asignable y proponerse fines inalcanzables. Pero perseguir metas inaccesibles, implica condenarse a un perpetuo estado de descontento, a pesar de los goces que la esperanza provoca en ciertos espíritus. Para evitar el malestar de la frustración, es necesario que las pasiones del hombre, capaces como son de impulsarlo hacia el infinito, se vean contenidas y reguladas. Debido a que no hay nada en el individuo que pueda limitar estas pasiones, es menester que una fuerza externa lo haga:

"este poder no puede ser sino moral". "Únicamente la sociedad, ya directamente y en su totalidad, ya por mediación de uno de sus órganos, está en condiciones de desempeñar ese papel moderador, porque ella es el único poder moral superior al individuo y cuya superioridad es aceptada por éste. Y en efecto, en cada momento de la historia existe en la conciencia moral de las sociedades, un sentimiento oscuro de lo que valen respectivamente los diferentes servicios sociales, de la remuneración relativa que se debe a cada uno de ellos y, por consiguiente, del grado de bienestar que conviene al término medio de los trabajadores de una profesión".

(Durkheim: 1971 pp. 197-199)

Vale la pena advertir que el carácter oscuro de la valoración, es, en sí mismo, útil, ya que el sentimiento de lo que valen las cosas debe conllevar cierta ambigüedad, de tal forma que quien vende y quien compra cada uno piensa que sale ganando.

Esta cita basta para sustentar que Durkheim identifica una valoración moral que comprende valores y sentimientos compartidos, así como criterios, quizá oscuros, sobre la cuantía de lo que es dable obtener por un trabajo o actividad. Mediante la interiorización de esos criterios, razones o sentimientos externos al individuo, pero aceptados por él, la persona puede calificar el logro o acceso a un estándar prescrito. Tal acceso o logro resulta obviamente satisfactorio para dicha persona. Cabe destacar que en este caso se está hablando de logros en términos de una cierta cuantía que los acota, como lo hace el sentimiento de lo que deben de devengar ciertos tipos de trabajo. Se rescata, la relación entre un sentimiento moral compartido sobre la manera adecuada de realizar una actividad, un estándar de retribución para el logro asociado a dicho sentimiento y la satisfacción personal que se obtiene al lograr dicha retribución.

La importancia de tal sentimiento o criterio moral sobre la manera adecuada de realizar y de obtener retribución por su logro se puede observar cuando se considera qué pasa en su ausencia. De no aceptar tal criterio o razón externa, el individuo puede verse librado a desear lo inalcanzable y frustrarse en el empeño. Así, una reglamentación precisa que fija la forma en que una persona accede a una condición social, "antaoño, hacía del nacimiento el principio casi exclusivo de

clasificación social; hoy no mantiene otra desigualdad nativa que la que resulta de la fortuna hereditaria y del mérito". (Durkheim: 1971, p. 200) Sin embargo, la existencia de tal reglamentación, no puede ser útil excepto si aquellos sometidos a su disciplina la consideran justa. Es preciso que tal reglamentación, destinada a contener las pasiones humanas, sea obedecida por respeto y no por temor. El hombre obedece cuando reconoce la superioridad de la valoración social sobre la individual.

Es obvio, a la luz de ese señalamiento, que en la explicación construida por Durkheim, para dar cuenta de las diferentes tasas de suicidio anómico, se evidencia que la reglamentación a la que alude no es exclusivamente la jurídica y que los fines que se propone dicha reglamentación moral son asequibles socialmente. Para este trabajo, al igual que para Durkheim, por reglamentación se entienden los sentimientos, las apreciaciones y juicios morales, las disposiciones legales y organizativas; en fin todo un complejo de normas, sentimientos, principios, recursos, leyes y comportamientos que fijan criterios para la realización adecuada de actividades socialmente importantes y formas o niveles de retribución para su logro o satisfacción.

La combinación compleja de factores sociales y subjetivos, morales y jurídicos que están involucrados en tal concepción de reglamentación puede evidenciarse en el siguiente extracto relativo al matrimonio: " ¿qué es el matrimonio? Una reglamentación de las relaciones de los sexos que se extiende no solamente a los instintos físicos que este comercio pone en juego, sino también a los sentimientos de toda índole que la civilización ha injertado poco a poco sobre la base de los apetitos materiales. Porque el amor es, entre nosotros, un hecho mucho más mental que orgánico. Lo que el hombre busca en la mujer no es simplemente la satisfacción del deseo genésico. (Este) se ha complicado progresivamente con deseos estéticos y morales, numerosos y variados, y hoy ya no es mas que el elemento menor del proceso. ... (El hombre) al contacto con estos elementos intelectuales, él mismo se ha liberado parcialmente del cuerpo... Las razones morales le despiertan tanto como las solicitudes físicas " (Durkheim: 1971, p. 218)

Adicionalmente a la diversidad de tipos de elementos que se incluyen en la noción de reglamentación en un sentido muy amplio, se puede apreciar, así mismo, un elemento teóricamente fundamental. Al hablar de sentimientos morales sobre el matrimonio, Durkheim está insistiendo en una actividad en la que convergen elementos profundamente personales y subjetivos como son los impulsos genésicos. Pero por otro, Durkheim enfatiza que en matrimonio, tales deseos están entremezclados con muchos otros de índole moral, estética u otras. Lo importante del matrimonio es que integra todos estos elementos en torno a ciertos sentimientos morales que lo reglamentan. En ese contexto reglamentado en un sentido amplio, las bases subjetivas y las normas morales se compaginan. Así, la aceptación del amor en el matrimonio reconoce la importancia de reconocer la validez de los gustos y de las aspiraciones individuales, a

la vez que mediante la aceptación del matrimonio cada individuo interioriza los valores sociales relativos al respecto y a las obligaciones familiares, al mismo tiempo que encuentra satisfacción para sus deseos personales. De esta manera los individuos se integran a la sociedad, suscribiendo sus valores, a la vez, que encuentran cauce legítimo para satisfacer sus aspiraciones individuales. La reglamentación a la que alude Durkheim y este trabajo es, de una índole tal, que incluye y compagina elementos que atañen la satisfacción de deseos personales, junto con el cumplimiento con normas externas al individuo. Este tipo de reglamentación constituye una representación colectiva de este tipo de actividad. La representación colectiva integra la satisfacción personal y las formas de reglamentación de actividades socialmente importantes. Pero al mismo tiempo, interioriza en el individuo la norma social externa a él. He ahí la importancia teórica de la representación colectiva y de la anomia.

En *El suicidio* se establece de este modo, que la representación colectiva es un elemento de orden irremplazable para fundamentar las relaciones contractuales entre los individuos sobre la base de un sistema de creencias y valores generales y compartidos. Pero, además, la relevancia del sistema de creencias y valores generales compartidos se ha extendido a la propia personalidad individual. Mediante este componente, el individuo, al interiorizar el sistema de creencias, complementa su personalidad y le permite el equilibrio al proveerlo con criterios externos para sopesar el logro personal. Debido al papel de los criterios sociales y morales en la conformación de la personalidad equilibrada de un individuo, queda también claro que las distinciones analíticas entre lo individual y lo social no pueden ser paralelas a las que existen entre las entidades concretas individuo y sociedad. En el enfoque de Durkheim, la conformación de la personalidad individual comprende un componente social, cuya ausencia es la anomia. (Parsons: 1968, pp. 337-338) Lo social y lo individual, lo externo y lo contingente de índole subjetivo, no son en el Durkheim de *El suicidio* elementos opuestos y separados. Lo social es externo al individuo, pero no es enteramente externo, es preciso que exista una interiorización de lo externo. La interiorización hace que lo social exista en la mente de los individuos y en algunos momentos dados, sólo en las mentes de los individuos. De ahí esa famosísima afirmación en *Las formas elementales de la vida religiosa* de que "la sociedad existe exclusivamente en la mente de los individuos" (Durkheim: 1979, p. 6). La concepción de anomia y de representación colectiva proveen una definición de la doble estructura que refuerza el valor que se extiende a quien actúa de acuerdo con criterios sociales interiorizados. La primera, es la estructura subjetiva que ha aceptado internamente la autoridad moral de un cuerpo de normas capitales socialmente. En dicha interiorización se ubica el equilibrio personal que permite encontrar una satisfacción doble cuando se actúa de acuerdo con los criterios o estándares sociales. Primeramente la satisfacción es individual porque coincide con el criterio interiorizado. Pero debido a que existe también una segunda estructura que es externa y que consiste en las normas sociales, morales y jurídicas que regulan y juzgan los desempeños individuales, también existe una segunda fuente de reconocimiento de la acción emprendida o del

logro obtenido por el individuo, los cuales son sancionados mediante el reconocimiento social a la persona que los realiza o los logra.

La fuerza de la valoración moral radica en esta doble estructura que compenetra lo social y lo subjetivo en cada persona. Dicha compenetración ofrece una estructura interna que facilita relacionarse contractualmente con otros individuos y saber que dichas relaciones contractuales están respaldadas por la aceptación común del ascendiente moral de un sistema compartido de valores, expectativas y sobrentendidos. De ahí la fuerza con la que se impone una norma moral interiorizada, al haber sido reconocido su ascendiente sobre la persona. Pero también es menester que exista una estructura externa al individuo que se sostenga mediante sanciones y recursos jurídicamente normados. Por ello, la ausencia de reglamentación o anomia es tan dramática, ya que impacta doblemente, primero al dejar de apoyar una norma mediante recursos y sanciones externas al individuo y, en segundo lugar, al permanecer indiferente ante la falta de anclaje de una norma en las personas. Los efectos de esa doble omisión, son desmoralizantes para quienes aún creen en la norma y la han interiorizado. Se produce una sensación de abandono social, de falta de sentido de una actividad y de desánimo. Tales efectos inducen un debilitamiento del vínculo entre la persona y el grupo, lo cual constituye la antesala de la anomia. Conforme se instala la anomia, menor será el reconocimiento para el cumplimiento de una norma. De esta manera la anomia estimula negativamente normas socialmente útiles y promueve comportamientos disfuncionales, o antisociales.

Durkheim examina la anomia en estado crónico en dos instituciones de la sociedad moderna de los países desarrollados. La relación matrimonial es la primera de ellas, al manifestarse tasas muy altas de divorcios. La actividad económica capitalista es la segunda, ya que ésta se caracteriza por la búsqueda ilimitada de la ganancia. Respecto a esta última, Durkheim afirma que la riqueza posee la capacidad de desquiciar, a causa de los poderes que confiere, ya que facilita el superar obstáculos e induce a creer que éstos pueden ser vencidos indefinidamente. Con el colapso del orden tradicional que reglamentaba la actividad económica, coincidente con el fin del antiguo régimen político francés, el progreso económico deviene un fin en sí mismo: "la industria, en lugar de continuar siendo considerada como un medio al servicio de un fin que la rebasa, se convierte en el fin supremo de los individuos y de las sociedades". (Durkheim: 1971, p, 204) En este sentido la libertad económica producto del desarrollo de las instituciones políticas y jurídicas, aparece como anómica respecto a la religión, a la moral social, y a la estabilidad emocional de los individuos, lo que constituye un factor que propicia los suicidios.

Las características más sobresalientes de la actividad económica capitalista son el perpetuo estado de efervescencia y las crisis producto de expectativas ilimitadas. Reina "la pasión por el infinito" que es la marca de las "conciencias desordenadas que erigen en regla el desorden que

padecen". (Durkheim: 1971, p. 205) Sin embargo, tal avidez por lo ilimitado pasa, socialmente, en la actualidad, como una distinción de carácter. Es la manifestación de una orientación que celebra los beneficios de la inestabilidad y del cambio social, mismos que se ven reforzados por la pérdida de influencia de la religión como sistema de poder moral, encaminado a disciplinar las relaciones económicas. En resumen, los cambios en: a) los controles sociales que reglamentan la actividad económica, b) en el propio quehacer económico, c) así como en la valoración de dicha actividad, tienen como consecuencia desorganizar moralmente la actividad de los individuos, lo cual produce malestares profundos de índole anómica que favorecen la comisión de suicidios.

El culto al individualismo y la falta de reglamentación, o sea la anomia, se contraponen a la representación colectiva de diferente manera. Ambas representan, no sólo la mera ausencia de la disciplina social, sino la presencia de una disciplina social de otro tipo, en un caso la responsabilidad y la libertad individuales como valores éticos, y por otro la riqueza infinita como fin. Pero ambas presuponen una disciplina considerable. Ambos representan estados en donde la disciplina de la representación colectiva es sumamente débil. En la anomia no se trata de la ausencia de toda disciplina, sólo de la moral social que coadyuva a la definición de fines socialmente válidos y que regula la utilización de los medios legítimos para lograrlos. Cabría recordar que Merton, ubica su empleo del concepto anomia precisamente en esta confluencia entre los fines socialmente válidos y los medios legítimos para lograrlos. En más de un sentido la anomia mertoniana presupone la existencia de una representación colectiva desarrollada que produce un gran acuerdo social sobre la legitimidad y el carácter deseable de los fines sociales, pero ante la parquedad de medios suficientes para que todos lo logren, lleva a que ciertos individuos busquen los mismos fines mediante medios ilícitos (Merton: 1972, capítulos IV y V). Debido a que en este caso, lo que resulta anómico es la conducción y organización misma de la educación desde el estado, no resulta aplicable tal sentido de anomia que le da Merton.

Al volver a la óptica durkheimiana, se aprecia que la economía de mercado constituye no sólo una realidad, sino también una necesidad del mundo moderno que comporta un sistema de fines y valores para los actores del propio mercado, radicando ahí el profesionalismo particular de ese ámbito. Dada la importancia social del mercado, se requiere, que éste sea apoyado, impulsado, fomentado y se den todas las facilidades para que se desarrolle de manera continua. Pero hay que recordar que es un órgano de la sociedad, y no toda la sociedad. Por lo tanto la economía de mercado como orden valorativo no es una representación colectiva general. La representación colectiva general es el sistema general de valores de toda la sociedad. De igual manera, lo mismo puede decirse del sistema político y su sistema de representación que es y debe ser para toda la sociedad, pero que no puede decirse que en el presente represente los valores generales compartidos de toda la sociedad.

### **La representación colectiva: implicaciones**

Durkheim visualiza una reglamentación justa, cuya autoridad moral está claramente por encima del individuo, como la solución al problema del equilibrio entre una individuación débil y una excesiva, o entre una integración fuerte y una imperceptible. Durkheim ubica, de esta manera, en la moral el asiento de la autoridad sobre el comportamiento. Así, la pregunta sin respuesta que se formuló acerca de las razones por las que la reglamentación y las costumbres tendrían un carácter obligatorio, puede ahora ser contestada en función de la autoridad moral que ejerce la representación colectiva sobre los individuos. Dicha autoridad consiste en la expresión de los valores más generales y compartidos que poseemos los miembros de una sociedad y es por esta razón que tiene ascendente moral sobre las personas. La moral expresa un valor que se tiene y se obedece porque se cree en dicho valor. La fuerza de la moral radica en que se cree en los valores que la definen. Dichos valores no son moralmente fuertes porque sean definidos como obligatorios por alguna autoridad. Requieren ser aceptados por las personas. Por esta razón Durkheim critica a quienes piensan que justamente la escuela puede desarrollar convicciones. Al respecto dice que "Esto es atribuir a la educación un poder que no tiene. Ella no es más que la imagen y el reflejo de la sociedad. La imita y la reproduce en escorzo, no la crea. LA educación es sana cuando los pueblos mismos están sanos; pero se corrompe con ellos, sin poder modificarse por sí misma" Con este tipo de aseveraciones (Durkheim: 1973, pp. 299-300) Durkheim indica claramente que la escuela no puede impulsar algo que no posea. Este principio es de capital relevancia para la discusión sobre la intervención de Formación Pertinente, ya que el proyecto lo que propone es fortalecer y reconocer mediante la institucionalización del diálogo, lo que existe socialmente en los profesores y en los alumnos, pero, en un estado latente, disperso y fragmentado. Por otra parte se supone que el autoritarismo vertical que subordina el funcionamiento de la escuela a principios políticos de orden social y control no es expresión de una representación colectiva general y compartida. Es una expresión vicaria y falsa de valores compartidos generales. Si se considera que sea una expresión de valores compartidos por un grupo social que es la élite del poder que ha poblado los puestos directivos del sistema y que son los agentes del control político institucional.

De esta manera se ilustra la forma en que la noción de representación colectiva no es característica sólo de las sociedades indiferenciadas, como se había formulado en *De la división del trabajo social*, sino que también lo es de las diferenciadas, con lo que supera los problemas planteados entonces. La cuestión sobre las diferencias entre tipos de sociedad se convirtió en un asunto sobre los diferentes contenidos de la representación colectiva ella misma. La representación colectiva es el sustento mismo de las interacciones de los miembros de un grupo. La representación colectiva provee una estructura normativa de reglas dentro de la cual se obtiene el vasto complejo de acciones que persiguen intereses individuales. Tal estructura se da, con

independencia de las motivaciones inmediatas e individuales de las partes que se relacionan libremente entre sí.

### **La especificidad del sistema educativo y la anomia**

A la luz del argumento arriba enunciado, es posible comprender que la escuela mexicana sea omisa en lo que respecta a un sistema de valores y criterios educativos en función de una situación política denominada autoritaria y que se ha extendido durante muchas décadas junto con la duración y vigencia de un sistema político. También puede apreciarse la relevancia de adoptar tal enfoque, que identificar la educación mexicana como anómica equivale a señalar que ni la escuela logra imbuir e instilar los valores y conocimientos socialmente necesarios en los alumnos, ni tampoco los alumnos logran satisfacer sus aspiraciones personales y legítimas. Decir que bajo la anomia se da una ausencia de regulación, implica decir que dicha omisión es respecto a la reglamentación adecuada para aquella actividad. La anomia en una institución determinada puede ser resultado de aplicar reglas que se derivan de valores aceptados en otros contextos o instituciones, en este caso, principios y valores propios del sistema político mexicano. No es otro el caso de la presente hipótesis, al postularse que los criterios propios al sistema político mexicano se extienden sin mediación de criterios educativos y se aplican a la conducción del sistema educativo. La anomia en la educación, desde la perspectiva, que aquí se expone, proviene de la subordinación de la conducción del sistema de la EMS a la lógica y valores propios del sistema político. Tal subordinación se asocia a la omisión respecto a corregir durante más de dos decenios la baja eficiencia terminal de la EMS y la baja calidad de las formaciones. Tales omisiones son objeto de demostración empírica, como lo han sido por los estudios de PISA respecto al desarrollo de habilidades de comunicación verbal escrita y en matemáticas (OECD: 2001a) Finalmente, también es objeto de comprobación empírica la manera de desenvolverse las clases y la enseñanza respecto al desarrollo o desatención de dichas habilidades verbales y matemáticas en el aula y el plantel.

¿Cómo se puede analizar la manera en que históricamente los criterios propios al sistema político mexicano se extendieron sin mediación de principios educativos a la conducción del sistema educativo, subordinándolo a la lógica y valores propios de dicho sistema?

En primer lugar, cabe retomar el argumento de Durkheim. Este autor concuerda, en parte, con el argumento de Comte acerca de la importante función del estado frente a este problema, al impedir los efectos de dispersión y aislamiento que produce la división del trabajo, sin que por ello coarte sus efectos benéficos (Durkheim: 1973, pp. 305-306) Durkheim comenta que en esa misma vena, Comte afirmaba que lo que el gobierno es para la sociedad, la filosofía es para la ciencia. Sin embargo, Durkheim argumenta que la función integradora del estado no se extiende mas allá de un

cierto nivel "general y superficial". En el caso de la actividad económica no es el gobierno quién, a cada instante, puede regular las condiciones de los diferentes mercados económicos, fijar los precios de las cosas, proporcionar la producción a las necesidades de consumo. Todos estos problemas prácticos provocan multitud de detalles, provienen de millares de circunstancias particulares que sólo conocen los que están muy cerca de ellas. Tampoco puede extenderse dicha función de regulación satisfactoriamente más allá de un cierto nivel respecto a la educación: "El estado está demasiado lejos de estas manifestaciones complejas para hallar la forma especial que conviene a cada una de ellas. Es una pesada maquinaria que está hecha sólo para tareas generales y sencillas. Su acción, invariablemente uniforme, no puede plegarse y ajustarse a la infinita diversidad de las circunstancias particulares" (Durkheim: 1973, p.305) Ante los cambios la sociedad doméstica tiende a desaparecer "Una sociedad que se disuelve a cada instante para volver a formarse sobre otros puntos, pero en condiciones completamente nuevas y con elementos totalmente distintos. Si los hombres no reemplazan este antiguo objetivo de su actividad a medida que se les escapa, es imposible que no se produzca un gran vacío en la existencia" (Durkheim: 1973, p. 304) En esas circunstancias el estado actúa, porque es imposible dejar en un estado inorgánico a toda la vida que se ha desprendido de sus representaciones normativas y los acuerdos que en ellos se sustentan. De ahí que desde el estado "por una serie de oscilaciones sin término, pasamos alternativamente de una reglamentación autoritaria, que un exceso de rigidez vuelve impotente, a una abstención sistemática, que no puede durar a causa de la anarquía que provoca. Ya se trate de la duración del trabajo, o de la higiene, o de los salarios, o de las obras de previsión y asistencia, en todos lados las buenas voluntades vienen a chocar con la misma dificultad". (Durkheim: 1973, pp.305-306) La única manera de resolver esta antinomia es constituir, aunque sometida a su acción, un haz de fuerzas colectivas cuya influencia reguladora pueda ejercerse con más variedad. Ahora bien, no solamente las corporaciones constituidas satisfacen esta condición, sino que no se ve que otros grupos podrían satisfacerla" Durkheim hablaba aquí de la anomia económica y del papel de las corporaciones profesionales, pero el argumento aplica igual a la educación.

Mercado, poder político y educación son tres sistemas por debajo del sistema social de la sociedad mayor o contexto macrosocial como lo denomina Coleman (Coleman: 1990, pp 1-23), cada uno de los cuales responde a lógicas complementarias y subsidiarias si se quiere, pero al final de cuentas diferentes en las sociedades desarrolladas. La primacía histórica de tales principios, en la conducción del sistema mexicano muestra a una educación pública indiferenciada de la conducción del sistema político. La falta de diferenciación entre lo educativo y lo político, en la óptica de varios autores teóricos como Weber, Parsons y Habermas es la marca de una sociedad anterior a la moderna (Habermas, 2002 b, pp. 405) Habermas de hecho le dedica al tema del intervencionismo estatal, la democracia de masas, el estado social como acuerdo negociado, el desmoronamiento de las ideologías y la importancia de una teoría crítica de la sociedad las

últimas secciones con que culmina su gran obra *Teoría de la acción comunicativa*. En ellas aparece de manera prominente el papel de la diferenciación entre los sistemas político, económico y educativo (Habermas: 2002 b, pp. 485-527)

### **La naturaleza abstracta del modelo durkheimiano**

Al igual que Durkheim, no se menosprecia aquí el papel del estado en la educación, pero tampoco se inclina este trabajo por considerar que en materia social existe una polarización radical entre el estado y los intereses individuales de los ciudadanos. De hecho, desde el punto de vista sociológico no se puede decir que la sociedad exista haciendo abstracción de los individuos que la componen, como tampoco se puede hablar de los individuos sin referirse al componente social de su personalidad (Parsons: 1968, p. 337) Debido a tal compenetración entre el individuo y la sociedad, es que entre el individuo y el estado actual existen no sólo los ámbitos intermedios sociales, sino también las representaciones colectivas de los valores relevantes para los sistemas de acción. Lo social está entre el individuo y el estado. El propio estado es también social en la medida en que representa colectivamente valores relevantes que garantizan, en última instancia, los sistemas de acción de los ciudadanos.

La distinción capital para Durkheim entre lo normal y lo patológico resulta en este momento relevante en la medida en que se puede realzar el sentido que Durkheim le otorgaba al concepto de anomia. Durkheim nos dice que un hecho es normal cuando se produce en la media de las sociedades de esta especie consideradas en la fase correspondiente de su evolución. Todo alejamiento del promedio que representa la mayoría de los casos es para Durkheim morboso. Independientemente de los problemas que plantea equiparar o inferir la salud de la generalidad, este criterio no puede aplicarse a las sociedades existentes que son sociedades en marcha sujetas a cambios imprevistos e imprevisibles. De acuerdo con Lukes, debido a que el mismo Durkheim reconoció que la anormalidad de la sociedad contemporánea no se podía postular en relación a la generalidad existente, ya que lo que existía en la generalidad de las sociedades eran justamente fenómenos considerados como patológicos por Durkheim, su anormalidad radicaba en relación a una futura sociedad integrada, considerada como actualmente latente (Lukes: 1984, pp. 29-31) Durkheim se mantuvo bastante crítico de su propia sociedad, cuyas realidades sólo eran desviaciones patológicas del que debería de ser su estado futuro, normal e idealmente integrado. De lo anterior se desprende que Durkheim considerase las situaciones sociales prevalecientes en la economía como anormales, respecto de un estado futuro normal e integrado. De hecho en sus obras tardías, Durkheim señala la tendencia que el vislumbra para el propio estado: "Desde este punto de vista la democracia nos aparece, pues, como la forma política por la que la sociedad llega a la más pura conciencia de sí misma. Un pueblo es tanto más democrático cuanto más considerable es el papel de la deliberación, la reflexión y el espíritu crítico jueguen en la marcha de

los asuntos públicos, y lo es tanto menos cuanto más preponderantes sean las inconsciencias, las costumbres no confesadas, los sentimientos oscuros, en una palabra, los prejuicios que se sustraen al examen crítico" (Durkheim: 1969, p.123) En ese mismo texto se afirma, al igual que lo había hecho con la distinción entre lo normal y lo patológico, o con el contraste entre lo anómico y lo integrado, que la situación real o presente no necesariamente coincidía con lo que señala el modelo general él propone. De ahí la necesidad de considerar la índole abstracta del modelo que permite identificar la anomia en relación con una integración teóricamente definida. Dichas diferencias entre lo normal y lo patológico o entre lo integrado y lo anómico, se caracterizan finalmente no por la ausencia de cualquier tipo de reglamentación, sino de una reglamentación que resulte justa y legítima para todos. Una reglamentación justa y legítima para todos tiene como resultado integrar las acciones de un sistema a toda la sociedad. Tal grado de integración se obtiene sólo teóricamente en las sociedades modernas.

### **El carácter inicuo de una educación anómica**

El modelo para una reglamentación que resulte justa en Durkheim es el sistema de normas y valores que subyace a los contratos, como se vio arriba. Tal legitimidad subyacente funciona de tal manera que los contratos y acuerdos se aceptan siempre y cuando éstos sean justos, condición que adquieren no en términos de los propios acuerdos logrados en el contrato sino en función detrás de los mismos. De esta manera se reconoce y se sanciona un acuerdo por la sociedad, a condición de que sea justo. En este sentido señalar que una situación es anómica equivale a juzgar que no es justa y no lo es debido a que no concuerda con principios educativos modernos, aunque sea correcto desde la normativa vigente. Al invocar que la conducción de la educación es anómica se está argumentando que lo que acontece en las escuelas en materia de aprendizajes y de acreditación y de eficiencia terminal no es justo con los alumnos ni con el país.

Los ciudadanos nos encontramos frente a un sistema que actúa de acuerdo a principios que de acuerdo con la tarea emprendida en este trabajo no son justos y que constituyen obstáculos para lograr que la educación sea una palanca de desarrollo. En este sentido se considera que en el presente, ni las instituciones ni el sistema están atendiendo los intereses más generales de los ciudadanos y del país.

Esta orientación anómica propicia que los ámbitos donde se encuentran profesores y alumnos se distingan por una gran dispersión en la calidad de los servicios educativos que se brindan. Ante la ausencia de un sistema que represente los valores educativos, los desempeños docentes respecto a los programas de las materias, tenderán, quizá, dependiendo de las propias tradiciones y usos que privan en diferentes instituciones, a definirse entre dos polos opuestos. Por una parte, habrá quienes procurarán en alguna medida cumplir con el programa de la materia asegurando

que "se vean" todos los temas de acuerdo con un avance establecido de antemano. En otros casos, los alumnos tendrán la oportunidad de experimentar adaptaciones muy libres de lo mismo, pero acabarán "viendo" alguno muy diferente a quienes vivieron el primer tipo de vivencia. De cualquier forma, los profesores y las instituciones no encontrarán referentes útiles "hacia arriba". El sistema estaría abierto, "hacia abajo", a múltiples interpretaciones, estilos, formas, propuestas didácticas, manejo de contenidos, presentaciones esquemáticas de datos y fórmulas. La cúspide del sistema estaría tenuemente orientada por lo educativo, pero fuertemente alineada por las recomendaciones y directivas del ejecutivo. En la base del sistema se ejercería un control político sobre los puestos directivos, el mantenimiento de la paz social de las instituciones y de los planteles, pero indiferentes e incapaces de orientarse hacia el desarrollo de una educación significativa, con bajas tasas de abandono escolar, alta eficiencia terminal y un desarrollo equitativo de las habilidades de comunicación verbal oral y escrita y matemáticas. Abajo, los alumnos se enfrentarían a cursos inconexos, profesores cuyo quehacer docente estaría aislado de las demás prácticas docentes. La evaluación también reflejaría una gran heterogeneidad de procedimientos para integrar calificaciones y promedios. Los contenidos a que son expuestos los alumnos no tendrían un sentido claro para ellos o para sus profesores. Lo que quedaría más claro a todos es que en el mejor de los supuestos "hay que cumplir", principio por demás característico de un sistema autoritario. De nuevo, frente a tales condiciones de aprendizaje ¿se puede no comprender a muchos alumnos por estar interesados únicamente en "pasar", o a muchos los maestros por únicamente cumplir al menor costo posible?

Destaca, de cualquier manera que las instituciones no han incorporado normas y principios educativos modernos, cuya discusión precisa se abordará más tarde. En tales contextos, sin una sanción institucional positiva respecto a dichos principios y criterios, los actores individuales difícilmente podrán asumirlos e interiorizarlos. Cabe subrayar, que lo que se advertiría sería, en todo caso, la incorporación a las instituciones de las normas políticas, arrastrando en tal desequilibrio la calidad y el sentido de la formación disponible para los jóvenes.

Al contrastar el ideal de Durkheim, en el que existe una integración entre los sistemas de acción y la moralidad social, con la situación actual se puede, efectivamente, juzgar como injusto lo que acontece. ¿Pero es realista pensar que se puedan integrar los sistemas de acción y de moralidad social? ¿Se han integrado en algún momento en el caso de la educación ?

### **La importancia del análisis histórico para la identificación de la anomia**

Por tal modo se llega a la consideración de que en los desempeños individuales de profesores y alumnos es menester un componente social relativo a la representación general de los valores y fines educativos compartidos, cuya presencia o ausencia, de acuerdo con Durkheim, resulta

enormemente relevante. Teóricamente, la anomia educativa que se ha puesto en el centro del análisis de este trabajo no puede ser ajena al carácter del estado mexicano, el cual ha tenido la oportunidad de darle una orientación que se ha mantenido durante muchos decenios y es concomitante con el largo dominio autoritario de un partido de estado sobre el poder del mismo durante más de siete décadas. Se requiere indagar sobre la manera cómo se generó tal sistema y averiguar si este sistema guarda continuidad con el anterior sistema de EMS y en qué sentido. Tal conocimiento es necesario en vista del ambicioso programa que se ha propuesto esta tesis sobre la explicación de un sistema anómico y la puesta en marcha de una propuesta didáctica, para que se generen "desde abajo" acuerdos mínimos compartidos sobre el trabajo y las relaciones académicas, orientados a proveer en pequeña escala, una representación colectiva de los valores educativos de la EMS, a la que tiendan a ceñirse las propuestas docentes de los profesores individuales. Tales tipos de propuestas son indispensables para acercar el funcionamiento de las instituciones públicas a los intereses generales de los ciudadanos y de los jóvenes, mientras el estado no llegue a representar "la más pura conciencia de sí misma".

Tal pesquisa histórica pretende documentar si antes del presente sistema existió un sistema con una representación colectiva de los valores educativos compartidos detrás de las relaciones educativas entre autoridades, profesores y alumnos. Ese interés es fundamental, ya que denotaría que no se está ante un desarrollo unilineal sobre el que el estado mexicano avanza cubriendo rezagos históricos y omisiones, ya que se busca averiguar si el sistema se habría estructurado para funcionar en buena medida como lo hace. En segundo lugar es menester identificar la naturaleza y el alcance de los modelos educativos para la EMS que se han constituido sobre dicha estructura. También se requiere conocer de qué manera tales modelos se han generado, se han aplicado y se han modificado. Finalmente, también se requiere identificar la factibilidad de iniciar o promover "desde abajo" propuestas educativas innovadoras encaminadas a fomentar acuerdos normativos mínimos en torno a formas de trabajo académicamente efectivas, para lo cual es necesario comprender los ambientes naturales en donde transcurre la educación media superior, los planteles y las aulas.

La posibilidad de responder a tales intereses requiere de la incorporación de una serie de conceptos que permita instrumentar estas preocupaciones mediante un análisis histórico. Mediante tales pesquisas en realidad se está indagando sobre la medida en que podamos esclarecer hacia dónde estamos yendo en materia de educación media superior y hacia donde queremos ir. Para contestar este tipo de preguntas, los sociólogos hemos señalado tradicionalmente que es indispensable contar con una teoría social robusta con bases fuertes. El problema central es la comprensión del funcionamiento de los sistemas sociales más que la explicación del comportamiento individual en su contexto social. Pero debido a que se está interesado en cambiar y modificar el sistema, es indispensable contar con una idea robusta de lo

que es el cambio estructural y el cambio sistémico, ya que sin ellos se pueden fácilmente confundir con el fluir de los acontecimientos y se las personas en la titularidad de los puestos dirigentes del sistema con un cambio, como lo han hecho muchos estudiosos y observadores de lo educativo. Tal precisión implica enfocar el interés analítico en los fenómenos sociales, con una perspectiva histórica.

### **El análisis de los procesos históricos y su relevancia para este trabajo**

La pregunta que ahora se ha de formular concierne la comprensión de cómo se llegó, históricamente, a contar con una escuela de EMS que no parece cumplir su misión educativa presente y que está sujeta a un sistema que prodiga sobre ella una conducción que en términos modernos resulta anómica.

En primer lugar, debe señalarse que para abordar el reto de una indagación histórica, se va a depender de las fuentes secundarias que existen al respecto, debido a la índole sociológica del presente estudio. En segundo lugar desde la sociología ya se ha esbozado una perspectiva que reconoce la importancia sociológica de comprender el desarrollo de los sistemas educativos como una serie de ciclos "En cada ciclo, la estructura inicial condiciona la interacción educativa (las acciones escolares y las acciones educativas) y la interacción, que es también afectada por influencias independientes, determina a la postre un cambio en la estructura. De esta manera, sucesivos ciclos de condicionamiento estructural sientan las bases para una interacción que elabora" la estructura (y procesa conflictos, propuestas, atribuciones, oportunidades, responsabilidades y retos) y que siguen uniendo los orígenes históricos con las funciones actuales (Archer: 1981, pp 306-7).

Entre los historiadores clásicos del siglo XX, Braudel se interesó de manera particularmente tenaz en comprender lo histórico más allá de los análisis centrados en los acontecimientos políticos y diplomáticos - "esas flores de un día tan pronto marchitadas e imposibles de tener dos veces entre los dedos" - se encamina a "rebasar el tiempo corto que lo contiene, el de la crónica o del periodismo, esas tomas de conciencia de los contemporáneos, rápidas, al día, cuyos rasgos nos devuelven, tan vivo, el calor de los acontecimientos y de las existencias pasadas. Equivale también a preguntarse si, más allá de los acontecimientos, no existe una historia, inconsciente esta vez - o mejor dicho, más o menos consciente - que, en gran parte, escapa a la lucidez de los actores, los responsables o las víctimas: hacen la historia, pero la historia los lleva". En tal búsqueda continúa Braudel, el historiador ha querido ser - y se ha hecho - economista, sociólogo, lingüista. Desde entonces, la historia ha perseverado en esa misma línea alimentándose de las demás ciencias del hombre (Braudel: 1986, pp. 105-115). Sin embargo, considera que la historia y la sociología son las únicas ciencias globales capaces de extender su curiosidad a cualquier

aspecto de lo social. A la sociología, la dialéctica de la duración la obliga a volverse hacia el pasado, lo quiera o no. Cuando la sociología se encamina a búsqueda de nuevas estructuras y se interesa por la innovación emergente al calor y en la complejidad de la vida actual, requiere dar cuenta de que lo nuevo sólo existe en relación a lo que es antiguo y a lo que no siempre acepta morir en la vorágine del presente que todo desgasta y quema, tanto lo nuevo como lo viejo, sin que esto último lo haga, dice Braudel, más de prisa que aquello otro.

A partir de dicho examen se perfila una óptica que permite comprender la manera en que el contexto de la sociedad mayor mexicana, o macrosocial como lo denomina James Coleman (Coleman: 1990, pp. 1-23 ) se desarrolló un sistema educativo a partir de la construcción de una estructura estatal que ha sustentado el sistema de EMS consistente en el conjunto de instituciones públicas que brindan las formaciones de este tipo. Para el análisis de la hipótesis de trabajo enunciada en la presentación, se recoge la necesidad de distinguir tres diferentes escalas temporales asociadas a tres tipos de ámbitos significativos de la EMS. Primeramente se distingue la larga duración que equivale a la *longue dureé* de Braudel descrita en la obra arriba citada (Braudel: 1986) y que resultaría apropiada para la comprensión de la estructura estatal que ha sustentado el sistema de EMS. Habría una duración media propia de los diferentes ciclos económicos que signan la conducción del sistema a partir de 1940, fecha en que se logra una continuidad institucional significativa en el régimen posrevolucionario. Est duración resultaría útil para la comprensión de las tendencias en la manera como se conduce el sistema mediante diferentes programas sexenales. Finalmente, cabría tomar en cuenta una escala relativa a los acontecimientos del presente o *évenementielle* como le denomina en francés Braudel (Braudel: 1986, pp. 109-115) propia a los ámbitos microsociológicos en los que se llevan al cabo las actividades escolares (Coleman: 1990, pp. 21-23)

En la escala temporal más amplia se encontrarían las acciones que forman parte de la construcción del aparato del gobierno central posrevolucionario a lo largo de por lo menos cuatro quintas partes del siglo XX. En este trabajo se toma como referente para el examen del tema de la construcción del aparato del gobierno central un enfoque amplio, análogo al utilizado en la serie de estudios "*Los orígenes del estado moderno en Europa. Siglos XIII al XVIII*" auspiciado por la Fundación Europea de la Ciencia, en el que se problematiza el crecimiento continuo de un poder estatal europeo moderno definido por un territorio continuo con una frontera definida y una completa soberanía interna, por el monopolio de todo uso legítimo de la fuerza y por una masa homogénea, antes de súbditos, hoy de ciudadanos, cada uno de los cuales tiene los mismos derechos y deberes, pero en cuyos orígenes las cosas eran distintas ( Reinhard: 1996, pp. 11-12 )

Dicho enfoque resulta útil en la medida en que México formó parte durante tres siglos uno de dichos estados europeos y en el sentido de que las relaciones entre los ciudadanos y el poder del

estado ha sido variable a lo largo de los casi dos siglos de vida independiente. Sobre todo resulta significativa en virtud de que la construcción del poder de un estado posrevolucionario, a partir de 1911 resalta en virtud de que históricamente pudo sostenerse una orientación expansiva, después de que terminó la fase violenta de la Revolución en 1920. Por ello, a lo largo de las tres cuartas partes del siglo XX se mantuvo una orientación a cargo de una sucesión de presidentes que se integraron desde 1929 en un partido organizado desde el estado para negociar y mantener el poder en manos de la élite gobernante. Durante este largo periodo este sistema mantuvo su control sobre el aparato gubernamental, interviniendo cada vez más en la vida de la sociedad mexicana merced a un aumento de sus recursos y sus atribuciones. En el enfoque de Reinhard, dicha expansión fue promovida históricamente con gran éxito en Europa, por grupos interesados en legitimar o incrementar la posesión del poder. A tales grupos les llama Reinhard élites del poder. Este concepto puede aplicarse también al caso mexicano, en virtud de la continuidad del régimen posrevolucionario bajo el control de un grupo político agrupado en un partido hegemónico y debido a que a lo largo de los decenios de control del poder del estado posrevolucionario, por dicho grupo o élite de poder, el poder del estado creció constantemente. Dicha élite constituye también un grupo de estatus de acuerdo con Collins (Collins: 1977b)

### **Los diferentes niveles del análisis**

Al ubicar la política como parte de la construcción del poder del estado, por parte de una élite del poder, se puede distinguir entre escalas de efectividad territorial. Se discrimina entre nivel de gobierno - federal, estatal o municipal - y entre tipo de grupos sociales haciendo referencia a su ámbito de efectividad, nacional, regional o local. Al mismo tiempo, se pueden contemplar diferentes niveles teóricos, el microsocio de los individuos, el social medio de los actores corporativos y las élites económicas, del poder y culturales y el macrosocio del estado y de la sociedad más amplia. Tales diferencias son congruentes con las distinciones teóricas que se han señalado.

Efecto de considerar la conformación del estado posrevolucionario es la inclusión de una escala temporal extensa en el análisis. La construcción de un poder gubernamental posrevolucionario es afín a la larga duración identificada por Braudel ( Braudel: 1986) Se prolonga desde finales de la segunda década del siglo XX y principios de la siguiente, cuando tras haberse promulgado la Constitución de 1917 que reformó la liberal de 1857, se inició el cierre de la etapa violenta de la revolución de 1910. Esta escala, sin embargo es muy larga y en lo que concierne a la educación - aunque tal vez no sólo ella - cabe distinguir un primer periodo, dedicado básicamente a reconstruir el estado destruido en buena medida por la revolución y que se extiende hasta 1944. Una segunda empieza que empieza ese año y se extiende hasta el presente, en la que el estado y el país crecen demográficamente y económicamente. En términos educativos crece el sistema sobre la base de la estructura que se consolidó alrededor del año 1944.

Dentro de esa larga escala, se consideraría otra más reducida, que está representada por los ciclos en los estilos de conducción de los programas gubernamentales educativos. Cada ciclo está definido por un lapso de por lo menos dos sexenios, durante los cuales se mantienen prácticamente los mismos programas educativos y las mismas tendencias en cuanto a énfasis de los mismos. Así se presenta un ciclo entre 1944 y 1959, año en el que se formula el famoso "Plan de Once Años". El siguiente ciclo dura hasta 1970, año tras lo cual se inicia un periodo de crecimiento acelerado de la matrícula en la EMS y en la educación superior (ES). Este ciclo se extiende hasta 1982, año de la gran crisis en el financiamiento público del estado posrevolucionario. El ciclo posterior se alarga hasta el presente. En los siguientes dos capítulos se procurará una exposición harto sintética de los procesos que han caracterizado a las escalas macrosocial y social media desde 1867.

El enfoque anteriormente descrito, al comprender escalas territoriales, niveles teóricos y duraciones temporales diversas y al combinar la perspectiva histórica con la sociológica, es congruente con las admoniciones de Braudel y de Archer. Por ello el trabajo se encamina persiguiendo dos grandes preguntas, una sobre el origen del sistema de EMS y otra sobre cómo funciona. En dicha perspectiva, el sistema hoy operante fue estructurado ayer y los patrones de autoridad y responsabilidad que actualmente se observan fueron configurados por pretéritas luchas por el poder. Los intereses que ahora se defienden en el ámbito educativo fueron distribuidos en diversos momentos del pasado. Dicho de otra manera, algunas de las causas de continuidad están inscritas en los orígenes de los sistemas educativos que se apoyan en estructuras establecidas relación a intereses concretos que se mantienen inercialmente mientras no se efectúen cambios (Archer , p. 306) ¿Cuál es pues la mejor manera de entender esta noción de estructura a la que tantas veces se ha aludido y que resulta tan relevante para la comprensión cabal de un cambio significativo en la educación?

### **La definición de la estructura del poder del estado para la EMS**

Levy-Strauss (C. Levy-Strauss, 1953) y Nadel (F.S. Nadel 1969, pp. 125-159) estudiosos perceptivos del concepto de estructura se refieren a dicho vocablo en las ciencias sociales indicando, no sin cierto humor, que se podría pensar la estructura como un modelo estadístico, con lo cual subrayan la importancia de que tanto los modelos, como las estructuras sirvan para hacer inteligibles, de manera expedita, diversos datos observables. W.G. Runciman, por su parte, estima que la estructura de una colectividad "es un vector cuyos componentes son cualesquiera de las variables que un investigador tiene razón para creer que tienen mayor capacidad para explicar como funciona (la estructura)" ( Runciman: 1970, p. 46) Implícito en tal noción está el supuesto que existe un patrón discernible que el investigador expondrá, si cuenta con la suficiente paciencia

y sagacidad. A lo cual es preciso aclarar que sin este supuesto, ningún conocimiento sociológico o científico, será posible, y en ese sentido toda explicación sociológica o científica presupone una estructura. Por su parte, el uso del término vector que hace Runciman responde a la necesidad de dar cuenta de la magnitud y la dirección de las estructuras, lo cual las distingue de las escalas que sólo tienen magnitud.

Para el caso bajo examen, es posible identificar la magnitud de la estructura al referirse a las atribuciones jurídicas y a los recursos presupuestales, organizativos y políticos disponibles que fundamentan y le dan sustento a las acciones de la SEP. Por su parte, la dirección de la estructura está dada por la forma, modo o sentido de conducir tal conjunto de atribuciones y recursos, para atender la demanda social por EMS. Esa forma, modo o sentido de conducir la atención a la demanda es el problema central de este trabajo. La hipótesis principal ofrece una explicación sobre la razón por la cual la atención a la demanda social por EMS se brinda de una forma, modo y sentido muy específicos y constantes.

Cabe enfatizar que en esta discusión se enfatiza claramente la distinción entre estructura y sistema. La estructura es el conjunto disponible de recursos y atribuciones que existen para aplicarse con un sentido o dirección específica. El sistema brinda servicios educativos con base en los recursos que obtiene de la estructura al través de la coordinación de la SEP. Tales servicios se instrumentan mediante instituciones. La estructura aparece como la parte constante y relativamente estable, mientras que el sistema es la parte dinámica que está definida por el papel que cada institución tiene en el conjunto y la manera como lo desempeña. De esta manera, se puede comprender cómo una misma estructura ha sostenido un sistema de EMS en continuo crecimiento a lo largo de los últimos cincuenta años. Además, también resulta útil para entender cómo, en un momento dado, el sistema atendió dicha demanda de una manera, con una cierta configuración de instituciones y en otro momento, se satisfizo la demanda con otra configuración, harto diferente.

En esa perspectiva, es posible identificar la manera como cada institución puede cambiar de papel en un ámbito sistémico dinámico a lo largo del tiempo y del espacio. Por este motivo, cada institución puede ser considerada, en términos sociológicos, como un actor corporativo (Coleman: 1990, Capítulo 20. pp 531-552) Tal definición de las instituciones como actores corporativos, siguiendo a Coleman, es congruente con la definición jurídica de persona moral del derecho público mexicano y con la definición de los organismos públicos de acuerdo con la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y que, de manera específica, en su artículo 45 les reconoce personalidad jurídica, capacidad técnica y orgánica, así como un patrimonio constituido con fondos o bienes provenientes de la Administración Pública Federal. A dichos organismos o actores corporativos se les reconoce un objetivo que es la prestación de un servicio público o social, la

explotación de bienes o recursos propiedad de la nación, la investigación científica y tecnológica y la obtención o aplicación de recursos para fines de asistencia o seguridad social. (Secretaría de Educación Pública: 2004 c) De hecho, prácticamente todas las instituciones educativas mexicanas de índole pública, con pequeñas salvedades insignificantes estadísticamente, reciben subsidio de la SEP y están por lo tanto sujetas al mismo modo de conducción de la atención a la demanda, que se coordina desde la SEP.

Bajo tal óptica, conviene identificar la estructura del poder del estado para la EMS como un modelo que representa el conjunto de atribuciones jurídicas y de recursos organizativos, presupuestales y políticos, pautados por el gobierno federal para encaminarse a darle sostén y fundamento a la acción educativa de las instituciones públicas, que atienden la demanda social por EMS. Dicha atención institucional es coordinada y conducida por la SEP. La SEP obtiene de la estructura las atribuciones y los recursos para la conducción y coordinación del sistema. La SEP hace llegar tales recursos a las instituciones aplicando los mecanismos de control que aquí se analizarán en los próximos dos capítulos.

Tal conducción ha tenido como resultado que la calidad, la pertinencia, la equidad y la eficiencia terminal que registran los datos estadísticos oficiales se mantengan, de manera persistente, en niveles, que de acuerdo con criterios internacionales confiables, resultan muy inadecuados. En efecto, tal funcionamiento es bajo dichos criterios socialmente selectivo e inicuo, mientras que en términos formativos resulta de una calidad muy precaria. A pesar de que tales problemas vienen siendo reconocidos desde hace más de veinte años por la propia SEP, los programas oficiales han sido omisos respecto a su corrección y atención. Por eso, las tendencias problemáticas prevalecen sin abatimiento alguno.

En este trabajo se plantea la hipótesis de que tal omisión se explica debido a que la SEP subordina el modo o forma de conducir y coordinar el sistema a principios eminentemente políticos. En términos de la discusión anterior, se diría que la hipótesis consiste en señalar que el sentido de la conducción estructural de la atención pública a la demanda por EMS es político y no educativo.

# CAPÍTULO III

## LA CONFORMACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

### **Introducción**

Debido a las enormes consecuencias que se derivan del papel atribuido al sentido estructural de la conducción del sistema, conviene iniciar el desahogo de dicha pesquisa con una revisión de las características particulares de la conformación histórica de la estructura del poder del estado para la EMS en México. Pero no es fácil ver cómo pueda llegarse a visión alguna muy confiable, sobre la educación media superior mexicana, sin una referencia obligada al año de 1867 en que se funda la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Verdadero hilo conductor de una trama histórica inconclusa, el decano de los bachilleratos mexicanos tiene su origen en el corazón mismo del pensamiento liberal triunfante tras la derrota de Maximiliano de Habsburgo. La ENP habría de convertirse en la institución intelectual más prestigiada del país y sede de muchos de los debates literarios y políticos más relevantes. Pero conforme se consolidaba su valía, la política corría hacia la conclusión dramática de una época.

Los estertores finales de la política porfirista abrieron las puertas a fuerzas para las que no estaba diseñada esta noble escuela. Arrastrada por las viscosidades del poder del estado y por su incorporación a la naciente universidad, no acertó encontrar quien la guiara. Dato básico de tan inmerecida debacle es la decisión inconsulta de Justo Sierra de incorporar la ENP a la nueva universidad nacional en 1910, en virtud de un acto administrativo, quizá, para realzar el prestigio de tal iniciativa.

A tal modificación sustancial se le añadió la gran turbulencia de la Revolución mexicana que sucesivamente la militarizó y, luego, la adjudicó administrativamente al gobierno del Distrito Federal. Después regresó a la Universidad Nacional, llegando así al año de 1921, cuando se crea la Secretaría de Educación Pública, que queda como autoridad suprema. Vasconcelos se desesperaba, como rector y como secretario, ante su inestabilidad. El callismo obligó a que los primeros tres años se divorciasen de un bachillerato reducido a dos años, en una separación que impuso costos a las posibilidades formativas de la educación media mexicana que aún no se saldan. El ciclo inferior quedó a cargo de la SEP. La ENP, por su parte, ya estaba, para los años treinta, relegada, en la Universidad Nacional, a la triste condición de problema.

! Cuán lejos había llegado de sus mejores momentos, tan sólo 25 años antes!.

A partir de 1929, al declararse la autonomía universitaria, el vínculo de la SEP y del gobierno federal con el bachillerato habría de estar mediado por la Universidad. La creación del IPN en 1936 y la incorporación de las antiguas escuelas de artes y oficios a su seno, impartiría una diferenciación que prevalece hasta el presente con la aparición de otro bachillerato, en este caso el técnico o vocacional. La SEP no participaría directamente en el ámbito del bachillerato general hasta 1974, al abrirse el Colegio de Bachilleres México, como organismo descentralizado del gobierno federal. Por lo que concierne a las universidades estatales, éstas siguieron, en gran medida, el modelo de la UNAM tanto para los estudios superiores, como para el bachillerato. La SEP, por su parte, habría de mantenerse cerca de la educación técnica, mediante la conducción del IPN como organismo desconcentrado del gobierno federal. A medida que se difundió en el país el modelo de educación vocacional o bachillerato técnico durante los años cincuenta y sesenta, se crea un verdadero subsistema de cobertura nacional de bachillerato técnico, administrado esta vez directamente desde la SEP.

Después de la puesta en operación del Colegio de Bachilleres México, los demás colegios que se crearon en los estados hasta llegar a 26 en total, se modelaron sobre el mismo patrón y obtuvieron un subsidio estatal y federal, a partes iguales que se mantiene hasta el día de hoy. En 1978 se fundó el CONALEP como centro de formación de profesionales técnicos sin equivalencia con el bachillerato, bajo la figura de organismo descentralizado del gobierno federal. Tal situación duraría hasta 1996, cuando se estableció la equivalencia con el bachillerato, situación que parece fortalecerse aún más en la actualidad, ya que sus estudios se han trocado en bachillerato técnico. Con ese último paso, la EMS se habrá convertido toda ella, en bachillerato, con algunas minúsculas salvedades que cubren menos del uno por ciento de la matrícula.

Quedan así establecidas las cuatro grandes vertientes de la atención a la demanda de educación media superior en México, el bachillerato universitario, el bachillerato tecnológico bivalente, el bachillerato general y los estudios de bachiller y profesional técnico del CONALEP. El papel del gobierno federal en la creación, crecimiento y financiamiento de cada uno de estos modelos fue desde sus orígenes determinante. La participación de la SEP en la administración directa de la EMS, ha ido distinguiéndose cada vez más por su carácter de manera crecientemente descentralizada.

Tal es la secuencia de acontecimientos institucionales más prominentes para delinear la conformación del sistema actual de EMS. Pero, no es el único tema a tratar. Un gran esfuerzo ha sido invertido en dilucidar como problema central la puesta en operación de una estructura del poder del estado posrevolucionario para la EMS, cuyo funcionamiento será examinado. Se busca

analizar la manera cómo, históricamente, los criterios propios al crecimiento del poder del estado posrevolucionario fijaron, sin mediación alguna de principios educativos, el sentido de la conducción de la atención de la demanda por EMS.

### **La construcción de un modelo educativo a partir de 1867**

Este capítulo busca identificar la manera como se integró un modelo de EMS, entendiendo por tal un conjunto congruente de valores, definiciones, principios y recomendaciones sobre la EMS y la manera de organizarla académicamente, en 1867. Tal modelo es el antecedente de aquel otro que lentamente emergió como parte del poder del estado posrevolucionario, cuya vigencia se extiende hasta el presente. La revisión histórica que en consecuencia se propone busca identificar los orígenes de la estructura actual desde la que se orienta la conducción de la atención a la demanda por EMS. Para este propósito se apela a los referentes aportados por Braudel para distinguir la llamada larga duración, la duración que se cabría denominar de índole cíclica y el corto plazo marcado por eventos circunstanciales (*evenementielle* en el original). Desde una perspectiva sociológica se busca examinar, con apoyo de la concepción braudeliiana, el modo en que la educación media superior mexicana contó con un modelo liberal que se fue alterando sin guía o sentidos claros, hasta aparecer un modelo orientado a la atención a la demanda.

Difícilmente se puede hablar de políticas educativas durante la primera mitad del siglo XIX. La enorme inestabilidad en la definición y en la naturaleza constitucional del Estado obstaculizaron de manera determinante la conducción de políticas efectivas en este ramo. Las agresiones extranjeras y el déficit crónico de las finanzas públicas impidieron que el gobierno, en cualquiera de sus niveles - nacional, estatal o local - se hiciera cargo de la educación, en la magnitud necesaria para un país que emergió a la vida nacional independiente con menos de 10% de su población letrada. Un largo e intermitente conflicto civil enfrentó, comenzando con el súbito y violento estallido de la lucha de Independencia, a los partidarios de las diferentes causas, insurgentes y realistas, monárquicos y republicanos, centralistas y federalistas, liberales y conservadores hasta llegar a la restauración republicana en 1867. La gran extensión del territorio y las precarias comunicaciones resultaban en el aislamiento de cada estado y sus diferentes comarcas, lo cual implicó que la vida local se fortaleciese. Sin embargo, la integración nacional adoptaba una naturaleza amorfa y suelta que se expresaba en una conducción inconsistente de las atribuciones del gobierno central. El país no acertaba formular formas efectivas para influir de manera coherente en toda la nación. La preferencia liberal o conservadora le apostaría, en sucesión vertiginosa, a cambiar de una vez por todas la sujeción y dependencia de una Iglesia muy poderosa, para enfrentar las amenazas extranjeras, o a defender las instituciones legado de los españoles, para evitar que el país se les deshiciera entre las manos. Las leyes y los reglamentos locales y nacionales discurrían entre unas y otras preferencias, estos y aquellos caudillos. jefes. Las iniciativas locales lograron en ocasiones,

sobreponerse a la inestabilidad política y anclarse en las actividades económicas locales o el carácter correoso su vida cultural.

Cuando las incertidumbres se despejaron en 1867, el presidente Benito Juárez decretó la obligatoriedad de una educación primaria, que a la sazón consistía en sólo tres años de estudios, seguidos de una primaria superior. A pesar de la generosidad de la intención, medidas semejantes tenían, de hecho y *de jure*, un carácter nacional de orden simbólico. La Constitución de 1857 había establecido que la educación fuese libre, lo cual supuso que la acción del estado tuviese una índole indicativa, toda vez que reservaba la función educativa a los gobiernos estatales. La jurisdicción del gobierno federal estaba limitada al Distrito y los territorios federales. (Larroyo: 1986, Zea: 1984). A pesar de tales limitaciones, la visión política que guió la acción gubernamental de las administraciones posteriores a 1867 tenía raíces profundas en un pensamiento tradicionalmente liberal, que se venía formulando desde 1833, pero sin logros durables. Dicha orientación sólo se decantó muy lentamente, produciendo, finalmente, el mandato constitucional del 57.

### **La Escuela Nacional Preparatoria y el positivismo de Comte**

La caída del efímero imperio no trajo consigo la inmediata conformación de un ámbito de discusión y reflexión sobre el papel del estado y de la educación entre los liberales. Lo que sí brindó fue la oportunidad de poner en funcionamiento una escuela diseñada de acuerdo con los más exigentes criterios disponibles en el pensamiento contemporáneo, sin tener que lidiar con instituciones existentes plétoras de resistencias e inercias. La propuesta se basó en un currículo para una formación posterior a los estudios de la escuela primaria orientado a las ciencias, la gramática, la literatura, las lenguas extranjeras y el dibujo. Dicha formación fue laica y se propuso como una respuesta efectiva a la enseñanza de la teología, la escolástica y la moral cristiana. y su gran promotor fue Gabino Barreda.

Al dictarse la Ley Orgánica de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1867 se estableció el fundamento jurídico para emprender tal obra con la ENP, de la cual quedó al frente como director el médico poblano Gabino Barreda. Barreda, quién en septiembre de 1867 había pronunciado en Guanajuato la famosa "Oración Cívica" que interpretaba la historia de México desde la época de la colonia española hasta el triunfo, por entonces muy reciente de las armas republicanas. En dicho discurso Barreda proporciona una visión fundadora de la nación mexicana, en la que apela a romper con la opresión clerical y la ascendencia de los militares mediante una interpretación científica de la historia que permita extraer las lecciones que tiene reservadas. Estas grandes lecciones sociales reunirían mediante una doctrina verdaderamente universal todas las inteligencias en una síntesis común que conformaría un fondo civil y laico (Barreda: 2000, en Robledo: 2000, p. 173-211).

Gabino Barreda se apoyó de manera explícita en la doctrina positivista de Augusto Comte para responder al reto de preparar a la entonces joven burguesía mexicana para dirigir los destinos de la nación (Zea: 1984, p. 47) Mediante una lectura *sui generis* del positivismo formuló una "adecuación de los conceptos positivistas a la realidad mexicana la que permite hablar de un positivismo mexicano" (Zea: 1984, p. 47). Barreda y muchos de sus contemporáneos vieron en el triunfo del partido de la reforma una oportunidad de trascender la orientación de combate de los liberales y acceder a una filosofía del progreso basada en un solo credo, el de la ciencia, que uniera los estudios para crear el hábito de no apartarse de los hechos comprobados y quitar el gusto por las afirmaciones sin fundamento (Larroyo: 1986, p.286).

Un connotado sociólogo como Aron señala que ahora es fácil burlarse de Comte, pero conviene rescatar el peso que el positivismo tuvo para impulsar, legitimar y darle a la ENP una plataforma útil para asumir el papel para la cual fue creada. Algunos de los pensadores más respetados de la mitad del siglo XIX apreciaron abiertamente la obra de Comte, entre ellos John Stuart Mill. De acuerdo con Sabine, Stuart Mill, en su crítica al pensamiento utilitarista de la tradición inglesa, consideró que la política y la economía de la época de Bentham intentaron comprender la conducta política y económica de hombres ubicados en el marco de instituciones específicas mediante unas cuantas leyes generales de la naturaleza humana, universalmente válidas en todo tiempo y lugar (Sabine:1968, p.519). Se ignoraba así la importancia de las instituciones como mediadoras de la relación entre la psicología individual y las prácticas concretas en un lugar y en un tiempo determinado. Al ignorarse el peso de las instituciones específicas, también se pasaba por alto el asunto de los procesos históricos de desarrollo, crecimiento y cambio. Mill consideró que Comte aportaba una ciencia general de la sociedad, la sociología, y la ley de las tres etapas. Estas dos aportaciones fueron altamente reconocidas a mediados del siglo XIX y produjeron consecuencias importantes. Por estas razones se puede apreciar que la contribución de Comte no fuese tanto un nuevo descubrimiento como la esperanza de que la especulación pudiera ser sustituida por la ciencia, que la sociedad pudiera ser analizada, sus leyes descubiertas por métodos que se ajustaran a los cánones de la comprobación empírica y que las relaciones entre la naturaleza humana y las instituciones sociales pudiera ser rastreada en detalle. Curiosamente tal esperanza fructificó con Durkheim quien al escribir la primera parte de su obra, a finales del siglo XIX, rescata esta aspiración y, con ella, el nombre dado por Comte a la nueva disciplina. En este sentido, la aportación de Comte significó más un cambio de punto de vista, que una realización específica; más un inicio para integrar los estudios sociales a la corriente principal de la ciencia, que la obtención de éxitos notables (Sabine: 1968) Dichos resultados habrían de aguardar la llegada de otras generaciones posteriores.

Por su parte, Comte, desde su juventud se había interesado en establecer una síntesis de los conocimientos científicos, considerando que la única reforma social válida es la que transforma el

modo de pensamiento teológico difundiendo formas y propuestas basadas en conocimientos positivos. Estimó que el viejo orden era ya incapaz de coordinar la sociedad entera, debido a que la filosofía de la ilustración lo había destruido violentamente. Surgía, así, la necesidad de un nuevo pacto constitutivo que procurara la felicidad de los ciudadanos, pero tendría que basarse en una filosofía diferente a la de la ilustración que resultaba incapaz de proveerlo, por ser esencialmente combativa, crítica, destructiva y anárquica. Comte había contemplado la posibilidad de un nuevo orden político y social que sustituyese la fe en los principios cristianos por la confianza en la ciencia, cuyo mayor exponente era Isaac Newton.

Gabino Barreda pensó que existía un gran paralelismo entre el México independiente y la situación de Francia a la que aludía Comte, cuando hablaba del viejo orden que la Revolución francesa había liquidado. Cabe recordar que en Francia, los trastornos profundos y sangrientos de la Revolución fueron seguidos por las aventuras guerreras de Napoleón y la Restauración del hermano de Luis XVI al trono. Las turbulencias y la inestabilidad acumuladas sometían la vida y las haciendas de los ciudadanos a sobresaltos, injusticias y desorientación generalizadas. Es comprensible que los cincuenta años o más de revoluciones, invasiones y desórdenes que asolaron a México resultaban un caso análogo al de Francia. Por ello, le resultó muy atractivo a Barreda un pensamiento que buscara instilar en los futuros dirigentes del país una profunda disposición hacia el progreso, el orden y la ciencia mediante una educación que los fundamentara de manera semejante a la que Comte había contemplado.

Para Comte el único modo de poner fin a la crisis era acelerar el devenir creando el sistema de ideas científicas que presidiría el orden social (Aron: 1980, p. 96-87) En su *Cours de philosophie positive* (1830-1842) revisa el conjunto de la obra científica para identificar los métodos aplicados en las diferentes disciplinas y los resultados obtenidos, cuya síntesis debe ser la base de la creación de la ciencia que aún falta, la sociología. Esta ciencia sintética y que descubra las leyes fundamentales de la evolución humana que los hombres podrán utilizar, lo que se denominó la fatalidad modificable (Aron: 1980, p. 97) "Las ideas gobiernan y trastornan al mundo, o en otros términos, todo el mecanismo social reposa en definitiva sobre opiniones. La gran crisis política y moral de las sociedades actuales se originan, en último análisis, en la anarquía intelectual. Nuestro mal más grave consiste, en efecto, en esa profunda divergencia que existe ahora entre los espíritus respecto a todas las máximas fundamentales, cuya fijeza es la primera condición de un verdadero orden social" (Cours de Philosophie Positive, tomo I, p. 26, citado por Aron: 1980, nota 3, p.98) De acuerdo con el pensamiento comteano, la ley fundamental que rige el progreso natural de la civilización determina rigurosamente los estadios sucesivos por los que tiene que pasar el desenvolvimiento general de la especie humana. Dicha ley está impresa en la propia naturaleza humana " la mente humana sigue en el desarrollo de las ciencias y las artes, un curso definido, que trasciende las mayores fuerzas intelectuales, que nacen, por decirlo así, sólo como

instrumentos destinados a producir en el momento oportuno sucesivos descubrimientos" La existencia positiva de leyes que rigen a la realidad que se comprueba permite prescindir de la idea de que existe uno o unos dioses responsables del universo.

Cabe recordar que la obra de Comte que mayor impacto causó en el ámbito intelectual fue la que escribió entre 1830 y 1842, cuando apareció el *Cours de Philosophie Positive*, en donde se consigna el término sociología. En esa parte de su obra es donde se recogen sus mayores triunfos. Ahí es donde supuso que la sociedad industrial se convertiría en la sociedad de la humanidad, en lo cual no se equivocó. También ahí asumió que el pensamiento científico tendría un carácter universal y en ese punto, de nuevo, también tuvo razón.

Sin embargo, es sobre todo el Comte de la última etapa el que plantea que la religión de nuestra época puede y debe tener inspiración positivista. Según Aron, Augusto Comte es y quiere ser fundador de una religión, lo cual lo expresa en *Systeme de politique positive* o *Traité de sociologie instituant la religion*. Littré y Stuart Mill se alejaron de estas posiciones. No obstante, Aron reivindica muy fuertemente la propuesta religiosa de Comte bajo el supuesto que si la sociología habría de estar relacionada con una religión, lo más deseable sería que fuese como Comte lo propone. Este desarrollo dio pie a iglesias positivistas en Francia e Inglaterra, incluyendo una rica y famosa en Liverpool. También en Estados Unidos y en algunos lugares de América Latina como Brasil sobrevivieron iglesias positivistas hasta la fecha. Tras el aroma de obsolescencia empujan todos estos elementos, queda no obstante una contribución que no puede ser desechada de manera automática. No se puede pasar por alto, que en esto Comte no estaba solo. Muchos pensadores de los siglos XVIII y XIX, liberales y conservadores, entre ellos Ignacio Manuel Altamirano como lo habría de expresar en "Navidad en las montañas", distinguieron entre las religiones históricas, de las cuales, en el mundo latino, la iglesia Católica es el prototipo, de la religión como conjunto complejo de valores últimos, a los que, con frecuencia, se asocian diversas ideas, posturas y creencias trascendentes. Dicho señalamiento resulta importante, cuando se recuerda, que tras más de un siglo y medio de cultura y pensamiento laicos en México y en Occidente, la súbita reaparición de la religión como factor relevante en la política mundial, nos recuerda que tampoco se ha llegado, en ese sentido, al final de la historia. Las civilizaciones, las confesiones religiosas, los sistemas políticos, el pensamiento humanístico y los modelos educativos se encuentran relacionados de múltiples maneras que no han sido del todo esclarecidas. De hecho, el tema central de este trabajo, al referirse al conjunto de sentimientos, valores y criterios educativos, así como su importancia, es un reconocimiento de la falta que hace dicha representación colectiva, en la educación mexicana y los terribles efectos que ello tiene en todos nosotros. En ese sentido la apuesta de los positivistas del siglo XIX y la que se hace en esta obra respecto al conocimiento y su importancia para la educación son análogas. Tales reflexiones también invitan a considerar,

más allá de la exhumación histórica o de la descalificación "progresista", las contribuciones de Gabino Barreda y de los positivistas a la educación y al pensamiento crítico en México.

### **LA ENP y la conducción de la educación por parte del gobierno federal**

La ENP comenzó a ofrecer una educación integral y convirtió el nivel en un ciclo en sí mismo en el que se suplantaron los conocimientos religiosos y metafísicos tradicionales al centrarse en disciplinas cuyos contenidos estuviesen sujetos a las reglas de comprobación positiva de la ciencia. (Robledo: 2000, pp. 147-167, Alvarado 1994 a y Alvarado b). Barreda y con él los liberales reconocieron que si bien la educación elemental permitiría combatir la principal rémora que gravaba al país, la enseñanza preparatoria educaría al grupo selecto del que saldrían los dirigentes con una visión firme y uniforme que permitiría sacar al país del caos en que se había sumido. La Escuela Nacional Preparatoria fue la hija predilecta de la restauración de la república (Kobayashi, Vázquez, Tank, Staples y Trabulse: 1976, p. 82) y pronto se iba a convertir en la institución más prestigiada e importante del país. De acuerdo con Justo Sierra, Juárez comprendió, al haber alcanzado el poder de manera definitiva en 1867, que era tiempo de crear un orden permanente con base en un grupo dirigente formado en "una educación preparadora del porvenir" y para ello "confió a dos eximios hombres de ciencia (uno de los cuales tenía la magnitud de un fundador) la reforma de las escuelas superiores; la escuela secundaria o preparatoria resultó una creación imperecedera animada por el alma de Gabino Barreda" (Sierra: 1984, p.423, citado en Zea: 1984, p.47).

La ENP fue organizada para proporcionar una base homogénea a la educación postobligatoria: "No basta para uniformar esta conducta, con que el gobierno expida leyes que lo exijan para que la conducta práctica sea, en cuando cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos". Con las matemáticas como el eje de la formación de cinco años, se incluían también las ciencias naturales, de acuerdo a una secuencia que con que se pretendía colocar a los alumnos en condiciones favorables para formarse una idea del universo y llegar al concepto de ley. Si en la primaria se enseñaban habilidades, sentimientos y actitudes, ahora se trataba de reforzar los conocimientos elementales con ideas demostrables. También procuró esta concepción eminentemente liberal distinguir claramente entre la educación, que consistía en orientaciones y valores que se daban en la familia, respecto de los cuales el Estado no tenía incumbencia alguna, y la instrucción que se basaba en los principios positivistas (Robledo: 2000) El sentido formativo del bachillerato en el contexto de una visión de país se revestía de una importancia estratégica al brindar la instrucción necesaria para contar con el tipo de dirigentes modernos, capaces de tomar decisiones con base en la evidencia, tras cinco años de cursos en la ENP. En una conferencia dada en 1907 por el Enrique Martínez sobre el tema del "porvenir de los alumnos que no hacen carrera" se subrayan

las ventajas de una formación amplia de bachillerato que luego desembocaba en el trabajo de periodista, administrador, maestro o la profesión bancaria (Boletín de Educación: 1907, pp.420-435)

En México, el modelo educativo creado por Barreda se convirtió paulatinamente durante los años setenta del siglo XIX, en objeto de amplias y, a veces, agrias discusiones entre los liberales sobre el alcance del estado en la sociedad moderna. Gabino Barreda se enfrentó a un ambiente cada vez menos propicio en la ENP y en 1878 deja la dirección de la Escuela, a la que tanto había contribuido.

Sin embargo, el plan de estudios elaborado por Barreda siguió aplicándose por 18 años más tras su salida. En 1896, la Escuela Nacional Preparatoria se reformó de acuerdo con un plan propuesto por Ezequiel Chávez en el que se mantuvo la duración de cinco años, pero organizado con base en cursos semestrales. La aparición de Chávez ha de ser notada, ya que su presencia en el ámbito de la educación cubre desde esta fecha hasta 1941, año en que fue nombrado maestro emérito de la UNAM (Barbosa: 1973, pp. 99-100) El nuevo plan de estudios mantuvo rígido el sistema unitario para todos los alumnos y conservó la orientación de Barreda sobre el predominio de las materias científicas. De acuerdo a Larroyo, el modelo carecía de orientaciones didácticas (Larroyo: 1986, p. 353). Las reformas de Chávez fueron objeto de cambios en 1901 cuando se pasó a 6 años, que uniformó la educación preparatoria para nueve carreras profesionales, con una extensión de seis años de este ciclo. Después en 1907, se volvió a un ciclo de cinco años.

En lo que respecta a la conducción general de la educación durante esta primera parte del porfiriato, a pesar de las restricciones constitucionales y debido al predominio de la visión de un estado fuertemente intervencionista, el modelo nacional se va construyendo, paradójicamente, en la ciudad de México. En efecto, habida cuenta que la pretensión del gobierno federal de alcanzar toda la nación sólo podía intentarse si postulaba que sus instituciones en el Distrito Federal estaban revestidas de un carácter nacional, se estableció para ellas un radio de acción extenso, orientándolas a la difusión generalizada y ofreciendo servicios educativos a los jóvenes de cualquiera de los estados de la República. Así, las actividades educativas del gobierno federal habrían de expandirse progresivamente aumentando, dentro de su jurisdicción, el número de establecimientos. Al amparo del crecimiento económico logrado, la política adquiere un mayor grado de consistencia. Las leyes federales fijaron la pauta a seguir, en lo que respecta a desarrollo curricular, utilización de nuevos recursos pedagógicos y creación de escuelas normales que profesionalizaron la docencia. El gobierno federal también puso en marcha una política de coordinación con los gobiernos de los estados mediante la celebración de congresos educativos que unificaron los criterios formales y pedagógicos de la educación, en sus diferentes niveles. Entre los ministros que impulsaron dichos congresos deben de contarse Baranda y Covarrubias

quienes se preocuparon por organizar congresos nacionales para difundir los resultados de las mejores escuelas, durante los últimos 20 años del siglo XIX. Así, de esta manera se fueron conociendo diferentes modelos de educación primaria, el modelo de la Escuela Nacional Preparatoria y los modelos de educación normal desarrollados en la ciudad de México, en Veracruz, el estado de México y en otros estados del país (Larroyo: 1986, pp. 347- 350). La escuela primaria de tres años de duración decretada como obligatoria en 1867 se extendió a cinco años para 1905.

### **La creación de la Secretaría de Instrucción Pública y la incorporación de la ENP a la Universidad Nacional**

Este proceso ilustra que durante las múltiples administraciones que encabezó el general Porfirio Díaz el gobierno federal encontró nuevos mecanismos de extender su poder e influencia a todo el país, dentro de las limitaciones impuestas por la Constitución de 57. La culminación de los nuevos mecanismos fue la creación en 1905, de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes a instancias de Justo Sierra, personaje central en los debates liberales en torno al papel del estado. En efecto, Justo Sierra en su primera etapa en los años setenta y ochenta del siglo XIX, asumió en la palestra intelectual una posición a favor de un estado acotado que dejase en manos de la sociedad muchas de sus atribuciones tradicionales (Alvarado: 1994a y Alvarado: 1994b). Más tarde, Sierra mudó de parecer. El relevo crítico lo asumió un grupo de positivistas ortodoxos que construyeron una perspectiva crítica del papel del estado, a lo largo de los últimos años del siglo pasado y la primera década del presente. Entre ellos cabe reconocer a Horacio Barreda y la Revista Positiva. De esta manera se mantuvo dentro del positivismo una corriente de pensamiento crítico hasta la Revolución (Alvarado: 1994 a y Alvarado: 1994b)

Sin embargo, durante el porfiriato, la corriente dominante fue la que se ubicó a favor de un estado interventor fuerte, a cuya cabeza estuvo Justo Sierra, conduciendo las políticas federales desde la recién creada Secretaría de Instrucción Pública. Tal hegemonía habría de afectar y marcar el bachillerato hasta el presente, como se verá en este capítulo, al haber impuesto una decisión inconsulta de subordinar la ENP a la nueva Universidad Nacional.

La misión de la nueva secretaría estuvo encaminada a la escolarización creciente de la población, a la difusión e incorporación de conocimientos útiles en el proceso educativo y a la formación de cuadros docentes y dirigentes capaces de guiar y conducir una modernización del país. El ideal de ofrecer escuela primaria para todos los niños del país se propuso como una meta necesaria, pero su instrumentación no se contempló. Por ello, a pesar del apoyo político y de los fondos canalizados a la Secretaría no se contó entonces con los medios jurídicos y las políticas de instrumentación de tales ideales como metas asequibles a ser perseguidas sistemáticamente.

A pesar de que en los hechos, el bachillerato había está identificado con la preparación de los estudiantes para los programas de educación superior, siempre se hizo el esfuerzo por mantener vivo el recordatorio de que la ENP tenía un sentido formativo para la vida de la ENP. Tal sentido está presente en las discusiones que caracterizaron la primera etapa de la vida de la Escuela Nacional Preparatoria hasta 1910 y se encuentra debidamente consignado en los boletines del Ministerio de Instrucción (*Boletín de Instrucción Pública*, I a XIII). El Congreso creó poco antes que la Secretaría un Consejo Superior de Educación Nacional, de carácter consultivo, para reorganizar la educación en el país. Dicho Consejo habría de ofrecer resistencia a la decisión de Justo Sierra de incorporar la ENP a la nueva Universidad. Al presentarse a dicho Consejo tal decisión, Vázquez Gómez la consideró como una decisión insensata, ya que se estaba incorporando a la Universidad a niños de 12 años. Hay que recordar que entonces se ingresaba al bachillerato alrededor de los doce años. Cuando Vázquez Gómez argumentó en contra de la incorporación señaló que implicaría un contrasentido. Justo Sierra insistió que con tal medida se ayudaría a preparar mejor a los niños para la universidad, Vázquez Gómez respondió que en ese caso se tendría que comenzar con la primaria (*Boletín de Instrucción Pública*, volumen XII). Cabe hacer destacar, a este respecto, que aparece con claridad, que la decisión de Sierra sobre la incorporación de la ENP a la universidad no era de una índole educativa lo suficientemente clara como para convencer a todos los miembros del Consejo.

La incorporación de la ENP a la naciente universidad habría de reforzar el sentido propedéutico de dichos estudios, lo cual en el caso mexicano llevaría a otorgarle a este tipo educativo el mismo sentido elitista que los estudios superiores, lo cual fue muy marcado hasta los años sesenta en México y América Latina (Levy: 1995). La subordinación del bachillerato a la universidad, en teoría le hacía extensiva la ENP las ventajas de la Universidad, pero al volverla en los hechos una formación elitista, perdió la posibilidad de introducir innovaciones como lo estaba haciendo por ese entonces la educación básica y media en Estados Unidos. A la sazón, para 1900 en Estados Unidos "el centro de gravedad se desplazó de los contenidos de la instrucción a poner atención al niño a educarse. La escuela, en consecuencia, había empezado a cambiar, de ser un lugar donde los niños se preparaban para la vida al aprender ciertas cuestiones tradicionales, a un lugar donde los niños viven la vida y son puestos en contacto con experiencias industriales, sociales, comunitarias y de la realidad cotidiana tales que los preparen de la mejor manera para los problemas tan duros de la experiencia adulta que les esperan. Estos cambios en carácter y propósito se deben a las enseñanzas de John Dewey y se han vuelto los propósitos dominantes de la escuela elemental americana del siglo XX" (*Encyclopaedia Britannica*: 1946, "Education", p. 995)

### **Balance general de las administraciones de Porfirio Díaz**

Al final de la dictadura porfirista, los resultados de las políticas emprendidas se reflejaron en un sistema público de educación primaria nacional y una calidad creciente de la docencia con base en múltiples escuelas normales en todo el país. En términos de instituciones, aquellas que aparecen como modelos nacionales son precisamente aquellas que pudieron ser impulsadas por el gobierno federal y que resultaron efectivamente fortalecidas en la ciudad de México. La tendencia a la escolarización queda así apuntalada con una firme base en el gobierno federal y se ubica centrada desde temprana fecha en la educación primaria y en la formación de maestros por una parte y en la educación universitaria por otra. Esta orientación de las políticas educativas tendrá que esperar toda una década revolucionaria de retrocesos, cortes, giros organizativos abruptos y una falta de recursos, para encontrar un rumbo eficaz con Vasconcelos que sienta las bases para la acción futura en todo el país.

Pero la puesta en marcha de una clara política educativa federal desde el gabinete mismo se quedó corta frente a la dimensión de las necesidades. A pesar de que la educación recibió durante la primera década de este siglo el equivalente del 4.5% del PIB: la población analfabeta era aún de más del 75% y la tasa de escolaridad para la primaria rondaba en un 30%. (Solana: 2002, Meneses: 1991) En 1910 existían 600 escuelas sostenidas por la Federación; segundo, el número total de alumnos en el país, en esas escuelas era del orden de 70,000; tercero, en una población de poco más de 15 millones de habitantes, el 78.5% no sabía leer ni escribir (Poder Ejecutivo Federal: 1940, Educación tecnológica)

### **La revolución de 1910 y el colapso de la primera estructura para la EMS**

La década de 1910 a 1920 instauró tendencias disipativas muy fuertes favorecidas por la caída de Porfirio Díaz, el acceso de Madero al poder y luego el sangriento golpe de estado de Huerta, con la subsecuente revolución armada que lo derrotó. En el ambiente de los debates que se produjeron en plena época revolucionaria y hasta la redacción de la Constitución de 1917, surgió una corriente de opinión muy fuerte que encontraba en la existencia de una Secretaría de Instrucción Pública del Gobierno Federal un principio de centralismo impulsado por el porfiriato. La razón de tal crítica yacía en que se acusaba a la Secretaría de Instrucción Pública, a pesar de tener jurisdicción sólo sobre el Distrito y territorios federales, de haber efectuado una canalización preferente de los fondos públicos hacia los grandes centros urbanos y a la educación superior, cuando México era aún un país con una gran mayoría de campesinos sin atención educativa alguna. Se criticó que en el pasado inmediato las políticas "se enderezaron al cultivo y desarrollo de la alta intelectualidad de unos pocos, más que a educar; a formar una aristocracia del talento, más que a una gran alfabetocracia. (Gómez: 1968, pp. 81-92).

Por ello, en lo que concierne a la atribución de las responsabilidades del estado, la nueva Constitución estipuló que fuesen los municipios los encargados de controlar, organizar y financiar toda la enseñanza primaria pública y la de los jardines de niños. En consonancia con el principio de que el municipio libre fue la base de la organización política y administrativa de los estados, se suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. La Carta Magna también postuló un laicismo mucho más radical que el prevaleciente hasta ese momento. La enseñanza fue definida como libre y obligatoriamente laica para los establecimientos públicos y privados de todos los niveles. El talante anticlerical expresaba una visión de que la religión era un enorme obstáculo para difundir las luces y los beneficios del conocimiento, por lo que se prohibió expresamente que las corporaciones religiosas y los ministros de algún culto dirigiesen escuelas primarias. La índole gratuita de la educación primaria pública continuó siendo un mandato.

Sin embargo, la aspiración constitucional de arraigar el esfuerzo educativo en la escala más próxima a los requerimientos de la población y la supresión de una secretaría federal no se tradujo en la adquisición de una libertad administrativa suficiente para los municipios. Tampoco se vio acompañada de un acceso a recursos para que éstos financiasen su nuevo papel. Los desórdenes revolucionarios y la desaparición de grandes segmentos del estado liberal incluyendo los servicios educativos magnificaron la fragmentación del esfuerzo educativo, que a la luz de la importancia otorgada por la nueva Constitución al municipio libre, hacía depender de éste buena parte de los servicios educativos de Instrucción Primaria Básica.

Antes bien, la educación no sólo no se vigorizó con este cambio, sino que sufrió un retroceso considerable. Las penurias financieras de los municipios y los abusos por parte de caciques y jefes políticos llevaron a una reducción en el número de escuelas públicas, situación que se vio agravada por el cierre de escuelas religiosas derivado de la prohibición constitucional. En 1918, apenas un año después de su proclamación, el propio Gobierno Federal trató de enmendar la Constitución con el fin de levantar las restricciones que existían para que los particulares estableciesen escuelas confesionales privadas y así incrementar la cobertura educativa. La iniciativa no prosperó en el Congreso y no se pudo paliar, por esta vía, la incapacidad para administrar la educación básica a cargo de los municipios.

De esta manera, al aproximarse al terreno de la práctica, la realización de la obra educativa del nuevo régimen se encontró con poderosos obstáculos; una tasa de analfabetismo que afectaba a las tres cuartas partes de la población en edad de leer; asentamientos rurales dispersos a lo largo del territorio; carencia crónica de recursos presupuestales; heterogeneidad en las maneras como cada estado atendía sus obligaciones, una planta magisterial sumamente reducida y pugnas sin cuartel por hacer prevalecer posiciones y visiones doctrinarias, fueron sólo algunas de las dificultades con las que se tropezó.

La educación media durante la Revolución estuvo sujeta a múltiples vicisitudes. A finales de 1913, en un discurso en la Cámara de Diputados, Nemesio García Naranjo, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de Victoriano Huerta, señalaba que la escuela secundaria continuaba con los mismos métodos fundamentales con los que la dejó el benemérito Barreda. Señalaba que “ el positivismo ha sido, durante medio siglo, una filosofía de estado, y ya es justo acabar para siempre con los sectarismos oficiales, que siempre estorban el desarrollo libre de las inteligencias. Barreda dejó las sectas del pasado por el positivismo, conceptuado entonces como realidad suprema: nosotros debemos imitarlo en el sentido de abandonar el exclusivismo positivista, por la ciencia del porvenir” (García: 1916, pp. 173-183 y Llinás: 1978, p. 163)).

Cabe añadir que la opinión pública y los medios de comunicación católicos nunca habían aceptado de buen talante el carácter laico y marcadamente "materialista" de la ENP, por lo que no es de extrañar que buscasen abolir dicha orientación (Zea: 1984, Alvarado: 1994 a y Alvarado: b). García Naranjo en su alocución continúa señalando que al quedar arriada la bandera contraria, se izaría la única bandera que se puede enarbolar, la de la patria. El plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria sería reformado para que se estructurara con base en las ciencias matemáticas, físicas, naturales e históricas y las bellas artes, con la filosofía como la cúpula y la moral como el ambiente que ejercería su influencia en toda la construcción. Es curioso constatar que después de tener tanto éxito, en un lapso de cuatro años la ENP estuviese presionada en una especie de pinza, conformada por la nueva orientación de García Naranjo y por las demandas que la reorganización de 1910, bajo Justo Sierra, le había impreso. De ser el centro de discusiones, de publicaciones como la Revista Positiva y de tener a su haber figuras connotadas como directores, tras su incorporación a la nueva universidad, la ENP se precipita rápidamente a la posición de una escuela previa a los estudios superiores, origen de múltiples problemas y de una constante agitación.

Tras el cambio de plan de estudios de García Naranjo, en 1914 se separa a la ENP de la Universidad. Bajo la Constitución de 1917 la conducción de la educación media que incluía la preparatoria, escuelas comerciales e industriales y las escuelas normales, quedó bajo la responsabilidad de los gobiernos de los estados. En 1916 a instancias de Carranza, Palavacini ofreció opciones técnicas en la ENP que sentaron las bases de lo que sería más tarde la educación media técnica, reduciéndose la duración a cuatro años y cuidando que los programas no cansasen a los alumnos limitando a 27 las horas de trabajo a la semana, incluyendo 6 de instrucción militar (Fell: 1989 pp.314-315)

En 1920 se reintegró la ENP a la Universidad, la cual quedó a cargo de una Dirección Universitaria del Gobierno Federal. Vasconcelos también intentó incorporar a los programas de 1920, como

rector, cursos de iniciación en oficios mecánicos y acercar la formación al mundo del trabajo. El plan de estudios adquirió flexibilidad para optar por estudios de preparación para los estudios superiores o de índole general para quienes aún no se decidían por alguna carrera en particular. (Fell: 1989, pp. 316-317). El ensayo de flexibilidad resulta insuficiente para resolver los problemas que presentaba la ENP y en el curso de un año, 1921, se suceden dos directores. De acuerdo con el propio Vasconcelos, Ezequiel Chávez y Enrique Aragón carecían del carácter de "sargentos" para hacerse respetar. Pero existían otros patrones de desempeño estudiantil que esbozaban una escuela con serios relajamientos en su disciplina organizativa y académica, reclutamiento caótico de profesores, falta de respeto por los horarios y la asistencia, presiones de algunos estudiantes por una capacitación profesional para el trabajo y la inquietud por ser partícipes de los procesos sociales y políticos más amplios. La ENP fluctuaba entre ser antecámara de la educación superior o prolongación de la educación primaria, establecimiento elitista o popular, estar encaminada a mantener abiertas sus puertas a todos, o sólo algunos, orientarse por la cultura general o buscar la enseñanza especializada.

### **La intervención del gobierno federal en la educación nacional a partir de 1921**

Casi desde su aprobación, la descentralización extrema postulada por la Constitución del 1917 provocó una resistencia considerable. Al repartirse las responsabilidades educativas entre el Congreso de la Unión, las legislaturas de los estados, los municipios, los establecimientos particulares y las empresas de todo tipo que estaban obligadas por los preceptos constitucionales en materia laboral para ofrecer educación a sus obreros y empleados, lo que acabó sucediendo fue una desatención que se generalizaba y un incumplimiento con las obligaciones mínimas respecto a la educación primaria en muchos casos. La disolución de la responsabilidad entre tantos poderes y niveles de gobierno provocó que la educación se convirtiese en piedra de contención.

La corrección a este resultado no deseado de la propuesta constitucional provino de la siguiente administración en el Gobierno Federal con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, no sin que se hubiesen suscitado acres debates parlamentarios sobre la afectación a la soberanía de los estados. El argumento a favor de la iniciativa del Gobierno Federal se expresó con la idea de que era preferible centralizar la ciencia que velar por la soberanía de la ignorancia (Llinás: 1978). José Vasconcelos, a la sazón rector de la Universidad Nacional, preparó la enmienda constitucional a las atribuciones de los municipios y la reforma a la Ley Orgánica de Secretarías de Estado. Así, la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue creada por Decreto del Congreso de la Unión del 29 de septiembre de 1921. De esta manera, las disposiciones constitucionales mediante las cuales la educación era atendida en cada entidad por el gobierno estatal respectivo, se hicieron ahora extensivas al gobierno federal que adquirió atribuciones concurrentes para atender todos los niveles y tipos educativos. La Secretaría de Educación Pública

se creó en los momentos en que el Poder Ejecutivo Federal inicia diversas acciones para proporcionar a la educación la necesaria unidad de propósitos que no tenía, y de darle un vigoroso impulso nacional ya que por las carencias y dificultades del país, la actividad educativa no alcanzaba los niveles mínimos deseables. El decreto que estableció la creación de la Secretaría de Educación Pública determinó que correspondía a dicha secretaría de estado, las siguientes dependencias: Universidad Nacional de México, Escuela Nacional Preparatoria, Dirección de Educación Primaria y Normal; todas las escuelas oficiales, primarias, secundarias y jardines de niños del Distrito Federal y Territorios sostenidos por la Federación; la Escuela Superior de Comercio y Administración (que dependía de la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo), los departamentos de Bibliotecas y Archivos, Escolar de Educación y Cultura para la Raza Indígena y de Bellas Artes, y el Conservatorio Nacional de Música, entre otras. Además se mencionó que dependerían de la SEP las escuelas e instituciones docentes que en lo sucesivo se fundaran con recursos federales.

Las nuevas atribuciones del gobierno federal permitieron trascender un ámbito de acción, anteriormente ceñido, casi exclusivamente, a la ciudad de México, con lo cual se pudo dar impulso a políticas nacionales desde la Secretaría de Educación Pública, con Vasconcelos a la cabeza. La nueva competencia federal se fijó sin perjuicio de las acciones que emprendiesen los gobiernos estatales, en todos los grados y tipos educativos, dando un sustento muy sólido a la vieja aspiración, compartida por liberales y conservadores, de usar la escuela como instrumento de difusión y fortalecimiento de una cultura nacional. Éste fue un paso decisivo en el sentido de facilitar la acción del gobierno federal, de manera directa en todo el país. Tal intervención federal facilitó aminorar el desequilibrio producto de la desigual atención, con que estados y municipios respondían ante las necesidades planteadas por esta actividad estratégica para una nación.

En la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la normal rural, las misiones culturales, la promoción de la educación técnica, la difusión cultural, las bibliotecas y la edición de libros dan cuenta del interés que una política nacional le mereció a Vasconcelos. Este nuevo y vasto despliegue de actividades por parte de la SEP sentó las bases de las líneas que siguieron las políticas educativas hasta nuestros días y constituyeron un aprovechamiento inteligente de los recursos fiscales resultantes del extraordinario crecimiento de la industria petrolera, que por estos años convirtió a México en el segundo productor del mundo. Al mismo tiempo se retomó como instrumento de conducción del poder del estado, el impulso federal impreso por Justo Sierra a la educación básica, la formación de maestros y la educación superior.

José Vasconcelos, aprovechando la bonanza petrolera de los años veinte y los ingresos extraordinarios que ésta reportó al erario público (Linás: 1978 pp. 77-80) pudo sustentar sus iniciativas en materia de alfabetización, distinguiendo este propósito del que perseguían las

escuelas rudimentarias fundadas a finales del porfiriato. Además de enseñar a leer, Vasconcelos pretendió hacer accesible la lectura, para lo cual puso en marcha un ambicioso programa editorial. Mucho tuvo de idealismo humanista este programa, que en el fondo supuso incidir en la transformación de la sociedad por medio de la instilación de valores universales, a los que se accedería justamente por medio de una lectura selecta. El empeño tuvo un éxito muy restringido, además de ser severamente cuestionado por los grupos políticos en pugna. ( Gómez: 1968, pp. 95-118)

El esfuerzo conjunto de alfabetizar y de promover la lectura resultó muy corto en duración, concluyendo al acceder Calles al poder en 1924, sin que llegase a incidir significativamente en buena parte de la población rural analfabeta. No todos los medios dispuestos para promoverla, tales como la lectura de los autores clásicos, resultaron adecuados para extender la alfabetización. Vasconcelos pronto renunció a su cargo y la panacea educativa adoptó bajo la influencia del callismo otra modalidad: la de servir para fomentar un nacionalismo en apoyo al régimen político. Pero, en retrospectiva, tal y como lo señala el estudioso más sistemático de su obra educativa, la línea para actuar en educación y cultura, desde el poder del estado, se había trazado y definido. Con ello no se pretende atribuir al dictado de una inspiración exclusivamente individual la trascendencia de su obra. Vasconcelos también representa el estrato público y político de una tendencia cultural y literaria que venía acrecentándose desde el último tercio del siglo anterior y resulta difícil saber de dónde provienen tantos elementos aprovechados. Pero la responsabilidad fue indudablemente suya. Las numerosas funciones que Vasconcelos incorporó a la creación de la SEP han definido un proyecto de carácter nacional, al que históricamente se ha vuelto, tras lamentables extravíos, como una vía sensata y fructífera de dirigir la educación pública nacional. Tal contribución establece la primacía de la SEP en la obra de Vasconcelos, con independencia de lo que el personaje realizó antes y después : "el breve vuelo del águila supo enseñarnos como destruir la serpiente de la discordia, de la injusticia, de la ignorancia, del aislamiento y de la enajenación. Las miradas se vuelven a intervalos, hacia el cielo del Anáhuac, buscando divisarlo otra vez" (Fell: 1989, p. 15)

### **El crecimiento y las vicisitudes de la educación tras Vasconcelos**

Quedaba asentada así, desde la creación misma de la SEP con Vasconcelos, la importancia de una gran misión para una secretaría del ramo. Permanecía también como gran legado de Vasconcelos el germen de una estructura dentro del gobierno federal con autoridad y posibilidad de actuar en el ámbito educativo en todo el país. También siguió vigente la lección de unir grandes ideales con grandes recursos, manteniendo un equilibrio entre grandeza de metas y eficacia de medios. Ni metas tan mediocres que pasen desapercibidas, ni tampoco ideales grandilocuentes, con una eficacia meramente restringida a sus efectos retóricos. El sentido de crearle un gran

espacio de intervención al gobierno federal en el ámbito de la educación nacional no debe de perder de vista la inmensidad del reto de elevar los niveles educativos. Incluso la campaña de lectura de clásicos, tan criticable como resulte, apunta a la importancia de buscar diversos medios para atacar grandes problemas.

En los años veinte, el problema era muy dramático. Primeramente, es menester volver a señalar que para la primera década del siglo XX, México contaba con índices de alfabetización de entre el 10 y el 15%, mientras que en Alemania, Francia, Canadá, Japón y los Estados Unidos era ya de más del 90%. (*Encyclopaedia Britannica*: 1946, Reading and Writing ) La revolución congeló, sino es que hizo retroceder tales índices, con lo cual en los años veinte el problema seguía idéntico. El número de establecimientos oficiales era muy modesto. Según una noticia estadística elaborada por la SEP para el año de 1926-1927, había en ese tiempo entre establecimientos particulares, estatales, municipales y federales un total de 10,782 escuelas primarias rurales con instrucción básica elemental de tres años, 6,013 primarias completas, 67 secundarias y preparatorias, 65 normales, 57 profesionales, 22 de bellas artes y 287 técnicas, industriales, comerciales y de artes y oficios. De este total, el gobierno federal sostenía 550 primarias completas, 6 secundarias y preparatorias, y 11 normales, frente a las 3,535 primarias completas, 33 secundarias y preparatorias y 34 normales sostenidas por el gobierno de los estados y los municipios. Además, cabe señalar que la SEP también tenía a su cargo las escuelas en el Distrito Federal y en los territorios (*Noticia Estadística sobre la Educación Pública en México*: 1928, p.647). Por ello, puede comprenderse que la cobertura sea un problema tan grave, que muy bien se pudiera considerar como el gran valor, en torno al cual ha habido y sigue habiendo un enorme consenso en todos los ámbitos del quehacer educativo, desde nuestro comienzo como nación, hasta el presente.

El trabajo de la SEP posterior a Vasconcelos siguió alimentándose de los diversos programas y propuestas por él iniciadas, a la par que aumentaba lentamente la escolaridad. Pero, al perder el impulso directo de su primer secretario, la SEP bajo el callismo, abrió crecientemente sus puertas a una ideologización que fomentó un tono agresivo, sectario e intolerante en la vida pública. En los años treinta se ahondarían estos extravíos.

### **La Universidad Nacional y el bachillerato**

En la reunión del Consejo Universitario del 26 de diciembre de 1921 Ezequiel Chávez director de la ENP presenta junto con Enrique Aragón, antiguo director, un documento en donde se señala que la institución se encuentra en un estado lamentable al reinar una gran indisciplina entre los estudiantes, asistencia irregular de los profesores, muchos de ellos sin preparación adecuada, actos de venalidad. Dicha situación es atribuida a las circunstancias por las que atravesó el país y la capital de la república por aquellos años culminando en la tendencia a criticarlo todo, a todo

convertirlo en objeto de mofa y menosprecio a la vez que se presenta un crecimiento extraordinario de la matrícula al pasar de 800 en 1913 a más de 1800 en 1921 y haber tenido que duplicar la planta de profesores. (Fell: 1989, pp. 311 y *Boletín de la Universidad*: 1922, p. 125).

En la década de los veinte, el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, cuestionó la posibilidad de reproducir conocimientos, mediante un currículo que consistía en una serie de materias inconexas. El Primer Congreso concluyó que este nivel debería capacitar al alumno para emprender investigaciones científicas por sí mismo, haciendo de ellos hombres cultos a partir del aprendizaje de las letras y las ciencias. También se enfatizó la educación ética, el amor al arte, la simpatía por las humanidades y la valoración de la enseñanza manual. Estas conclusiones del Congreso que apuntan claramente a una formación para la vida y para la ciudadanía no se plasmaron en los planes de estudio, al verse asociadas a la figura de Lombardo Toledano cuyo paso por la dirección de la ENP fue muy breve (Fell: 1989, pp. 311-312). Entre 1914 y 1922 se habían publicado tres planes de estudio de la ENP que le imprimieron todos un carácter marcadamente propedéutico, el plan de 1920, que desde la rectoría, Vasconcelos quiso impulsar, resultó, como ya se vio, un fracaso.

Hasta 1926 habían existido cuatro ciclos de educación: los jardines de niños, la escuela primaria, el bachillerato y la educación superior. La educación secundaria nace ese año impulsada por Moisés Sáenz, al separarse el antiguo bachillerato de 5 años en dos ciclos, uno de tres años de educación secundaria y otro de dos como escuela preparatoria. La razón para separarlos consistió en instaurar un ciclo cuyos contenidos no estuviesen dictados por los requerimientos de la educación superior. El currículo de la escuela secundaria estuvo encaminado, desde entonces, a preparar, con mayor profundidad que la escuela primaria, para la vida ciudadana, la inserción en la actividad productiva y el cultivo de una personalidad independiente y libre.

Desde la óptica de la nueva secretaría, el funcionamiento general de la Universidad Nacional de México se antojaba marginal a los cambios prevalectes, al continuar produciendo “abogados, médicos e ingenieros”. Pero no todas las escuelas superiores se mantuvieron ajenas al nuevo impulso a la educación. Así, la Escuela de Altos Estudios Universitaria abrió a mediados de los años veinte, una Escuela Normal Superior que preparó con gran éxito durante un periodo corto a los directores de las escuelas primarias y a los maestros de las normales. En 1928 comenzó a funcionar en la misma Escuela un Departamento de Educación Rural para preparar a los maestros en servicio y a quienes irían a administrar las escuelas. La vinculación de la universidad con la educación primaria del país encontró un final abrupto después de la autonomía concedida en 1928. Al convertirse la universidad en una entidad independiente del gobierno, éste no quiso que la formación de directores de escuelas primarias y de maestros de escuelas normales quedase en manos de una organización autónoma, por lo que para 1933 la Escuela Normal Superior y el

Departamento de Educación Rural fueron suprimidos. El nexo de la universidad con la educación pública básica se rompió, situación que se mantiene, en gran medida, hasta la fecha. Por su parte, la SEP no repuso una escuela normal superior hasta 1944 (Ducoing: 1991, p.23).

En 1928 la universidad tenía 9668 alumnos, de los cuales estaban en la escuela nacional preparatoria sólo 1315 (14.3%), 1394 en cursos libres de Bellas Artes, diríamos hoy de extensión y 1228 en el Conservatorio Nacional de Música y una sorprendente mayoría de 5731 estudiantes en el nivel superior. El balance de estudiantes de bachillerato era de uno por 4.35 estudiantes de nivel superior, lo cual perfila una universidad preponderantemente de nivel licenciatura, lo cual contrasta con lo que ocurrió desde los años sesenta y setenta con muchas de las universidades autónomas públicas, que hasta el día de hoy en número de 23 cuentan con educación media superior, ya que en muchas de ellas el balance entre estudiantes de ambos niveles se inclinó a crecer a favor del nivel bachillerato hasta llegar a un alumno de EMS por cada dos de ES, o incluso a una paridad entre ambos (Universidad Nacional: 1929)

La reforma de 1931 en la Universidad Nacional, ya autónoma, creó los bachilleratos especializados: el de Filosofía y Letras, el de Ciencias Biológicas, el de Ciencias Físico-Matemáticas, el de Ciencias y Letras y el de Ciencias Físico-Químicas y Naturales, con esta reforma se reafirma hasta el presente la orientación eminentemente propedéutica del bachillerato.

El papel reducido que tuvo hasta los años veinte el gobierno federal da testimonio de la pluralidad que ha privado en el ámbito educativo al convivir diversos niveles de gobierno y éstos con los particulares. Más tarde, la autonomía que en 1929 le fue otorgada a la Universidad Nacional marca el inicio de un nuevo tipo de autoridad para una institución pública. En consonancia con tal diversidad, las orientaciones e inclusive los contenidos transmitidos variaron en las instituciones de una región a otra, de un grupo social a otro y aún de una escuela pública a otra, dependiendo de su carácter federal, estatal o autónomo.

### **El IPN y la educación técnica**

La educación técnica se implantó y difundió, a partir de 1867, de manera muy lenta y además limitada por el alto costo que implicaba dotarla de instalaciones y equipo adecuado. En 1923 la SEP reconoce que en el país existía “una forma de analfabetismo - el técnico - que hasta ahora no ha llamado fuertemente la atención (y) de mucha más trascendencia que el analfabetismo literario (ya que) hace más visible la diferencia entre los hombres (al dar sólo a algunos) la habilidad para

el trabajo y por consiguiente, la riqueza individual” (*Poder Ejecutivo Federal*: 1941, pp.413-450). Con algunas excepciones, el impulso a la educación técnica en ésta y en subsecuentes décadas, se concentró básicamente en la ciudad de México y en algunas capitales de los estados.

En la educación técnica el primer antecedente del siglo XX fue el decreto de 1907 que establece un plan de estudios para la Escuela Nacional de Artes y Oficios para hombres que abrazaba los cursos de carpintería, herrería, tornería, cantería, fundición, pintura decorativa industrial, escultura decorativa industrial, electricidad aplicada a la industria y mecánica aplicada a la industria. En 1915 el C. Secretario de Educación Félix F. Palavicini reorganiza la Escuela Nacional de Artes y Oficios para hombres sostenida desde 1867 por el Gobierno federal al crear la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. Así se separa la enseñanza técnica de primer grado y se crea una escuela que inaugura la enseñanza técnica superior.

Con el establecimiento de nuevo de la Secretaría encargada de la educación pública por parte de Vasconcelos se creó un departamento especial encargado de la dirección y orientación de la enseñanza técnica. A partir de 1926 se distingue entre enseñanza de industrias caseras sin reglamentación alguna, formación de técnicos en los primeros grados y enseñanza técnica superior. Este sistema se reorganiza en 1931 para establecer la Escuela Politécnica de México, considerando a la Escuela Preparatoria Técnica como su columna vertebral que desembocan en las diversas escuelas de estudios técnicos superiores. La preparatoria técnica establecida a partir de 1932 tuvo una duración de cuatro años y su único requisito fue haber cursado la primaria completa. Después de la preparatoria técnica se requerían otros cuatro de estudios superiores. Se planteó que sus estudios tuviesen una aplicación lucrativa inmediata, de tal manera que “un estudiante destripado es un obrero, no un inútil” (*Poder Ejecutivo Federal*: 1941, pp. 411-450)

En los años treinta, surge el Instituto Politécnico Nacional (IPN), al agruparse en una única institución muy diversos tipos de escuelas técnicas que venían funcionando en la ciudad de México. Las escuelas existentes en el Distrito Federal estaban administradas por un Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial y ofrecían preparación en distintos niveles y ramas de personal calificado para la incipiente industria nacional. Todas estas escuelas fueron reagrupadas dentro del IPN, lo cual implicó un fortalecimiento de las opciones técnicas postobligatorias. Así la Escuela Federal de Industrias Textiles devino la Escuela Superior de Industrias Textiles del IPN, y la Escuela de Maestros Técnicos Constructores dio pie a la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura. Tal medida tuvo también consecuencias inesperadas serias, ya que se inició, sin que se advirtiese entonces su significado, un proceso que llevó a canalizar el grueso de las opciones técnicas existentes a una vertiente cuyo sentido principal radica en emprender programas de educación superior. Paradójicamente, un esfuerzo serio por diversificar la oferta de programas superiores mediante nuevos programas tecnológicos, desdibujó muy

seriamente el sentido de las formaciones intermedias como valiosas en sí mismas tanto para las personas como para la actividad productiva. Se instaura una tendencia a considerar que las opciones técnicas postobligatorias (vocacionales y profesionales) sólo sirven en la medida en que constituyen antecedentes de una formación superior.

Inicialmente en 1931-2 se planteó que la educación politécnica consistiría en ocho años, cuatro de educación posterior a la escuela primaria o preparatoria técnica como se le conoció durante un tiempo, (en lugar de cinco para el caso de la opción universitaria) y cuatro de superior. Se trataba de carreras sólidas, útiles y lucrativas. Se habló de la formación de profesionales, maestros, obreros y técnicos en general. Posteriormente la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) conllevaría a la creación de una institución con un currículo propedéutico de formación tecnológica: la escuela vocacional del IPN. Con ello se confirmaría el inicio de una diferenciación del sistema educativo medio superior.

### **La orientación ideológica y política del régimen**

Los años veinte y treinta estuvieron marcados por la coexistencia de orientaciones denominadas activa, racionalista, laica, nacionalista, católica o socialista, ya en diálogo, ya en pugna, o en simple ignorancia mutua. La defensa de determinadas doctrinas y el combate a otras fue una actividad que se colocó por encima de la preocupación por mejorar realmente los métodos educativos. Por lo que respecta al laicismo, habría que recordar que el positivismo de Barreda permitía deslindarse de la educación religiosa al señalar que la religión consistía de aseveraciones indemostrables, que por lo tanto resultaban imposibles de aprender y por lo tanto difíciles de aceptar. A partir de 1926, durante la administración callista, la filosofía laica establecida para guiar la educación pública en el artículo Tercero de la Constitución promulgada en 1917 se usó para reprimir cualquier presencia religiosa en la educación de las escuelas privadas de México. Tales políticas orientadas a eliminar la influencia religiosa se aplicaron emitiendo sanciones a quienes las infringieron, con lo cual se atizó un conflicto mayúsculo entre el gobierno federal y la iglesia Católica, que llevó a la suspensión de cultos, al cierre de todas las escuelas que estuviesen conectadas con alguna agrupación religiosa y a la guerra Cristera. Los acuerdos que pusieron fin al conflicto armado y detuvieron, la persecución religiosa, atenuaron significativamente, sin resolverlos, los conflictos derivados de la intolerancia.

La gran crisis posterior al colapso financiero de 1929 y la depresión que produjo, junto con el prodigioso crecimiento demográfico de la población mexicana, reforzaron la desconfianza en los mecanismos de mercado. Así, mediante una primera reforma constitucional en 1934 se estableció que la educación impartida por el estado sería, ya no sería simplemente laica, como lo señalaba el texto de 1917, sino también socialista. Ambos compromisos ideológicos de carácter excluyente

exacerbaron las diferencias ideológicas, sociales y regionales en el país. El tema de la pluralidad se intensificó debido a tal radicalización del discurso gubernamental en materia educativa, lo cual planteaba si había una ideología oficial. Un ámbito en el que se escenificó con fuerza la disputa en torno a la aceptación de una ideología oficial fue la Universidad Nacional en la que desde la Facultad de Derecho y la Escuela Nacional Preparatoria se impulsó una oposición exitosa a una política “desafecta al postulado de la libre cátedra” (Larroyo: 1986, p.439, Quintanilla: 1994).

En el ámbito de la política, Cárdenas durante su presidencia entre 1934 a 1940, generó las reglas no escritas del régimen posrevolucionario, sino que reorganizó al partido oficial —a semejanza de los partidos comunistas y nazi-fascistas europeos— y completó los andamiajes del sistema político autoritario mexicano. La corporativización de las principales fuerzas sociales fue el elemento primordial de las maniobras políticas del presidente Cárdenas. Su propósito consistió en aumentar el poder de operación del gobierno mediante la integración de los principales actores sociales —campesinos, obreros, militares y clases medias compuestas por profesionales y comerciantes— al partido oficial, ahora rebautizado como el de la revolución mexicana, PRM. La transformación del partido, que implicaba convertirlo en un partido de masas, permitió ejercer un mayor control sobre dichos sectores sociales.

El modelo político del régimen, con sus características corporativistas y autoritarias, facilitó la tarea de atender a diferentes tipos de peticionarios, siempre y cuando estuviesen dispuestos a reconocer como legítimo el poder del estado posrevolucionario. Los participantes en la gran organización del partido hegemónico habrían de canalizar y recomendar diversos tipos de demandas, especialmente las de los grupos incorporados al partido oficial, campesinos, obreros, militares y agrupaciones populares, con lo cual coadyuvaron a fortalecer el control del estado, recibiendo a cambio respuestas para los peticionarios. A cambio de la promoción y gestoría de sus peticiones, los solicitantes son requeridos para apoyar causas, campañas, eventos o candidatos señalados por el partido. Bajo tal égida, el partido oficial se constituye en intermediario entre el poder del estado y los ciudadanos, sustituye a la opinión pública y a los ciudadanos en el ámbito oficial, sin llegar a suplantarlos en la sociedad. Durante la presidencia de Cárdenas la política social había encontrado en la profesionalización de los militares, la reforma agraria y el nacionalismo radical una gran veta. Se gobierna mediante relaciones políticas con los grupos organizados corporativamente que son beneficiados en función de las relaciones clientelares o cuasi clientelares, como las arriba descritas. (Córdoba: 1973, Coller: 1985, pp. 25-38, O'Donell: 1998, Cardoso: 1985, pp. 25-38, (Mayer:1981, pp.19-23, pp.30-31). Al intensivo proceso de corporativización social se sumó el robustecimiento del sentimiento nacionalista; acrecentado, éste último, gracias al difícil episodio de la expropiación petrolera. La radicalización que acompañó la administración de Cárdenas y que polarizó seriamente la sociedad mexicana, se matizó, al menos en los discursos, durante los dos últimos años de su administración. El programa socialista decayó

para 1938. Para 1940, puede decirse que ya se encuentran fincados los soportes de un régimen político que monopoliza el acceso al poder del estado, pero el ambiente político se había radicalizado y crispado en contra del régimen de manera considerable.

### **La nueva política de unidad nacional**

En efecto, a pesar del avance en la organización corporativa de amplios sectores sociales, el grueso de la población quedaba fuera de tal esquema. En términos económicos, para que la estrategia de articulación de intereses fuese efectiva se requería también de la inclusión del capital en el proceso de corporativización. Así, fueron creadas corporaciones patronales e industriales tales como la Confederación de Cámaras Industriales y la Confederación Nacional de Cámaras de Comercio. Pero su inclusión no fue equivalente a un apoyo claro. El apoyo gubernamental a las huelgas y el impulso de la reforma agraria habían creado un ambiente adverso para la inversión. El favoritismo desplegado a favor de los grupos incorporados dentro del partido oficial, dejó fuera a muchos ciudadanos quienes no se identificaron con el régimen. Frente a tal falta de apoyo, el poder del estado se encontraba mal preparado:

Así...la actividad del Estado mexicano se encontraba enmarcada dentro de un tipo de sistema político que puede definirse como autoritario. El partido oficial no estaba concebido para llevar a cabo una lucha con el electorado; no había posibilidad de que el grupo en el poder abandonara su posición en caso de que perdiera en la urnas

(L. Meyer: 1981, p.21)

De ello dio testimonio fehaciente la elección del sucesor de Cárdenas, Manuel Ávila Camacho. Manchada por la violencia, robo de urnas y una sensación de que se había cometido fraude, la elección presidencial de 1940 ofreció el prólogo histórico a una subcultura de fraude electoral que se implantaría en el país por varias décadas, hasta su remoción definitiva con la creación del Instituto Federal Electoral en la década de los años noventa.

El nuevo presidente, dio muestras de moderación desde el inicio que atemperaron los ánimos que crispados que se habían manifestado en las elecciones y en diversos conflictos con grupos estudiantiles y universitarios. A pesar de la templanza relativa de Avila Camacho, sería la Segunda Guerra la que habría de modificar sustancialmente la situación política general, tanto como las perspectivas económicas. Después de 1940, la recuperación económica impelida por el auge en las exportaciones y el desarrollo del mercado interno ante las condiciones generadas por la Segunda guerra mundial permitió un aumento considerable en la inversión pública. Presas, carreteras, servicios urbanos, escuelas y hospitales aparecieron cada vez con mayor frecuencia. La industria de la construcción toma un gran auge. El desarrollo de PEMEX y la adaptación de conocimientos tecnológicos para su funcionamiento permitió una gran confianza en la capacidad

del estado de asumir un papel de intervencionismo creciente en la economía mediante la creación de empresas paraestatales. La inhibición de la oferta de bienes manufacturados y de materias primas procesadas facilitó el impulso a una industria local orientada a la sustitución de importaciones lo cual fue impulsado y protegido mediante una política claramente proteccionista.

A partir de 1940, el esquema corporativo y sectorial impulsado por Cárdenas se abrió a todos los grupos sociales cuyas demandas pudiesen ser atendidas corporativamente, favoreciendo de esta forma su aglutinación según el mecanismo establecido durante la década anterior, en asociaciones, cámaras, federaciones, ligas y confederaciones. encausando sus demandas y negociadas las soluciones a cambio de apoyos y reconocimiento político. Se impulsó explícitamente una política de unidad nacional, la cual rechazó la ideología y propuso la educación basada en el amor y no en la lucha de clases. El esquema nunca fue perfecto pero si se manejó ya con flexibilidad, ya con sagacidad y, ocasionalmente, con cierta represión selectiva y discreta, que se volvía, por momentos brutal, a medida que se alejaba su aplicación de los escenarios urbanos. De manera menos visible, la política de fortalecimiento del régimen político llevó a favorecer a grupos diversos con contratos y prestaciones, que producían las famosas comaladas de nuevos ricos cada sexenio.

### **El desarrollo económico y el sistema político**

El grupo que tomó el poder después de la revolución se interesó, durante los años veinte, en promover la creación de instituciones y las inversiones para apoyar la economía nacional. Con estos fines se reestructuraron las finanzas públicas y se reorganizó la administración pública. Dentro de la labor de reconstrucción destaca la inversión en infraestructura, irrigación y caminos: la nueva red carretera complementaría la infraestructura ferroviaria preexistente, con lo cual se da un paso significativo en la integración del país.

La crisis del 29 deprimió considerablemente la actividad económica y desquició los mecanismos de crédito y de ahorro, dejando en su cauda la quiebra de múltiples bancos locales y pequeños negocios. Sin embargo, al dificultarse las importaciones, se alentó un cierto desarrollo de la manufacturas nacionales. Un tímido desarrollo hacia adentro atenúa los efectos de la gran depresión. También se empieza a transformar al campesinado mediante una reforma agraria que para 1940 había ya repartido más del 13 % de la superficie del país, en su mayoría a través de la promoción del ejido, fuertemente regulado por el estado en la que se combinan elementos de propiedad colectiva con explotación privada y estrechamente controlado políticamente mediante la incorporación de los campesinos al partido de la revolución, lo cual fue un elemento fundamental para la estabilidad social del país.

Las relaciones entre México y los Estados Unidos mejoraron sustancialmente con la Segunda Guerra Mundial, la colaboración llegó hasta el punto de que el país se incorporó al grupo aliado en la contienda bélica. La participación de México en la guerra fue simbólica. Los Estados Unidos, por su parte, desarrollaron la famosa política del Buen Vecino, a cuya vera se hicieron inversiones conjuntas en la frontera y se promovió el intercambio educativo y científico, una de cuyas curiosas consecuencias fue el observatorio de Tonazintla, semillero de una importante vertiente de trabajo científico de envergadura internacional. (Domínguez: 2000 y Bartolucci: 1998) La deuda externa se negoció con una enorme reducción y se renovaron préstamos suspendidos desde la lucha revolucionaria. También se dio inicio al programa de braceros para contratar mexicanos que fuesen a Estados Unidos, para reemplazar los estadounidenses que demanda el esfuerzo bélico en los diversos frentes. En ese ambiente de cordialidad y confianza, la inversión extranjera encontraría un suelo propicio para desarrollar proyectos industriales, entre los que se encuentran la manufactura de automóviles, electrodomésticos, artículos de limpieza y productos de tocador, entre otros. Tales impulsos resultaban extraordinarios. Fue virtud del sistema haberse percatado de la oportunidad y asirse a ella.

La Segunda Guerra Mundial, al aislar la industria nacional del intercambio mundial y al demandar materias primas nacionales pagaderas con precios altos en divisas, estimuló la sustitución de importaciones que se añadieron a la inversión pública y la extranjera, encarrilando la economía por una senda de crecimiento sostenido. Junto con el desenvolvimiento económico, se fortalecieron las clases empresarial y obrera en ciudades que veían crecer sus límites de manera sorpresiva. Había dado inicio un nuevo ciclo económico, con los distantes fulgores y estruendos de la más cruel de las guerras, como música de fondo. El contraste entre América y Europa nunca fue tan grande ni tan cruel. La vieja cuna de la civilización occidental se enfrascaba en una más de sus guerras civiles. A la devastación y postración allende el Atlántico, correspondió, aquende, un gran florecimiento, no sólo de la dimensión crematística de la vida social. También las artes, entre ellas la arquitectura, produjeron obras notables en Latinoamérica, muy especialmente en Brasil. En México, el surrealismo encontró un suelo propicio. El gobierno federal consideró que para un país pobre, la mejor forma de aumentar el nivel de vida era mediante los incrementos en la productividad asociados con la producción industrial, que llevó, a que de 1934 a 1945 el valor en precios constantes de la producción de la industria manufacturera creciera en 161 %. El crecimiento económico se pudo sostener con un ritmo desconocido desde el porfiriato.

La conducción sagaz de la estructura del poder político del estado posrevolucionario podía tornarse en la garantía para mantener la dinámica alcanzada. Se contempló así, a la paz social como aya feliz del desarrollo, que difundiría sus bondades a toda una nación rezagada. El acrecentamiento de los recursos, en manos del poder del estado podría contribuir al progreso y al combate de antiguos reclamos y lacras. Se llegó a hablar de redención del proletariado y de los

campesinos. Tales promesas se tornarían en realidades mediante las instituciones creadas por los regímenes de la revolución para atender a la población. Dicha atención se concibió, pues, desde la óptica de una élite que ejerce el poder del estado y que "al bajarse del caballo", en que venían montados los generales desde la revolución, daba la estafeta a una nueva generación de líderes civiles y con grados universitarios. El sistema político de partido hegemónico, que se había perfeccionado y fortalecido en los años treinta, con una organización de tipo corporativista, se moderniza y atiende a la población con servicios básicos como parte de su política social. A partir de las condiciones económicas globales que produce la Segunda guerra mundial, el nuevo ciclo económico expansivo que se inaugura aseguró recursos crecientes y constantes, durante los siguientes treinta años, para proporcionar dicha atención, desde una estructura de poder *sui generis*. (OCDE: 1997, pp.29-33)

Ante tal oportunidad histórica, la élite del poder político decide dedicar buena parte de su poder para atender las demandas por mayor educación. Pero al organizarse la educación desde un sistema político autoritario, corporativista y celoso de su monopolio sobre el poder del estado, lo hace bajo los mismos principios del control político que caracterizaban al régimen posrevolucionario. Desde este momento, la política educativa, se convirtió en una parte total de la política general de promoción de la estabilidad social, condición y resultado del avance económico. Para ello habrían de faltar diversas reformas jurídicas y ajustes en las relaciones políticas con diversos grupos y sectores sociales.

### **Las nuevas relaciones entre el estado y la sociedad respecto a la educación**

Debe destacarse que en 1944, los dos grandes temas de las políticas educativas durante la primera gestión de Torres Bodet fueron la educación para adultos que no sabían leer ni escribir, la construcción de aulas y la formación de maestros. Ese mismo año se promulgó la Ley de Emergencia para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo en vista del alarmante atraso en este renglón la cual merece una muy especial mención. (SEP: 1946, pp. 107-146)

Dentro de la orientación renovadora e incluyente de las políticas de unidad nacional, en diciembre de 1945 se aprobó por el Congreso de la Unión la reforma al artículo Tercero constitucional que eliminaba el carácter socialista de la educación, que tanta polémica y escozor habían causado. Quedó así restablecida la orientación abierta a la pluralidad y a los aportes culturales universales que había sido pilar fundamental de la SEP de Vasconcelos.

Con este cambio constitucional se corrigió el mandato doctrinario que al imponer la educación socialista había dividido profundamente a la sociedad mexicana. A partir de esta reforma, el papel

del estado en la educación obligatoria se volvió determinante, señalándose de manera expresa que los planes y programas estudio para la educación primaria son la exclusiva responsabilidad del gobierno federal. Al mismo tiempo define que la educación debe de orientarse a promover el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y al fomentar el amor a la patria.

De forma paralela, se reconstruyeron las relaciones con la Universidad Nacional Autónoma de México, dejando atrás la marginación que se le impuso durante todos los años treinta. Entró en vigor una nueva Ley Orgánica en 1944 que reforzó la autonomía, apoyándola con recursos regulares. Más tarde, se continuó en el siguiente sexenio con la misma política y se le dotó de un soberbio campus, modélico para la arquitectura contemporánea mundial, que a partir de los años cincuenta la alberga. (Kobayashi *et al.* :1976, p.131) Al disipar tales fuentes de antagonismo, se pudieron, de nuevo, retomar los grandes retos educativos, desde una disposición abierta a todos. La política descubría, otra vez, la importancia de contrarrestar conflictos reales y potenciales mediante el impulso de una visión comprensiva de país, tal y como se había hecho 80 años antes en la república restaurada y en la época de Vasconcelos.

Como parte de estas reformas de los años 44-46, se emprendió una renovación de los planes de enseñanza de la educación primaria y secundaria para darle cabida a los nuevos ideales, muchos de los cuales ya habían sido aplicados desde hacía varias décadas en otros países. Para apreciar el alcance de estos cambios, también es preciso considerar el atraso histórico que se generó por la irrupción de la violencia social en gran escala y sus secuelas en la segunda década del siglo. En ese momento, se había cortado, a lo largo de cerca de 10 años mucho del esfuerzo acumulado desde los años setenta del siglo anterior y que se había potenciado con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública por Justo Sierra. Durante esos años revolucionarios desaparecieron grandes segmentos del estado autoritario de remota inspiración liberal, incluyendo, en muchas comarcas, los servicios escolares. El conflicto religioso de los años veinte añadió una intolerancia violenta desde el estado mismo hacia las prácticas y los practicantes católicos, que atravesó la educación. La gran depresión posterior al colapso financiero de 1929 y la instrumentación de la reforma agraria cardenista dislocaron muy seriamente el sistema productivo y se vieron acompañadas de una gran agitación en el ámbito educativo, impulsada por el sentido socialista que la Constitución le impuso a la enseñanza. Tras más de 30 años de estridencia y violencia, se impulsaba finalmente la armonía. La buena recepción que esta estrategia tuvo favoreció la prudencia frente a opciones ideológicamente agresivas y excluyentes.

El estado, por su parte, asumía sus propias limitaciones y se dispuso tanto a una mayor tolerancia ante las iniciativas de los particulares, como a efectuar alianzas con grupos y fuerzas diversas en torno a proyectos específicos que impulsasen el país. Más allá de la retórica que acompañó a la nueva definición política, este cambio significó reconocer abiertamente la participación de grupos

privados en la educación. También se incluyó a los grupos corporativos en estos acuerdos. Así, en los años cuarenta, aparece un ejemplo proverbial. Caso muy señalado lo constituye la transferencia de las atribuciones de inspección escolar y educativa en la educación primaria al poderoso sindicato de trabajadores de la educación mediante una concesión en el contrato colectivo de trabajo (Zorrilla: 2001).

En ese mismo orden, la mayor tolerancia ante las actividades de particulares se concretó en el surgimiento de tres universidades privadas, la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y el Instituto Autónomo de México, que a la postre, se convirtieron en emblemas y ejemplos de las posibilidades existentes para los particulares. En la estela de tales iniciativas, se abrieron y crecieron múltiples escuelas privadas, laicas y confesionales, muchas de las cuales se convertirían más tarde en instituciones superiores.

### **La conformación de una estructura estable del poder del estado para la EMS**

Tales acontecimientos fueron el producto de una nueva configuración de atribuciones jurídicas y recursos presupuestales, organizativos, contractuales y políticos, pautados por el gobierno federal, orientados a la atención a la demanda por EMS y conducidos por la SEP. Tal conjunto constituyó a partir de los años entre 1944 y 1946, una poderosa estructura del poder del estado para la educación. Esta nueva estructura reorientó y reforzó la que se había venido construyendo desde principios de siglo y luego bajo Vasconcelos. Tal conformación fue posible tras la corrección del sesgo sectario, primero antirreligioso y, luego, estatista y socialista que sufrió desde los años veinte y a lo largo de la siguiente década. Por otra parte, fijó claramente en el ámbito educativo el centro de la atención de la acción educativa del estado. Quedó definida la escuela primaria como obligatoria, con una duración de seis años, a partir de 1940, mientras que la escuela secundaria se reafirmó como una formación de índole general distinta de la índole de índole técnica que se orientaba a los estudios vocacionales y tecnológicos. Surgieron claramente y se establecieron los dos tipos predominantes de educación media superior, aquel representado por las escuelas vocacionales del IPN con valor equivalente al bachillerato y aquel otro impulsado por los diferentes planteles que se fueron abriendo de la ENP fuera de su antiguo edificio de San Ildefonso. Poco tiempo después, el modelo vocacional se transformó en bachillerato bivalente. También aparecían claramente diferenciados los dos grandes modelos de educación superior, el del IPN y de la UNAM, cada uno debidamente estructurado, uno como institución autónoma y el otro como institución desconcentrada, carácter que mantiene hasta la fecha. Se estableció, por estos años, la Escuela Normal Superior que cubrió el enorme hueco que había dejado la supresión de la Escuela Normal Superior en la Universidad Nacional más de diez años antes (Ducoing: 1991)

Si bien es cierto que los acontecimientos anteriores dibujan nítidamente una nueva configuración de elementos institucionales pautados por el gobierno federal y coordinados por la SEP, faltaba un elemento que vinculara todos los demás, para templar la SEP y otorgarle de nuevo su tesitura vasconceliana. Este elemento aparece también esos mismos años de 1944 a 1946 y es la Campaña Nacional de Alfabetización. La Campaña moviliza efectivamente a todas las instituciones y dependencias partícipes en la estructura del poder del estado para la educación tras de sí. Debido a que la Campaña identifica una necesidad educativa moderna, no cubierta por el sistema existente, crea, en el mejor espíritu vasconceliano de las misiones culturales, una verdadera cruzada para resolver un problema. Además, cabe señalar de manera enfática, que dicha campaña no fue la respuesta a una demanda o movilización que la impulsase. Fue una decisión tomada para cumplir con una misión pública. Se tomaba, así, el sendero trazado, en gran medida, por el creador de la SEP. La nueva estructura generó un conjunto de posibilidades, que las sucesivas administraciones del gobierno federal han explotado.

Es difícil destacar un momento en el que apareciese más diáfano el contraste entre México y el mundo desarrollado, que esos años de 1944 a 1946 marcados por las matanzas y crueldades más extensas de la historia humana: batallas, bombardeos a ciudades plétóricas de civiles, una Alemania ahondando sistemáticamente el Holocausto y una Unión Soviética, admirablemente empeñada en una guerra de defensa a toda costa que coexistía con el avance del sistema Gulag, encaminado a exterminar del seno de la sociedad a cualquier disidente. En México, la SEP organizaba a quienes habrían de emplear los nuevos materiales para alfabetizar a decenas de miles de adultos, en lo que es sin duda uno de nuestros mejores momentos como nación. Una estructura de esta índole está lejos de ser anómica, como tampoco lo fue la SEP vasconceliana. La institución aceptaba como gran reto la alfabetización, reconocía su propia incapacidad o la de otras instituciones para atender el problema en toda su extensión y manifestaba su voluntad de atacarlo sistemáticamente. Tales rasgos denotan una representación colectiva de valores, criterios y sentimientos compartidos que cimbran y orientan una estructura a conducir tal esfuerzo.

Así surgía esta estructura para la educación con nuevas pautas, nuevas instituciones y un sentido crítico y responsable sobre el papel de la conducción de la SEP, respecto de las necesidades nacionales. Por un momento, pareció que toda la estructura se encaminaría a una misión explícitamente formativa y humanista, trascendiendo su condición de organización integrante del poder de un estado autoritario. Pero no lo hizo, no pudo, no estaba programada para tal misión. Su función sería hasta el presente atender la demanda por escolaridad y emitir certificados, con criterios de control político. La manera como tales criterios políticos se mantienen y se ejercen para conducir el sistema de EMS es el objeto del siguiente capítulo que reseña el proceso de crecimiento del sistema de EMS sobre la base de una estructura estable.

Desde una estructura modelada con tales atribuciones y recursos entre 1944 y 1946, se habrían de conducir, en medio de los contratiempos y vicisitudes del régimen, las acciones que llegan hasta el presente, tendentes a la atención a la demanda social por EMS. El sistema, al ser la parte dinámica del poder del estado para la educación acepta nuevas instituciones, aumentos en la matrícula, así como modificaciones organizativas y curriculares. Quedaba así construida, la segunda estructura histórica del poder del estado para la EMS orientada a responder a la demanda social por educación, con vista a desactivarla como problema político. Tal misión quedaba establecida con claridad, tras el breve interludio de la Campaña de Alfabetización, que pareció dotar a la estructura de una gran misión educativa que la hubiera animado y dirigido. Con ello, el reto de aumentar la escolaridad se trató como una medida que daba sustancia a la política social del régimen, más que como desafío educativo, lo cual dejó desatendido algo, que había cuidado mucho la primera estructura con la Escuela Nacional Preparatoria de Gabino Barreda. En aquella ocasión se tuvo la inteligencia y la tenacidad suficientes para sujetar los medios educativos, al fin primordial de formar ciudadanos valiosos para un proyecto nacional. Ahora, permanecerían omisos todos estos elementos, como se verá en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO IV

# LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

### **Introducción**

Con la integración de las escuelas profesionales y de la ENP en una universidad ampliamente respaldada por el gobierno federal, Justo Sierra creyó ver una manera accesible de conformar, rápidamente, una institución nacional a la altura de cualquier universidad extranjera. Al amparo del prestigio conjunto de todas las escuelas, intentó impulsar el prestigio y el poder del estado mexicano. Sin embargo, con esa medida eminentemente política, en medio de celebraciones pomposas, la propia Secretaría de Instrucción subordinó la suerte de la ENP a los resultados imprevisibles de esa decisión inconsulta y autoritaria, al hacer caso omiso de las críticas y de las reservas de orden educativo, expresadas por su propio Consejo consultivo. Tal acción resultó ser un punto de inflexión para el desarrollo del propio modelo de educación media superior. Los acontecimientos que estaban por iniciarse irían a modificar para siempre las condiciones sobre las que Sierra contó. La revolución deshizo la Secretaría de Instrucción. Diez años de revolución debilitaron considerablemente la ENP.

Luego, para Vasconcelos, la Nacional Preparatoria fue siempre un dolor de cabeza. Cambió de director múltiples veces desde la recién creada SEP. Para el sucesor de Vasconcelos en la SEP, la Escuela fue escindida en dos, para construir un sistema nacional de educación secundaria con los primeros tres años. La Universidad Nacional, por su parte, se convirtió en una institución autónoma. Entre tantos eventos, el bachillerato vulnerado por los ataques al positivismo, reducido a los últimos dos años, queda como una parte de la Universidad, numerosa cuantitativamente, pero sin el prestigio de las escuelas nacionales profesionales o la de Altos Estudios. Para la Universidad, como para cualquier otra institución de su tipo, el centro de atención no podía estar en el nivel preparatorio, sin traicionarse a sí misma. Las tareas de la universidad moderna estarían en el desarrollo de las disciplinas, ya como actividades profesionales que siguen siendo la parte más fuerte de su misión en nuestro país, ya como actividades para nutrir a la propia universidad mediante el posgrado y la investigación.

A pesar de los éxitos que recogió la ENP durante el porfiriato, finalmente con su inserción en la nueva universidad se habría de cancelar definitivamente el proyecto de Barreda y los positivistas. Los positivistas, quienes aún al inicio de la revolución creyeron en un proyecto positivista para

México, no lograron trasladar a formas organizativas perdurables, su orientación filosófica liberal. Para ello hubiese sido menester obtener una medida de autonomía para el bachillerato. Lo que se logró al ser incorporado el bachillerato a la Universidad fue justamente lo contrario. Primero desechando, desde la administración de García Naranjo, el positivismo por liberal, después por estar asociado a los vestigios del porfiriato. A finales de la siguiente década, una vez transformada en entidad autónoma, la institución toda pudo tomar distancia frente a la ideología oficial del estado, primero callista, luego cardenista. Sin embargo, para entonces, el centro de gravedad se había desplazado irremediamente a los estudios superiores, en virtud de la capacidad de las disciplinas y sus conocimientos para influir en el mundo. El bachillerato se había transformado en un problema, condición que guarda hasta la fecha presente.

LA ENP se subordinó a la universidad, la cual permitió y observó impávida como se fue deslavando la propuesta pedagógica y política del liberalismo. La inercia del modelo anterior siguió fielmente ofreciendo sus beneficios, mediante sus profesores y la ética que se había conformado. De todo ello, todavía abrevaron varias generaciones, dentro de las cuales se debe contar la de Octavio Paz. Los ecos cada vez más sordos se extinguieron, finalmente, tras múltiples esfuerzos por superar el positivismo. Todavía, en los años cincuenta se le seguía denunciando, cuando se elaboró en la ENP un malhadado plan de estudios que sólo duró siete años.

Lo que tomó su lugar no fue una propuesta de recambio, simplemente se actuó sobre el plan de estudios desde la perspectiva de los estudios superiores. De forma efectiva se subordinaron los estudios del bachillerato a la perspectiva vislumbrada desde los programas del nivel superior. Desde cada escuela o facultad se ejerció un influjo estrecho a través de los cursos de formación para maestros y la participación en las revisiones de los programas de las materias. Tal cambio de óptica, respecto al proyecto educativo como el que estableció Barreda, perdió de vista que existe una discontinuidad muy considerable entre el sentido de los estudios de uno y otro nivel.

A ese respecto, los trabajos de Burton Clark pueden proporcionar criterios útiles para identificar las diferencias significativas entre ambos. En primer lugar, destaca la autonomía de las instituciones de nivel superior para poder fijar las formas de organización y de trabajo educativo, tal y como sucede en la ciencia y en la investigación. Esta atribución, resulta, de acuerdo con este autor, inconcebible en los otros niveles educativos (Clark: 1983, pp.19-22). Por lo cual al ubicar dentro de una misma institución el bachillerato y los estudios superiores se abre la puerta a muchos problemas evitables, si cada tipo educativo se ubica en contextos institucionales independientes. Es preciso no pasar por alto otras consecuencias educativas de haberse incorporado el bachillerato a una universidad. Cabría destacar que en el nivel superior la unidad básica de desarrollo es la disciplina (Clark: 1983, p. 19), mientras que en el nivel medio superior es la referencia a la formación general de los ciudadanos. Además, al hacerse extensivas las

condiciones de libertad de cátedra prevalecientes en el nivel superior a la EMS se abre este modelo educativo a una fragmentación de enfoques y métodos que en el nivel superior resultan consustanciales y fructíferos para cada disciplina. En la EMS, la diversidad resulta en una dispersión que fácilmente puede imponer demasiadas exigencias simultáneas en cada materia, como si cada una de ellas fuera la única que se estudiara, al igual que sucede en el nivel superior. Estas circunstancias terminan por ejercer presiones que desvirtúan los propósitos formativos, de diversas maneras que se examinarán más tarde. Sin embargo, entre los despropósitos que surgen, no es el menor una gran fragmentación inconexa de datos, enfoques y disciplinas, frente a lo cual el alumno no hace sino reaccionar para sobrevivir, frente a un alud de demandas sin sentido. Pocos terminan en consecuencia sus estudios, lo cual no beneficia a nadie. Al mismo tiempo que se pierde de vista cualquier núcleo de aprendizajes centrales, los estudios de bachillerato relegan u omiten los conocimientos y habilidades genéricos, como son la lengua escrita y la alfabetización científica y tecnológica que demanda el mundo moderno. En efecto, la resultante de tales influjos por parte de la Universidad sobre su bachillerato, congestiona de datos la enseñanza, propiciando una memorización desmedida. La desmesurada vastitud de contenidos dispersos entre tantas materias, fenómeno bastante común en el mundo de la segunda mitad del siglo XX (OECD: 1996) ha llevado a la crítica educativa moderna a sugerir la reducción de los mismos en aras de una mayor profundidad.

A esta dinámica educativa impresa en el bachillerato por su inserción en la Universidad, se le deben de añadir las implicaciones de la nueva posición de la EMS en una estructura del poder del estado posrevolucionario mexicano, a partir de los años cuarenta. Las consecuencias de que tal estructura siga sosteniendo y orientando a la EMS es el tema central de este trabajo. Dicha estructura eminentemente política habría de atravesar en los siguientes cincuenta y cinco a sesenta años por dos procesos educativos muy significativos. El primero de ellos es el crecimiento espectacular de la matrícula de la EMS hasta el presente, que se incrementa cerca de 100 veces. En segundo lugar está la conversión de la EMS en una formación para todos los jóvenes en el mundo moderno y las consecuencias que se derivan de que sólo una minoría concluyan sus estudios de este tipo en México. Una pregunta clave que se formula aquí es en qué medida se pueden abordar desde esa misma estructura, los retos actuales para la EMS y trascender las graves limitaciones de un modelo onerosamente propedeúico y supeditado en términos educativos a la educación superior. Conviene por lo tanto documentar las condiciones que gravan el funcionamiento de la EMS.

## **El bachillerato de la UNAM a la mitad del siglo XX**

En los años posteriores a 1944, gracias a una nueva relación de trabajo con el gobierno federal y, luego, con el apoyo de la administración de Miguel Alemán, la Universidad Nacional detuvo muchos de los rasgos más dramáticos del desprestigio consecuencia de la inestabilidad política por la que atravesó. Se fortalecieron los grupos académicos y el prestigio de la casa de estudios se resarcó, de forma paralela al decurso del desarrollo estabilizador. Sin embargo, en la Escuela Nacional Preparatoria no fue posible revertir esta tendencia. Larroyo señala: "Desde 1935, la Universidad de México confronta el grave, complejo y ya desesperante problema de la ENP. La decadencia de este plantel que data desde hace más de una veintena de años, no ha podido ser detenida". Continúa el autor apuntando que no fue sino hasta 1952 que los rectores dieron el aparente efecto de ocuparse. Pero tan seguía siendo problema, que de acuerdo con el apretado diagnóstico de Larroyo, se requería de un proyecto que formulara un eficaz reglamento para la selección de sus maestros, que se distribuyeran en múltiples locales, los millares de alumnos de la única escuela, que se simplificase el plan de estudios y hubiese correlación entre los programas de las asignaturas, para lograr que las diferentes enseñanzas se apoyasen mutuamente. Hacía falta introducir métodos activos en el aprendizaje, "psicologizar" y encausar la técnica del estudio de los alumnos y establecer un adecuado sistema de pruebas de resultados pedagógicos. Sólo si se cumplían todos estos requerimientos sería posible hacerse eco de un clamor casi nacional. (Larroyo: 1986, pp 442-443)

El carácter propedéutico del bachillerato se fue perfilando como la opción fundamental en la UNAM, ya que entre 1948 y 1952 se instituyó el bachillerato como requisito para la Escuela de Comercio y Administración en la UNAM, con lo cual los programas respectivos dejaron de ser programas profesionales largos de educación media superior, como antes también había ocurrido con diversas carreras técnicas y como sucedería más tarde con trabajo social y enfermería. Sin embargo, respecto al nuevo plan de 1952, Larroyo critica que se hubiese "forjado un plan de enseñanza profesional que incluye muchos tipos de bachillerato (de ciencias biológicas, de derecho, de arquitectura, de disciplinas económicas, de ciencias físico-matemáticas). Este plan polifurcado, sin unidad, es tan inadecuado como el viejo sistema de estudios unitario y rígido. Se requiere un plan integral, acentuando en cada caso las actividades futuras de los educandos" (Larroyo: 1986, pp 442-443)

Ya desde los años cincuenta se había planteado en la UNAM la necesidad de reformar el bachillerato. De hecho, en 1952, el rector Garrido impulsó, que la ANUIES, entonces recién creada, organizara una reunión en Guadalajara sobre la reforma del bachillerato. Sin embargo, durante esa década no se pudo avanzar a nivel nacional, debido a diversos problemas que afectaban a la institución líder de la organización, la UNAM, al existir para 1954, dos planes de estudio en la Escuela Nacional Preparatoria: uno de 5 años, que aún comprendía los antiguos tres años de iniciación universitaria, que pasaron a la educación secundaria de la SEP en los años veinte; y el

plan de estudios específicamente preparatorio de sólo dos años. En 1956, la UNAM modifica nuevamente el plan de estudios al crearse el Bachillerato Único, que pretendía propiciar en los alumnos una cultura homogénea por su contenido, considerando las particulares preferencias o vocaciones de los alumnos; ya que incluía un grupo de materias básicas y otro de optativas, que se seleccionaban libremente. Esta reforma no funcionó.

Entre 1963 y 1964 la UNAM reformó el currículo y su duración, aumentándose a tres años, en virtud de la brevedad con que se contaba para que se estudiase todo lo que entonces se estimó necesario. Sus finalidades se distinguieron de la escuela secundaria, enfocando los aspectos formativos de la personalidad y de preparación para una carrera determinada, sobre todo en el último año del bachillerato. En esa ocasión se enfatizó que los cambios estaban encaminados a enseñarle al estudiante las maneras de aprender por cuenta propia. En éste, como en la mayor parte de reformas similares en otros niveles, las expectativas respecto a las bondades pedagógicas de los cambios resultaron extravagantes, sobre todo si se toma en cuenta que ni las rutinas didácticas de los profesores, ni las formas de estudio de los alumnos se transformaron de manera alguna. En 1966 fue obligado a renunciar el rector Chávez bajo presiones inaceptables, más aún en una universidad. Lo reemplazó Barros Sierra quien instauró el pase reglamentado del bachillerato a los estudios superiores, vigente hasta el presente.

### **Capacitación para el trabajo**

El ámbito de la atención a los que no continúan sus estudios básicos revela, hasta que punto, la orientación de la estructura del poder del estado para la educación conlleva una enorme sesgo elitista, incluso en el presente, como se verá en los siguientes capítulos. Históricamente, en el subsistema tecnológico existió en el IPN un Departamento de Capacitación para formar obreros calificados, sin que tuviese mucho peso frente a las escuelas prevocacionales, vocacionales y profesionales. Fue hasta 1963 que la SEP creó los primeros 29 Centros de Capacitación para el Trabajo abiertos a los egresados de la primaria y a los campesinos y obreros que quisieran mejorar sus técnicas productivas y para quienes no pudiesen seguir los estudios secundarios y superiores. Habría que recordar, que para 1960 la tasa de escolaridad de la educación secundaria era de 9% del total de la cohorte y para EMS, aún menos. Es increíble que para ese 90% de los jóvenes y el 100% de los adultos, fuera de la EMS, sólo existieran 29 centros de atención. (OCDE: 1997, p.111)

Incluso, en la propia EMS no se procuró estimular el desarrollo de las profesiones medias. En la opinión pública, como en el discurso político, se manejó, desde por lo menos los años treinta, que promover al nivel superior programas tradicionalmente de educación media superior conllevaba, ante todo, ampliar la proyección laboral de sus egresados. Esta corriente de opinión incluyó al entorno universitario, ya que múltiples profesiones, entre ellas comercio y administración, trabajo

social y enfermería fueron elevadas en la UNAM de esa manera, como ya se vio. En cada caso, se afirmaba dar cumplimiento a una aspiración y una reivindicación del gremio profesional respectivo. En aras de congraciarse con los gremios profesionales, cuyas formaciones fueron elevadas al nivel superior, no se cuidó de mantener salidas laterales al final del bachillerato y otras previas a la licenciatura. Tampoco se estimó lo suficiente, prestigiar y nutrir los programas profesionales de educación media. Tal situación se extiende hasta el presente, al continuar sin atenderse las necesidades educativas de aquella inmensa mayoría que no llega a la educación superior, olvidándose la obligación pública de ofrecer una oferta adecuada a sus necesidades. Se ha olvidado, también, el principio que señala que los conocimientos se deben buscar y se deben gozar, viendo sus aplicaciones, para lo cual es menester, no sólo, conocer las definiciones, sino también aprender a trabajar con ellas. Pareciera que desde entonces se cayó en un ensueño, al pensar que sólo el nivel superior conlleva un reconocimiento de la seriedad y prestigio de la persona y de la profesión. Sostener tal presunción, provoca una iniquidad inaceptable, al favorecer una opción de la que se encuentra excluida la mayoría.

### **El Plan de Once Años**

En 1959 se formuló un ambicioso plan para abatir el rezago en la educación obligatoria, el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, que propuso metas a ser conseguidas en once años, nombre por el que fue conocido. Para la redacción del Plan de Once Años se tuvieron a la vista las siguientes cifras:

“De cada 1000 niños, dice un informe oficial, que logran ingresar en el primer grado de la primaria, sólo uno llega a obtener el título profesional”. “En el curso de los 6 primeros grados que abarca la primera enseñanza, se quedan en el camino nada menos que 866. Hasta el umbral de la segunda enseñanza sólo llegan 59; pero de ellos desertan 32 a través de los tres grados escolares de la educación secundaria, prevocacional y especial, que sumados a los anteriores alcanzan ya la cifra de 973. Al bachillerato, a la educación vocacional y al ciclo profesional de la enseñanza normal primaria sólo llegan 9, de los que todavía desertan 3 en los dos o tres grados escolares de que consta este tramo, con lo cual la deserción se eleva ya a 994. Y, finalmente, a la educación superior sólo ingresan 6; pero de ellos todavía desertan 5 a través de los grados escolares en que se dividen las carreras universitarias y técnicas superiores.”

(Su objetivo, que hoy se antoja modesto, fue) “establecer un plan que reconociendo la deserción de centenares de miles de niños al año, llegara en un lapso determinado a asegurar oportunidad de inscripción gratuita para todos los que acudirán efectivamente a las aulas, hasta donde sea posible preverlo” para dar cumplimiento al mandato constitucional de primaria obligatoria, cuya edad legal para realizarse era de los 6 a los 14 años”

(Secretaría de Educación Pública: 1964, pp.28-29).

Hasta 1958, la relación entre el censo escolar y la inscripción como se le llamó entonces fluctuó entre 48.2% y 55.52%. La cobertura era por lo tanto muy baja. Con el Plan de Once Años la cobertura subió para 1963 a 68.15%:

"En atención a las características de la educación primaria y a la edad en que egresan los alumnos de las escuelas primarias - promedio de 13 años y extremos de 11 y 15 - que corresponden a una temprana etapa del desarrollo psicobiológico del individuo, este ciclo educativo, en sí mismo, no puede considerarse como terminal en la formación y en la educación; es, únicamente, cimiento y arranque para continuar estudios medios y para lograr por la capacitación y el adiestramiento, una buena ocupación, ya sea que ello se logre a través del sistema educativo formal o de una acción flexible y realista, paralela al sistema escolar."

(Biblioteca del Consejo Técnico de la Educación: 1963, p.34)

Torres Bodet había señalado que:

"La extensión y el mejoramiento de la enseñanza primaria constituyen sin duda un compromiso fundamental. Pero, imprescindibles como lo son, no bastarán por sí solos para formar a todos los agricultores expertos y todos los obreros calificados que demandan los campos y las industrias y, mucho menos, a los profesionales, a los investigadores y a los técnicos llamados a renovar y a perfeccionar los cuadros superiores indispensables no solamente al bienestar material y al progreso de nuestro pueblo, sino al desarrollo genuino de su cultura".

"En la proyección actual de nuestro sistema educativo y con base en la efectiva aplicación del "Plan de Once Años", el incremento de la cifra de alumnos que terminan la educación primaria tiene ya una velocidad muy considerable y creciente, que agudizará los problemas cuantitativos de la enseñanza media y de la actividad ocupacional" ... "A pesar de la atención que el Estado viene dando a la expansión y diversificación de la enseñanza media, la capacidad de los establecimientos de este tipo de enseñanza en su ciclo básico, secundaria general, o en los de enseñanza técnica, comercial, industrial, agrícola y artesanal, de nivel elemental, resultan insuficientes para absorber la demanda de inscripción. En el año 1960 concluyeron su educación primaria 285,578 niños o adolescentes. De éstos solamente tuvieron acceso a los diversos establecimientos de segunda enseñanza 166,157. En 1961 el egreso de la escuela primaria fue de 311,425 niños y sólo continuaron estudios de enseñanza media 216,072. En el ámbito de la deserción, egresan del sexto año el 15.1% en 1958, 231,292 alumnos aumentando a 339,326 para 1962.

(SEP: 1964, p.28-29)

El Plan tuvo implicaciones significativas. La construcción de aulas para niños y de instalaciones para formación de maestros, en las normales recibió un impulso muy grande. Paralelamente, en el terreno de materiales didácticos, a partir de 1960, se puso en práctica una política de gran relevancia para el país: la distribución gratuita de los libros de texto y cuadernos de trabajo para todos los alumnos de la primaria.

### **El impacto del Plan de Once Años y la eclosión de la EMS**

Tras los once años considerados en el Plan y a pesar del incremento en la cobertura de la educación básica, el rezago educativo era aún considerable. Las oportunidades educativas se habían concentrado en las ciudades, en detrimento del campo, y el crecimiento demográfico fue mayor al calculado. No obstante el esfuerzo, la meta de atender a todos los niños entre los seis y los doce años no se consiguió once años después, sino 21 años más tarde. Hasta el año de 1981 el Gobierno Federal anunció haber cubierto por primera vez en la historia del país la casi totalidad de la demanda de educación primaria, al haberse alcanzado una atención del 96% de la demanda potencial y al asegurarse el acceso al primer año de la primaria a la totalidad de niños que lo solicitaron (Larroyo: 1986, p.579)

Sesenta años después de Vasconcelos y con tres cuartos de siglo de retraso frente a lo ocurrido en los países avanzados, la educación primaria llegó a ser, a finales de los años setenta, un patrimonio efectivo de toda la niñez mexicana. Las acciones que se anunciaron a principios de los años veinte y que se retomaron en la segunda mitad de los años treinta, sólo se instrumentan con el nítido propósito de conseguirlo cerca de 40 años más tarde. Su logro tardaría dos decenios más. Hay que señalar que, además, en este caso, las referencias a Vasconcelos no son retóricas, ya que tanto López Mateos como Torres Bodet fueron antiguos vasconcelistas.

Pero en justicia, a las políticas que se desarrollaron entre 1920 y 1980, se debe señalar que el ritmo de crecimiento de la cobertura tuvo que enfrentarse a una dramática explosión demográfica que tan sólo de 1921 a 1950 llevó a que la población pasara de 14.3 millones a 25 millones de personas. La explosión demográfica resultó aún más dramática en la segunda mitad del siglo, cuando la población se cuadruplicó. Para poder atender a todos los demandantes de educación primaria de 1960 a 1980 el número de alumnos se tuvo que multiplicar por 2.8 veces y alcanzar la cifra de 14.6 millones de alumnos (Secretaría de Educación Pública: 2001 a) Las consecuencias para el bachillerato fueron enormes.

Para ello es menester aproximarse a la manera como se condujo el sistema educativo ante la expansión de la escolaridad. Se puede acudir con provecho a la literatura sociológica para informarse sobre la manera que dicha expansión ha sido examinada. En tal sentido, es conveniente señalar que se buscará apoyo en la literatura sobre la educación postobligatoria en general debido a que los estudios sociológicos sobre la educación media superior como sistema son escasos en nuestro país. Al mismo tiempo no se puede ignorar que la EMS ha sido parte de las labores educativas de más de 25 universidades públicas mexicanas y del IPN.

Existen además grandes paralelismos entre varios países de la región latinoamericana sobre la eclosión de los servicios educativos y su impacto en la educación postobligatoria que no han escapado al interés de los estudiosos. Al respecto, resulta innecesario abundar sobre la diversidad de circunstancias nacionales o la complejidad de explicar las acepciones observadas en cada caso nacional, dado que las estructuras y el desenvolvimiento de sus sociedades y economías se encaminaron por muy diversos senderos (Rodríguez: 2003, pp. 29-58) No obstante existen suficientes rasgos y características comunes como identificar un modelo tradicional de financiamiento, como lo han notado diversos autores citados en el trabajo de Rodríguez. Dicho modelo, que estuvo vigente hasta principios de los años ochenta, expresa la relación entre el estado y la educación posobligatoria, incluida la superior. Ese modelo revela que en diversos países latinoamericanos los gobiernos optaron por fijar asignaciones irreductibles o históricas anuales a las diversas instituciones públicas de educación postobligatoria, a la vez que estaban dispuestos a entablar negociaciones para tramitar diversos tipos de peticiones adicionales. En algunos casos los irreductibles se fijaron respecto al número de alumnos, de manera que a mayor número de alumnos correspondían mayores recursos. Todas estas medidas fueron tendentes a minimizar el descontento político. Al mismo tiempo es de notar que tales asignaciones no estuvieron acompañadas de orientaciones claras sobre la dirección en que las respectivas instituciones habrían de desarrollarse.

Los estudios consignados ubican el origen del modelo en las políticas económicas de los años cincuenta, cuando América Latina registra un periodo de fortalecimiento en sus sociedades, sobre todo en la esfera productiva (Rodríguez: 2003, p. 32). El modelo económico basado en la sustitución de importaciones habría de producir resultados favorables en la región, sobre todo en México y en Brasil. No obstante, el progreso no estuvo carente de problemas, que la CEPAL y la teoría de la dependencia se encargaron de identificar, con lo cual se desestima la festinación que llegó a referirse a ese crecimiento como milagro económico. La evidencia apunta, más bien, a una incapacidad para romper la dependencia y la condición de periferia respecto de los centros del capitalismo, a pesar del crecimiento económico y del indudable avance educativo y social (CEPAL: 2004) Sean cual fueren las causas de tal frustración histórica, a fines de los años sesenta y principios de los años setenta, el ciclo de crecimiento se modifica cuando la economía internacional entra en una larga recesión. La región pierde dinamismo, con excepción de México y Venezuela, que intentan mantener el crecimiento

contrayendo préstamos internacionales. El impulso de la economía mediante un gasto gubernamental deficitario llevó a un aumento sin paralelo de la deuda externa de la región que habría de multiplicarse en lapsos muy cortos, de cuatro a cinco años, hasta ocho veces en el caso mexicano.

Tales recursos permitieron financiar ampliamente el crecimiento de la escolaridad. Contra ese telón de fondo en lo que atañe al contexto general macro social, se experimentó en el ámbito educativo, la última fase de una transformación, en casi todos los sistemas de la región, incluyendo México. Dicha transformación llevó a que tras el logro paulatino de la universalización de la educación primaria se vieran impactados los niveles subsecuentes como se vio arriba para el caso mexicano. El salto en el número de alumnos que fueron ingresando a la secundaria y luego al bachillerato resultó muy grande para lo que venía siendo la demanda tradicional. Así, se triplicó la matrícula de la secundaria y de la EMS entre 1950 y 1960, aunque se tendría que esperar a los años entre 1960 y 1980 para testimoniar el mayor y más dramático acrecentamiento, al multiplicarse por 13 el número de estudiantes atendidos en la secundaria y en la media superior. A su vez a lo largo de estos 20 años, hasta 1980, la educación superior creció cerca de 9 veces (SEP: 2001 a) Este proceso o ciclo ocurrió de una manera muy semejante en la mayoría de los países latinoamericanos, durante esas mismas décadas y está ampliamente documentado (Courard: 1993)

### **El crecimiento de las universidades y el efecto en la EMS**

La educación superior entonces existente estaba representada, de manera emblemática, por una institución pública, laica, nacional y sucedánea, en algunos casos, de establecimientos coloniales. Los bachilleratos, por su parte, cumplían la tarea de preparar a las élites que accedían a la educación superior, ya que la universidad pública latinoamericana tuvo un carácter, hasta ese momento, de formadora de los dirigentes profesionales, académicos, políticos y culturales de cada nación. Así, hasta mediados del siglo XX el bachillerato y los estudios superiores públicos latinoamericanos se caracterizaron no sólo por la formación de la élite de cada país, sino que dicho grupo se reclutaba de las filas de las familias que ya formaban parte de las clases dirigentes y propietarias.

Tal papel de los estudios medios superiores se reflejan en las cifras de los que llegan a los estudios superiores para América Latina, ya que en una fecha tan tardía como 1950, únicamente 167 estudiantes estaban inscritos por cada 100 mil habitantes, mientras que la cifra para estos años en E.U. es de 1,740 (Levy, 1995, pp. 32-52). Para 1960 sólo 3.1 por ciento de la cohorte latinoamericana cursaba estudios superiores, mientras que en Europa lo hacía el 10.2 por ciento, y el promedio mundial era de 6.2 por ciento. La diferenciación social ocurría en los niveles inferiores, de tal forma, que desde la educación secundaria y al través de la educación media superior, la

orientación estaba dada por la preparación propedeútica para la educación superior. Además, si bien no existía un sector privado en el nivel universitario, si existían bien implantadas, desde hacía muchos años, numerosas escuelas privadas en los niveles medios. De esta manera, la educación media canalizaba la élite hacia arriba a la universidad pública. La necesidad de una diferenciación sectorial en el nivel superior, sólo se sintió cuando se expande fenomenalmente la educación superior pública. Un estudioso como Levy señala que debido a que las instituciones públicas de la región no aseguraban la diferenciación social y los privilegios de que previamente gozaba la élite, ésta se dirigió de manera creciente hacia las opciones privadas. La universidad pública pasa de nutrirse básicamente de los hijos de la élite a tener una población de clase media. Este dato no implica que en términos generales la educación superior dejase de ser para una minoría dentro del país, sino que en esa nueva situación los estudiantes universitarios también se empezaron a reclutar de la clase media.

Durante el lapso entre 1960 y 1980, "la educación crece mas aprisa que la población, y la educación superior mas rápido que la educación en general" (Levy, 1995, p. 43) La universidad de masas se convierte también en un símbolo de prestigio para los países, situación que se vio acompañada de una buena dosis de propaganda que presumió del carácter "democratizador" de dicho crecimiento en las oportunidades educativas. El crecimiento sin precedentes de la matrícula transforma radicalmente a la universidad pública, desfigurando su carácter elitista extremo e impartándole un sello aún elitista, pero predominantemente clasemediero. Se amplía mucho la base social de la universidad pública. La universidad privada, a su vez, se apoya en una base social más estrecha pero con anclajes profundos en la sociedad. Por su parte, la educación media se volvió más grande en población y recibió recursos crecientes para atender una mayor matrícula.

El aumento efectivo en las oportunidades educativas, conjuntamente con un crecimiento económico sostenido desde 1940, dio pie a un optimismo de corte ingenuo, como habría de constatarse más tarde, sobre lo factible del progreso en la región y en cada país (Levy: 1995, Brunner y Flisfisch: 1983, Casanova y Rodríguez: 1999, Kent: 1998, Kent: 1997) El bachillerato y la universidad recibieron recursos crecientes para atender una mayor matrícula. Las consecuencias de un modo de actuar estatal semejante y su financiamiento son relevantes para el asunto que aquí se trata.

En efecto, ya se vio la manera cómo se conformó una estructura estatal de recursos presupuestales, jurídicos, organizativos, ideológicos y de alianzas con diversos grupos para atender la demanda por educación en general y EMS en particular. En ese contexto, las instituciones de educación superior con EMS, como la UNAM y el IPN, consideraron que su principal misión en la EMS era preparar bien para los estudios superiores a sus alumnos. Tal ímpetu arrastró tras de sí a la EMS, la cual reforzó su carácter de formación previa a los estudios

superiores, contribuyendo de esta forma a debilitar el perfil del bachillerato como una formación en sí misma.

Sobre ese modelo orientado a preparar para el nivel superior de corte eminentemente elitista, las instituciones de EMS no encontraron dificultades aparentes para absorber decenas de miles de maestros y cientos de miles de estudiantes, por todo el país. Se reprodujeron, así, de manera irreflexiva los modelos académicos, curriculares, didácticos y organizativos establecidos tradicionalmente para un sistema que sólo había atendido a una proporción muy pequeña del total de los jóvenes. Entre 1950 y el año 2000 la matrícula de EMS se multiplicó cerca de 100 veces. Las instituciones en los diversos tipos y niveles posteriores a la escuela obligatoria crecieron en tamaño y en complejidad, ante la mirada complaciente de las élites del poder locales e institucionales, que veían en ello un acrecentamiento de los recursos a su disposición.

### **El deterioro de un modelo de por sí precario ante la expansión de la escolaridad**

El proceso de masificación fue, en consecuencia sumamente irreflexivo, intempestivo y desatento frente a las consideraciones educativas, así como a sus implicaciones sociales. Pareciera que al contar con recursos crecientes para atender números también crecientes de estudiantes, todos los problemas educativos se resolverían solos. Hoy en día, a este crecimiento acelerado se le atribuyen corrientemente muchos de los problemas que afectan al sistema educativo. Conviene ahora afirmar, que en la óptica de este estudio, no fue tanto el aumento de la población escolar, tanto como la pervivencia de modelos elitistas de funcionar académicamente lo que agravó la calidad con que ya venía funcionando la EMS. La mejora en las oportunidades educativas, siempre positiva, no debe de nublar la importancia que tiene el examinar el funcionamiento interno del proceso educativo para la identificación los fenómenos significativos para la equidad y para la calidad de la educación, cuestión que resulta fundamental para este trabajo y a la que se volverá en los capítulos seis, siete y ocho.

Por lo pronto, es menester insistir que, bajo el modelo prevaleciente que se ratificó ante la masificación, el crecimiento de la matrícula comportó contratar enormes contingentes de personas para que fungiesen como profesores, sin atender los perfiles que serían deseables. En términos generales, la vida académica tradicional estaba matizada en gran medida por la experiencia de enseñanza en el bachillerato de la Universidad, lo cual le impartió un carácter eminentemente liberal, cuyo rasgo principal era la confianza que se depositaba en el maestro para que manejara con suma libertad su clase. Tal modelo, producto de un desarrollo nacional decantado a lo largo de los primeros ciento cincuenta años de vida independiente, fue llamado, en el lapso de 20 a 25 años, a desempeñar una función muy ajena a su sentido evolutivo. Así, se puso en crisis el modelo tradicional que venía predominando que consistía en confiar la tarea docente a personas que con

contar con un título profesional calificaban para ser profesores de EMS. En esta ocasión con frecuencia se contrataba a quienes no contaban con un título profesional e incluso a quienes no habían estudiado la disciplina que se les solicitaba que dieran (Kent: 1990, OCDE: 1997, pp. 148-164) La forma básica de contratación siguió siendo para una dedicación parcial del tiempo. Estos contratos de tiempo parcial, conllevan costos corrientes bajos, de los que aún se benefician las cuentas institucionales. Los puestos de tiempo completo, siguieron y continúan siendo muy escasos en la EMS. En muchos casos existe un sentimiento sordo de que las plazas de tiempo completo son un privilegio, más que una ventaja institucional.

El crecimiento en el tamaño de los planteles disolvió los ambientes pequeños de profesores que compartían su experiencia, contribuyendo con ello a retroalimentar la docencia. Paradójicamente, con el crecimiento del tamaño de los planteles y del número de docentes, la docencia como actividad se volvió cada vez más una tarea con la que se tenía que cumplir en términos administrativos, más que una actividad profesional orientada al aprendizaje de los alumnos. En consecuencia de tales condiciones, la enseñanza y el aprendizaje perdieron consistencia y la calidad promedio de la formación en las escuelas de EMS disminuyó en buena medida. En términos del argumento que aquí se expone, cabe señalar que dichas condiciones potencian los efectos negativos de la anomia, pero no los causan, al haberse señalado que la causa radica en el sentido político bajo el cual se brinda la atención a la demanda por EMS.

Con la dilatación en el tamaño promedio de muchos establecimientos y ante la demanda por administrar políticamente los establecimientos escolares, los directores perdieron paulatinamente contacto y disponibilidad para involucrarse en los asuntos relativos a la formación de los alumnos. Las direcciones de las instituciones y de los planteles, ahora con frecuencia gigantescos, se vieron ante la necesidad de atender los asuntos laborales de cientos de trabajadores administrativos y académicos a partir de una cultura de trato personal de caso por caso, frente a gremios cuya influencia política se había también incrementado

Estas situaciones tan impersonales auspiciaron que los problemas académicos, producto de una estructura orientada a la atención política a la demanda por EMS, corriesen su curso libremente, ante estructuras académicas débiles.

Era y es, por desgracia, común, considerar que el abandono de la escuela, por parte de muchos de los alumnos inscritos, resulta algo “normal” e incluso implícitamente deseable, ya que muchos alumnos “no son material para seguir estudiando”. Esta “normalidad” ha llegado a ganar cartas de naturalización alarmante al dominar las expectativas de los profesores y las autoridades. En muchas escuelas el abandono y el fracaso estudiantil se han convertido en la forma más frecuente de resultado, al registrarse una eficiencia terminal justo por arriba del 25% del total de los que

ingresan. Tal situación es más seria aún, cuando su recurrencia achata la sensibilidad educativa hasta la indiferencia. Ante estas condiciones, el funcionamiento académico de las escuelas, muchas de ellas nuevas, mostró, desde los años setenta resultados y un funcionamiento desalentadores en aspectos tan básicos como la asistencia de profesores y alumnos, manejo de contenidos o criterios para acreditar una materia. La pertinencia y la racionalidad de los contenidos efectivamente estudiados y de los aprendizajes realmente generados en las escuelas de educación media han resultado con frecuencia sumamente precarios. Además, paradójicamente, el aumento en las oportunidades educativas de ingresar a la escuela llevó, a que una vez dentro de la institución, disminuyera la eficiencia terminal y con ello las probabilidades de completar exitosamente los estudios, tanto en la media superior como en la superior (Bartolucci: 1987, pp. 51-72) ( Garza: 1986, Granja: 1981)

### **La radicalización de los años sesenta y setenta en México**

La multiplicación en el número de maestros y alumnos posterior a 1950, suministró la base social sobre la cual se magnificó su relevancia como factores de poder político. Tal peso incidió en los procesos de radicalización en los bachilleratos y en las instituciones de ES que vivieron, no solamente México, sino también en un sorprendente paralelismo, muchos de los países de América Latina. Tal espíritu desemboca en México en el movimiento del 68, inicialmente configurado en torno a la protesta por la brutalidad policiaca y reprimido de forma sangrienta. A partir de ese año se abrió un periodo de represión de opositores enfocado en los grupos de izquierda y activistas en las escuelas de EMS y ES, cientos fueron encarcelados, sobre todo en la ciudad de México. Las reacciones autoritarias que de esta manera se exhibieron subrayaron el papel de las instituciones de EMS y de ES como opositoras, o por lo menos, como instituciones distantes de los regímenes y prácticas antidemocráticos. Los procesos políticos de radicalización e ideologización que vivieron las instituciones respectivas mediaron en la manera como se vivió y se juzgó inicialmente la expansión educativa durante los años sesenta. Al igual que había sucedido en la época de Vasconcelos, el pluralismo de las escuelas siempre estuvo atento a los procesos políticos de la sociedad mayor (Gil *et al*: 1994)

Frente a tales procesos, a la presidencia de la república que presidió sobre 1968, le siguió una administración preocupada por la pérdida de legitimidad a que se enfrentaba. El nuevo presidente respondió aportando recursos financieros muy amplios que permitieron el crecimiento de la matrícula de la educación media superior y superior. Por fácil y natural confusión de conceptos, las élites del poder llegaron a pensar que las demandas, por una democratización efectiva que se habían manifestado en 1968, se disolverían mediante la apertura de nuevas oportunidades de trabajo, en el ámbito educativo. Un connotado escritor, entusiasmado con la estrategia, de la que

formó parte tal política, llegó a decir: ¡Echeverría o el fascismo! Creció muy considerablemente la oferta educativa.

### **La importancia de la administración política de la educación tras la masificación**

Al alcanzar un gran tamaño el sistema y muchas de sus instituciones, la gestión adquirió una nueva complejidad. En efecto, el crecimiento de la matrícula impuso a las instituciones existentes su propia agenda de manejo de grandes números. Las funciones administrativas fueron requeridas para organizar planteles de 4 mil a 10 mil estudiantes respecto a grupos, profesores, horarios, sueldos, movimientos escolares de acreditación y adquisición de materiales. Adicionalmente, al haberse incrementado el número de trabajadores administrativos, de profesores y de estudiantes, estos grupos adquirieron un papel político importante en las instituciones. Las instituciones buscaron, por su parte asegurar que la conducción de los planteles e instituciones educativas estuviese en manos de personas capaces políticamente y con buenos colaboradores administrativos. El liderazgo propiamente académico se vio desplazado de una manera radical, de la administración. Este desplazamiento ratificaría el supuesto de que la conducción del sistema está encaminada a la atención a la demanda subordinando la función educativa a principios políticos.

De manera paralela, se cuidó que las retribuciones a quienes ocupan la dirección y los principales administradores de las instituciones fueran sustancialmente diferentes de las disponibles a los profesores. De esta manera se segmentó el ámbito educativo postobligatorio en términos de ingresos personales, distinguiéndose con claridad un grupo de puestos bien retribuidos en la dirección y en la administración, y otro, retribuido con modestia, para los docentes frente a grupo. Tal situación se reproduce hasta el presente, en la que los puestos directivos se encuentran retribuidos con emolumentos y prestaciones afines a los de los altos ejecutivos de empresas. Sin guardar ninguna proporción con los que se reciben en la docencia. Tal desigualdad es insana e indeseable, sobre todo sabiendo que la educación adolece de tantos problemas graves en materia de equidad, pertinencia, calidad, eficiencia y eficacia. Las instituciones públicas recibieron fondos crecientes para atender tales funciones y al haber privilegiado la satisfacción de tales intereses, se favoreció el surgimiento y consolidación de un nuevo tipo de gestión muy atenta a la administración escolar y a la administración política que atrajo a muchos académicos que vieron en ello oportunidades de movilidad en la administración institucional, en la política o en la actividad gremial. En consecuencia, las administraciones se volvieron ámbitos con recursos y oportunidades literalmente inauditas e insólitas. Los asuntos académicos se han debilitado hasta el presente y tienden a ser incomprendidos por quienes son "expertos" en política y administración escolar en todos los niveles de la conducción de la educación. Tal situación no es ajena a los procesos de deterioro de la vida académica (Brunner: 1993, Zermeño: 2001, Kent: 1990). ¿Cabría preguntar en

qué medida tal inversión de valores, no representa una corrupción del sentido de la escuela y de la educación?

El crecimiento también fortaleció la relación entre las instituciones públicas y el gobierno federal, enfocada en la estabilidad política de los establecimientos, lo cual reforzó aquella orientación inicial hacia la paz social e institucional. Esta situación mejoró significativamente la posición de las élites locales e institucionales especializadas en el control político de escuelas y los planteles. Hasta la fecha, esta orientación define buena parte del trabajo de la élite nacional, institucional y local que puebla los puestos directivos de las instituciones del sistema educativo. Se creó, de esta manera, una coyuntura favorable para que diversos sectores politizados del ámbito educativo y universitario participaran en la política del sindicalismo universitario. Incluso los grupos radicales y sus líderes aparecen como potenciales negociadores de la paz social. Al mismo tiempo, durante una década se siguieron sufriendo diversas manifestaciones de la represión que se manifestó en el 68, la cual nunca dejó de tener un carácter selectivo, no por ello, menos condenable (Zermeño: 2001, Ornelas: 1995, p. 297)

Se obtuvo así, una extraña conjunción entre una conducción vertical de la educación muy sensible al control político, un oportunismo que se hizo eco de la radicalización y se encaminó a sacar provecho personal de tales ambientes, así como una nueva forma de hacer política en los gremios universitarios. Frente a tal ambiente confuso y de recursos siempre crecientes para la educación transcurrieron los años setenta. Muchas escuelas relajaron sus ambientes, se confundieron la participación política gremial, el activismo político, el sectarismo, el porrismo, la corrupción de las administraciones escolares y el desorden, en detrimento de casi todos. Los docentes y los estudiantes ajenos a tales prácticas se aislaron unos de otros, a pesar de ser mayoría. El impacto de tal situación en muchos planteles fue considerable, lo cual incidió también en el tono de la vida académica, así como en las condiciones de seriedad y probidad que merece la educación.

Quedan aún sin saldar estos costos, injustamente endosados a las escuelas de todo tipo. Mucho habrá de contribuir a este respecto, la democratización política plena de la sociedad mexicana, de finales del siglo XX y comienzos del XXI, al abrir espacios legítimos de contienda política y de lucha por el poder. Corresponde, ahora a las comunidades académicas deslindarse de presiones políticas que no les corresponde encauzar y que se han enseñoreado de buena parte de la conducción de muchas instituciones y del sistema.

### **Las políticas educativas de financiamiento laxo**

De tal modo, se puede apreciar que a partir del ciclo de crecimiento acelerado de la matrícula de la educación media y superior se generaron, o se agravaron, situaciones muy serias que

comprometieron aún más la posibilidad de brindar una educación adecuada. Tales condiciones, se extendieron, como se verá más abajo, inclusive bajo otro ciclo de políticas que dura hasta nuestros días (Zorrilla: 2002 y Zorrilla: 2003) En lo político, la crisis de 1968 había producido un periodo de represión que fue aminorando. La política fiscal en México a partir de 1971, encontró en los presupuestos deficitarios un modo para continuar alentando la economía contracíclicamente (contrarrestando los efectos recesivos del nuevo ciclo económico, mediante un gasto alimentado de préstamos), a un costo que habría de posponerse hasta que el desequilibrio lo devastó, en la gran crisis que estalla en 1982. Las finanzas nacionales y, después, las internacionales fueron seriamente afectadas. El impacto en las políticas de todos los países de la región no se dejó esperar, debido a que al igual que México habían seguido un modelo de financiamiento público análogo, e igualmente dependiente de préstamos internacionales. El hecho de la crisis de 1982 basta en sí mismo para indicar que la disposición tradicional del financiamiento educativo latinoamericano para incrementarse año tras año, había llegado al término del camino.

Ante la ruptura de las condiciones que venían prevaleciendo, se vuelve tanto más notorio el patrón que se interrumpe. También el que se instituye. Bajo tales circunstancias, se conforma una corriente analítica, que al abocarse a comprender los cambios en la política pública del sector educativo, devela ciertos patrones en las formas de operar del estado latinoamericano. Se perfila un fenómeno regional, cuya generalidad viene a fortalecer las bases sobre las cuales se construye una pregunta central para la tesis acerca de la capacidad de una secretaría de estado, como la SEP, de emprender acciones programadas en la educación media superior que incidan en el conjunto de instituciones de este tipo. En ese contexto regional se observará cómo reaccionó el estado en México ante la crisis de 1982 y la manera en que se diseñaron nuevos programas.

### **Las nuevas medidas en México**

La crisis comportó en México dos momentos, uno inmediato posterior a su eclosión dramática en 1982 y un segundo tres años después. Entre 1985 y 1986, ante un novel desplome de los precios del petróleo, el gobierno federal mexicano emprendió cambios que modificaban el papel del Estado en la economía. El primero fue la modificación de los patrones de gasto e ingreso públicos, disminuyendo la inversión pública y los salarios reales de la burocracia, la cual incluye a los docentes de todos los niveles en el sector público. En segundo lugar, se procedió a desincorporar empresas públicas, las cuales solían tener déficits enormes, con lo cual a su vez se sientan las bases para una disminución permanente del gasto corriente (OCDE: 1997, pp.27-31)

Junto con la crisis surgió una actitud de escrutinio por parte de la literatura sociológica y por parte de algunos sectores de la opinión pública en los que se desplegó una gran atención por los problemas de calidad y de eficiencia en la conducción general del poder del estado. Sobre estas

bases se fueron definiendo, lentamente, de parte de la SEP nuevas estrategias para complementar la conducción de la educación postobligatoria. Los recortes radicales a partir de 1983 en el gasto público llevaron en México a situaciones dramáticas, como la fuga de científicos ya establecidos por falta de remuneraciones adecuadas. El gobierno federal inició una nueva serie de programas que fijaron su objetivo en la calidad y en la evaluación de la productividad académica individual - básicamente de investigación con el propósito de inyectar recursos que estimularan económicamente a la élite del mundo académico con mayor productividad. No se atendieron de igual forma los asuntos relativos al papel de las instituciones en términos de formación de graduados de licenciatura y a la eficiencia terminal de los programas.

Como parte de la creación de ambientes académicos elitistas y como medio de recuperación de sus ingresos, se establecieron, comenzando con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, mecanismos para otorgar becas, sobresueldos y reconocimientos a los investigadores. Durante los años setenta y hasta la primera mitad de la década siguiente, la conjunción del gremialismo de los profesores del nivel medio superior y superior con la disposición populista había desembocado en una situación en la que los ingresos de prácticamente todos los académicos de estos niveles, en todo el país, estuvieron regidos por un mismo tabulador con las mismas categorías salariales. Este sistema era totalmente impermeable a la productividad e indiferente ante incumplimientos considerables de diversa índole (Zorrilla y Cetina: 1998)

A partir de 1989, se dispuso de recursos para programas encaminados a la aplicación del mismo mecanismo a profesores de los niveles medio y superior con la bolsa denominada de carrera docente y, más tarde, para los maestros de la escuela básica con los recursos para el programa de carrera docente. Por esto, a partir de 1989, una vez controlada la inflación y el déficit del gasto público, la conducción del sistema educativo tuvo como meta el resarcimiento de los fondos para el sector y el gasto educativo agregado, incluyendo el gasto privado subió del 3.6% del producto interno bruto a 6.2% en 1994.

Dentro de esta tendencia se produjeron reformas a la normativa de las instituciones, particularmente en lo relativo a los estatutos del personal académico y se establecieron criterios y procedimientos de evaluación del trabajo individual del personal académico. Estos instrumentos de remuneración diferenciada del personal académico siguieron dos rutas distintas en los ámbitos de la docencia y de la investigación. En el primer caso, con el SNI se puso en marcha un sistema nacional con criterios homogéneos orientados a inducir una diferenciación cualitativa de los académicos en todo el ámbito nacional. El otro camino se trazó con programas como el de carrera docente operado por la Secretaría de Hacienda que quedó a cargo de cada institución (OCDE: 1997, p. 72). Esto significó una gama muy amplia de criterios que varían de una institución a otra. Sin embargo, cabe señalar que dentro de las propias instituciones han existido desde el arranque

de estos programas, corrientes de opinión crítica de tales enfoques que enfatizan la insuficiencia de los nuevos criterios para ponderar adecuadamente a las instituciones educativas.

### **Segunda generación de reformas 1992 hasta la fecha: El Acuerdo de Modernización**

A finales de la década de los años setenta, el gobierno federal emprende una reorganización que denominó desconcentración administrativa. En 1983, las delegaciones, se transformaron en Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar y en 1984 en Servicios Coordinados de Educación Pública en los Estados. La finalidad era preparar el terreno para que los estados se hicieran cargo de la educación básica y normal. En mayo de 1992 las autoridades educativas federales, los gobiernos de todos los estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica. En él, las partes firmantes, se comprometieron a reorganizar el sistema escolar a través de la transferencia del control de los servicios federales de educación básica al ámbito estatal y a reformular los contenidos y materiales de la educación básica, a través de una revisión (y elaboración) de todos los planes y programas de estudio que no habían sido modificados en 20 años. Estos nuevos programas y materiales comenzaron a utilizarse de manera generalizada en educación preescolar y educación primaria a partir del ciclo escolar 1994 -1995 (SEP, 1997) Mediante este Acuerdo, el gobierno federal transfirió a los estados la administración y operación de todas las más de 163 mil escuelas primarias, secundarias y normales que controlaba, salvo las del Distrito Federal. En el nuevo modelo, el gobierno federal norma y evalúa el sistema; los estados, los particulares, los órganos descentralizados y los municipios lo administran y controlan. Otro objetivo importante del Acuerdo y que se encuentra recogido por La Ley General de la Educación es el peso otorgado a la participación de los padres de familia y de otros miembros de las localidades que atienden las escuelas de educación básica. Se indica que deberán establecerse consejos en cada escuela pública, municipio y estado de la República integrados por padres de familia, maestros y otras personas interesadas, incluidas las instituciones formadoras de maestros y la autoridades educativas (Secretaría de Educación Pública: 1996a, p.26.)

Posteriormente al Acuerdo de Modernización tuvieron lugar otras modificaciones. En 1993 se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria y ese mismo año se da fin a la indefensión jurídica en que se encontraban los particulares ante una decisión de negar o revocar la autorización para impartir educación primaria, secundaria, normal y a obreros y campesinos. De igual manera también se suprime el carácter discrecional del Estado para retirar en cualquier momento el reconocimiento de la validez oficial de estudios. Se levanta la prohibición de la intervención de corporaciones religiosas, ministros de cultos, sociedades por acciones y asociaciones ligadas a la propaganda religiosa en la educación primaria, secundaria y para obreros y campesinos. Finalmente, en 1993 se añade a la Ley la facultad que tiene el Estado para

promover y atender todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la superior, necesarios para el desarrollo de la nación (Secretaría de Educación Pública: 1996 a)

### **La internacionalización de los referentes e indicadores educativos**

A partir de 1989 como parte de la conducción de la administración de Salinas frente a la globalización, las dependencias a cargo de la política educativa del gobierno federal empezó a exponerse paulatinamente a criterios y ópticas externas, en un área en la que había predominado a lo largo de todo siglo una tendencia marcadamente nacionalista autoreferencial en materia de criterios para ponderar la política. La SEP a finales de los años ochenta comisionó a Coombs para que emprendiese un estudio sobre la educación superior. En 1994 la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla solicitó que Coombs hiciese el mismo ejercicio para la propia institución (*The International Council for Educational Development*, 1994). La BUAP, al igual que la UdG y otras instituciones de educación superior emprendieron reformas y reorganizaciones importantes en esta primera mitad de los años noventa (Kent y De Vries: 1994). En esta primera generación de estudios y diagnósticos hechos con criterios internacionales hubo mucha coincidencia en que las universidades tenían que atender mejor los aspectos concernientes a la calidad, empezando por el establecimiento de procedimientos de selección de candidatos para ingresar a los estudios superiores y acabar con la práctica del pase automático. Un desarrollo importante en ese sentido fue el establecimiento del CENEVAL para emprender evaluaciones de los conocimientos de los alumnos al ingreso y al egreso de los estudios superiores y medio superiores, mismo que tuvo en mente la experiencia internacional a este respecto, muy especialmente la del *Scholastic Aptitude Test* (SAT) norteamericano (Gago: 1998 b, Gago: 2001, Comunicación personal). En lo particular, algunas universidades privadas como la Iberoamericana y el ITESM promovieron intercambios con universidades extranjeras para facilitar que sus estudiantes pasasen desde un semestre hasta un año en el exterior. Posteriormente, varias universidades públicas como la UNAM, la UdG, la UANL y otras hicieron acuerdos semejantes y en algunas de ellas se establecieron exámenes de ingreso al nivel superior a través del *College Board* norteamericano y del CENEVAL. En 1996 se estableció la Comisión Metropolitana para el Ingreso a la Educación Media Superior (COMIPEMS) que coordinó un procedimiento universal para la selección de candidatos a la educación media superior por parte de las instituciones, de acuerdo con los puntos obtenidos en una prueba de selección diseñada e instrumentada por CENEVAL.

### **Los estudios e indicadores de la OCDE**

Como parte de esa misma orientación, México ingresó en 1994 a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE en español y OECD en inglés), organismo multilateral compuesto por los 30 países más desarrollados que en los últimos quince años ha

hecho esfuerzos muy considerables para mejorar el seguimiento de las áreas de políticas estructurales de los países miembro mediante 25 comités en otras tantas áreas, de los cuales el de educación es uno de ellos. La OCDE le otorga la más alta prioridad a las bases de conocimientos - indicadores y estadísticas educativas - en su programa de trabajo. Las publicaciones en que aparecen tales indicadores y estadísticas en el campo de la educación son *Education at a Glance*, que figura entre las publicaciones que más se venden de la OCDE y el *OECD Education Statistical Digest*, que publican datos en bruto (Véase la página <http://www.oecd.org> ). Además, la OCDE lleva al cabo, siempre, a petición de parte, reseñas nacionales sobre un área de políticas. También se organizan reseñas temáticas sobre las áreas de educación y de capacitación que formulan un área de interés prioritario y que requiere de un gran despliegue de colaboración de 8 a 10 países. En ambos casos la participación es voluntaria e implica el cubrir una cuota de participación además de comprometerse a correr con los gastos que se llevan al cabo en el país participante por la instrumentación del proyecto. Ambas, las reseñas nacionales y las reseñas temáticas permiten una ponderación profunda y sistémica de esas políticas en su interacción con otras jurisdicciones de políticas públicas. Finalmente, las reseñas temáticas enfocadas en un único asunto, complementan las reseñas nacionales al examinar los desarrollos de varios países miembro. Una nueva línea de trabajo es el PISA que ha involucrado la organización del proyecto más ambicioso de investigación y desarrollo de un nuevo campo de indicadores educativos sobre la alfabetización (*literacy*) en comprensión de lectura, en matemáticas y en ciencias, en la cual México viene participando desde 1998. Un buen ejemplo de reseña nacional es OCDE, 1997, *Examen de las Políticas Nacionales. México. Educación Superior*.

### **El Examen de la OCDE de 1994-1996**

En 1994 el Gobierno de México solicitó a la OCDE una Revisión de sus políticas de la educación superior. En esas mismas fechas también solicitó un estudio igual sobre ciencia y tecnología, que se elaboró y se entregó durante 1994 (OECD: 1994) Sin embargo, este estudio no gozó de la misma recepción que el de educación superior que se convirtió en uno de los best sellers de la organización y se han hecho varias reimpressiones del mismo. La Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública se encargó de organizar y dirigir las actividades relacionadas con la elaboración del Reporte sobre Políticas de Educación Superior en México, como antecedente para la Revisión que encargó el Gobierno de México a la OCDE. Se comenzó a trabajar en el Reporte a finales del mes de mayo de 1994. Los examinadores tuvieron oportunidad de entrevistarse con más de 600 personalidades en 11 entidades del país, desde asesores del presidente de la república y secretarios de estado hasta profesores en activo y estudiantes (OCDE, 1997) Este estudio constituye un referente muy importante para la ponderación de las políticas educativas ya que ofreció una gran visión nacional comprensiva, muy por encima del tratamiento de temas específicos - como financiamiento, formación de profesores,

infraestructura, universidades particulares, gestión - que son tradicionalmente los receptores de la mayor parte del interés en la literatura nacional. Su construcción implicó la integración de dos equipos de trabajo uno interno de la SEP, apoyado muy ampliamente por expertos nacionales y otro equipo de examinadores externos, extranjeros contratados por la OCDE. El equipo mexicano fue el responsable de una autoevaluación muy amplia del entorno a ser revisado y sobre la cual se basa el equipo externo para su evaluación (OCDE, 1997).

En el trabajo de los examinadores de la OCDE hacen notar que en México se habla mucho de crisis. Sin embargo, consideran que, más que una crisis, se trata de un viraje considerable que ofrece oportunidades de cambio. En tal contexto, las formaciones postobligatorias media superior y superior, que constituyen el tema del informe, tienen un papel fundamental que desempeñar. En su óptica, el logro de dicho papel depende de la superación de cuatro dificultades. La primera es la complejidad de los nexos entre las partes del sistema - programas, tipos de instituciones, revalidaciones - lo cual dificulta una estrategia global y constituye un obstáculo para la movilidad de las personas y la transmisión de las ideas. El segundo problema es la diferenciación demasiado débil en las formaciones de nivel medio superior y superior, dado que el único verdadero modelo de éxito es la adquisición de una licenciatura luego de por lo menos cinco años de estudios superiores. El tercero es el número excesivo de fracasos en el curso de los estudios y el cuarto es un funcionamiento que no es aún suficientemente equitativo desde el punto de vista social y geográfico.

Todo ello conduce a un sistema que contrariamente a lo que cree o se piensa es muy frágil, al tiempo que se ejerce sobre él una fuerte presión social. Para afrontar estas dificultades y responder a las necesidades actuales y futuras del país, la reflexión debe enfocarse a ciertas claves y lleva a formular algunas recomendaciones que ellos reúnen en torno a grandes temas:

Reconocen los examinadores que en todos los temas no faltan iniciativas en diversos lugares respecto de todos estos puntos. El desafío consiste en utilizarlas como soporte para hacer que el conjunto evolucione. Ése es el objetivo de la conducción del sistema, que es responsabilidad de los poderes públicos: el gobierno federal y también los diferentes estados en el marco de la federalización. Una primera exigencia consiste en definir una política clara a largo plazo con un horizonte de una década y periódicamente puesta al día. Un requisito previo es disponer de conocimientos para fundamentarla, lo que justificaría la creación de una unidad de estudios estadísticos y prospectivos.

Conviene destacar que el tono del informe, al hacerse desde la distancia que ofrece ser externos al país, a la SEP y aún a la propia OCDE ya que los examinadores son contratados por obra determinada, es singularmente frío y despliega una visión estratégica nítida, ajena a los vaivenes

de la apologética y de la descalificación. La equidad aparece en el reporte como un asunto capital, sino es que el más importante. En México este tema fue tradicionalmente tratado en el contexto de las discusiones sobre la educación superior, aunque visto desde la perspectiva del papel histórico que las universidades públicas tuvieron en México y en América Latina, como ya se vio arriba, en ofrecer una vía de movilidad para las personas. Tan frecuente fue la asociación entre universidad pública y movilidad social ascendente para miles de familias modestas y de bajo nivel educativo que para muchos resultó sorprendente que se dijese que existía una falta de equidad en el funcionamiento de la educación superior y en la obtención de una licenciatura completa. Sin embargo, ambos aspectos requieren ser deslindados. Cabe por lo tanto distinguir, que efectivamente un asunto es que la desigualdad y la pobreza existentes en la sociedad mexicana afectan las oportunidades de quienes llegan a los estudios superiores o medio superiores. Otra cuestión es que, el funcionamiento de la educación sea inicuo, en sí mismo, en la manera como está organizado y en que se desempeña: “ el funcionamiento del sistema actual no beneficia a fin de cuentas más que a un número restringido de estudiantes, y muchos abandonan a medio camino”. El señalamiento es muy claro y particularmente incisivo. El problema se ubica en la proporción de quienes egresan respecto de quienes ingresan. En términos modernos resulta injusto que quienes son aceptados a una institución educativa tengan una probabilidad baja de graduarse. Es por ello que la eficiencia terminal resulta un indicador tan significativo para este estudio.

Por eso los examinadores de la OCDE señalan que se vuelve necesario que el acceso a las distintas formaciones se rija por algunos grandes principios que busquen y aseguren una mayor equidad tanto en el aspecto geográfico como en el social.

Por lo que respecta a la pertinencia, que el estudio establece como el segundo gran tema, consideran que por razones históricas, el sistema funciona con demasiada frecuencia funciona en forma independiente de su contexto social. Por ello, la pertinencia de las formaciones sólo puede mejorar profundizando los vínculos con la economía, y más generalmente con la sociedad, tanto en el nivel de la educación media superior como de la educación superior (OCDE: 1997, p. 203-207) Aquí hacen una serie de recomendaciones que vale la pena reseñar ya que apuntan un rasgo al que no se le ha prestado la suficiente atención en México. Favorecen que participen en las diversas instancias de las instituciones públicas, los representantes de los actores económicos y sociales, cuidando que todos los sectores de la vida social y económica, y no solamente las grandes empresas, estén representados en tales instancias (OCDE: 1997, p. 237). Esta recomendación resulta por supuesto muy contraria a la tradición mexicana de mantener una institución académica en manos de los académicos, especialmente las autónomas, Pero aquí se apunta a la necesidad de que las instituciones públicas no marchen con independencia de su contexto social y productivo. Esta es tal vez la crítica importante que cabe rescatar.

Proponen que los programas de estudio se definan en común con los medios profesionales, en el marco de comités nacionales permanentes - uno por cada sector profesional- compuestos por representantes de los actores económicos y profesores (OCDE: 1997, pp. 237-238). De nuevo, aquí aparece la preocupación por impedir que los ámbitos académicos se cierren sobre sí mismos y actúen sin ninguna consideración con las necesidades del entorno.

En la recomendación que sigue aparece una propuesta de solución a este mismo problema y señalan que se debe de incitar a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas: estudios, investigaciones, realizaciones, formación continua de personal; para los institutos tecnológicos, eliminar las dificultades de orden reglamentario a este respecto. Incitar a las instituciones a involucrarse en el desarrollo económico local y a formar creadores de empresas (OCDE: 1997, pp. 237-238) y reclutar para la docencia por asignatura a personas que tengan además un empleo en una empresa o una administración pública; mientras que para la contratación de plazas de tiempo completo en los institutos tecnológicos, se sugiere dar preferencia al reclutamiento de personas con experiencia profesional en empresas (OCDE: 1997, pp. 237-238). También se recomienda que se instauren periodos de trabajo en empresas para los estudiantes en el marco de los programas de estudios, con algún estímulo económico.( OCDE: 1997, pp. 237). Se apunta a la importancia de redefinir el servicio social de los estudiantes para que se ejerza en favor de los medios desfavorecidos, formar a quienes lo dirijan, determinar en el ámbito local los proyectos con los núcleos de población que podrían beneficiarse de ellos, mediante un trabajo conjunto entre las instituciones de formación y las administraciones estatales (OCDE: 1997, pp. 237).

#### **Los programas del gobierno federal posteriores a 1994**

Las innovaciones emprendidas tras la crisis de 1982 fueron desarrolladas sobre todo en el ámbito de la educación superior, mientras que en la EMS sólo se aplicó, al igual que en los otros dos tipos educativos, un programa de carrera docente, o carrera magisterial como es conocido en educación básica. Por su parte el proyecto de descentralización tuvo una oportunidad singular de continuidad en virtud de que el antiguo secretario de educación que tuvo a su cargo la formulación del Acuerdo se convirtió en presidente en 1994.

La nueva orientación que venía gestándose, para la educación superior en materia de calidad y promoción de los esquemas de evaluación ya reseñados arriba, se prosiguió durante las administraciones de Salinas, de Zedillo e inclusive de Fox mediante la aplicación de recursos para financiar la modernización de la infraestructura de las instituciones de educación superior.

En esa misma lógica, a finales de los años ochenta y principios de los noventa las nuevas orientaciones en la conducción de la educación postobligatoria fijaron su atención básicamente a la

educación superior, aplicando recursos para financiar la modernización de la infraestructura de las instituciones de ese nivel, al establecimiento de un procedimiento interinstitucional para evaluar programas educativos superiores y al otorgamiento de becas a los estudiantes de cada programa de posgrado que cubriera los requisitos de un protocolo de excelencia. Todos estos esfuerzos impulsaron la implantación de una cultura de la evaluación en la ES, pero, dado que al implantar tales programas, no se contó con índices que permitieran determinar los avances en la calidad, su efecto permaneció indeterminado.

La insatisfacción con esta situación por parte de la SEP, llevó, a partir de 1996, a se ofreciera un nuevo programa para que las dependencias de ES lograsen tener un personal académico debidamente calificado de acuerdo con criterios establecidos para cada nivel de licenciatura, maestría y doctorado, el Programa de Mejoramiento del Personal Académico (PROMEP). El programa aportó recursos para que el personal accediese a dichas calificaciones. Este tipo de financiamiento es del tipo denominado por contrato, al hacer que la asignación de recursos dependa de propuestas que son evaluadas en su presentación. En México los PIFIS son la continuación y un buen ejemplo actual de este tipo de financiamiento y de mecanismo. Cabe rescatar, que a todo el esfuerzo desplegado respecto de la ES, no se emprendió ni un solo programa equivalente para la EMS, con lo cual se evidencia su desventaja radical frente a la ES en la consideración de la conducción del sistema.

Esta tendencia se ratificó con la creación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en 2001, gracias a la creación de una nueva bolsa de fondos para que las instituciones planeasen el acceso a un nivel de calidad especificado en el protocolo del programa. El PROMEP y el PIFI constituyen los últimos eslabones de la continuidad y fortalecimiento de las políticas de calidad y de evaluación para el tipo superior. Estos programas para el nivel superior destacan frente a la omisión de esfuerzos análogos para los otros dos tipos educativos, la formación media y la básica. Aunque cabe señalar que el Programa Escuelas de Calidad a pesar de su carácter restringido, representa un paso en una nueva dirección para la escuela básica ([http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Programas\\_Estrategicos](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Programas_Estrategicos)) Como también lo es el arranque de un programa limitado de PIFIS para la educación media superior universitaria en el año de 2004 (Véanse los Informes de Labores correspondientes a los años 2002, 2003, 2004 de la SEP) ([http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Progrma\\_Integral\\_de\\_Fortalecimiento\\_Institucio](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Progrma_Integral_de_Fortalecimiento_Institucio)) ([http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_PIFI\\_Programa\\_Integral\\_de\\_Fortalecimiento\\_Inst](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_PIFI_Programa_Integral_de_Fortalecimiento_Inst)) ([http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Programas\\_estrategicos\\_de\\_educacion\\_superior](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Programas_estrategicos_de_educacion_superior)) Sin embargo, ambos son de carácter muy restringido y tienen un peso eminentemente simbólico respecto a la totalidad del sistema.

En el ámbito de la EMS, una medida importante fue el establecimiento, en 1996, de un examen de admisión común para todas las escuelas de EMS en la zona metropolitana de la ciudad de México (ZMCM). La ZMCM, al ser la zona densamente poblada mayor del país también tiene la mayor concentración de instituciones educativas. El nuevo mecanismo de admisión para ingresar a la EMS establece reglas objetivas en la competencia por las oportunidades disponibles en diferentes instituciones a la vez que garantiza que todos los candidatos con las mínimas calificaciones académicas tienen una opción educativa abierta. El establecimiento de este nuevo proceso de admisión en la ZMCM tuvo que superar muchas dificultades antes de comenzar, especialmente en relación con la coordinación de las diferentes instituciones que proporcionan este tipo de educación. Una vez que los mecanismos demostraron su aceptación, otros estados lo empezaron a adoptar.

La institución encargada de la tarea de preparar estos exámenes de admisión en la educación preparatoria y superior es el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) que fue creado en 1994. Además de examinar a los candidatos para la educación preparatoria el CENEVAL administra también la prueba de diagnóstico para los estudiantes de nuevo ingreso en la educación superior así como un examen para evaluar la calidad de los recientemente graduados de un número de programas cada vez mayor.

Sin embargo, a pesar de la implantación del proceso de selección para los candidatos a la EMS, se siguieron observando los bajos índices de eficiencia terminal, dentro de los límites históricos que se han establecido desde 1980. Al mismo tiempo, los problemas de bajo aprovechamiento y rendimiento se han seguido presentando hasta la fecha presente, como lo testimonian los resultados de las pruebas de PISA de 2000, que se examinarán en mayor detalle en el capítulo siete. Tales acciones y la falta de resultados apuntan a las limitaciones del enfoque que le apostó a la introducción de mecanismos de selección al ingreso, como una manera accesible de mejorar la calidad de la educación. Además, cabe considerar que tales mecanismos de selección se introducen en un sistema que ha prácticamente eliminado a la mitad de la población de concluir la secundaria, como se verá en los capítulos seis y siete. Tal evidencia apunta a las limitaciones de la conducción del sistema, el cual ha favorecido, después de 1982, medidas aisladas de una renovación en las formaciones, como es la introducción de mecanismos de selección de alumnos para el ingreso a cada nivel y exámenes de conocimientos, mediante pruebas de opción múltiple, al egreso de cada nivel, por parte de CENEVAL. No obstante, cabe apuntar, tal y como se señaló arriba, que ahora se cuenta con un acervo de información comparativa internacional, consignada en las estadísticas de *Education at a Glance* de la OCDE que permite perfilar de una manera menos vaga e incierta el perfil de los problemas fundamentales en el funcionamiento del sistema de educación.

### **La necesidad de una visión crítica sobre la conducción de la educación pública**

Tras la gran crisis de 1982 y hasta el presente, una variedad de nuevos puntos de vista se habrían de abrir paso sobre la manera como se condujo la educación pública en México y en Latinoamérica. El análisis acumulativo de las formas de impulsar la cobertura educativa, así como de la creación y financiamiento de instituciones de educación media superior y superior reveló diversos patrones que resultaban dignos de ser identificados y criticados. Los problemas que salieron a relucir fueron de una índole amplia y preocupante: precariedad en los estándares académicos, iniquidad en el acceso a las oportunidades educativas financiadas con el subsidio público, contratación de personas como profesores sin que contasen con la formación idónea, aplicación de criterios políticos en la conducción de las instituciones educativas, baja eficiencia terminal en general, baja pertinencia de los programas educativos, formaciones congestionadas con contenidos abstractos y fragmentarios o ausencia de vinculación entre los sectores educativo y productivo. Sin embargo, los problemas no se percibieron de la misma manera. La perspectiva más crítica fue la ofrecida por la crítica sociológica, la más insatisfecha por el desempeño de las instituciones públicas provino de los grupos sociales más familiarizados con la educación posbásica, las élites nacionales. La óptica más complaciente la brindó el propio estado. Sobre la opinión de las élites latinoamericanas ya se habló más arriba y se aludió al trabajo de Levy (Levy: 1995) En el capítulo seis se examinará la visión de la SEP durante las dos últimas administraciones. La crítica sociológica, por su parte, develó una amarga lección al señalar que los recursos públicos habían sido ejercidos de manera laxa, buscando la expansión rápida de la oferta educativa, e ignorando los criterios de aplicación eficiente ( Brunner: 1993, Courard: 1993, Jallade: 1988, Kent: y De Vries: 1994, Kent: 1997, Winkler: 1994, Schwartzman: 1993, Zorrilla y Cetina: 1998) La sujeción de los recursos a tal orientación elevó de continuo el gasto público. En términos fiscales, la EMS y la ES obtuvieron partidas presupuestales mucho mayores, no únicamente por el incremento en alumnos, sino también por el crecimiento y profesionalización de las respectivas plantas académicas. y, ante una cultura política poco familiarizada con la rendición de cuentas, a mayores recursos no correspondió un mejoramiento de la calidad, de la equidad o de la pertinencia de las formaciones.

Ante el alcance de la crisis fiscal y educativa, así como por el nuevo peso político de los grupos estudiantiles y de los gremios de profesores, numerosos investigadores iniciaron, durante los años ochenta, una revisión del papel del financiamiento y de la operación de los sistemas educativos en América Latina. Como ya se vio, en esta ocasión, muchos de ellos se tomaron en cuenta recíprocamente en sus estudios. Las aportaciones obtuvieron, por ello, un carácter regional y comparativo que resultó muy benéfico y alimentó muchos de los procesos de democratización que, desde principios de los años ochenta, empezaron a remplazar a los regímenes autoritarios y a las crueles dictaduras que asolaron a nuestros países. La emergente visión regional sobre políticas

educativas y de financiamiento criticó que el gasto público hubiese sido empleado para alimentar: el clientelismo político, el fortalecimiento de élites cercanas a los favores del gobierno, el endeudamiento irresponsable del país, el desaseo jurídico de los actos de administración pública y la inexistencia de mecanismos de rendición de cuentas. La presión por ajustar los aportes de esa nueva visión desencantada, tras un manejo laxo de subsidios, a las ingentes necesidades de sociedades con tanta desigualdad, llevó a propuestas precisas. Surge así, desde la sociología de la educación regional latinoamericana un referente para ponderar razonada y razonablemente los perfiles que debiesen de adoptar las políticas nacionales y regionales para la educación postobligatorias (Brunner: 1993, Schwartzman:1993, Kent: 1997, Kent: 1998, De Vries: 1994, De Vries: 1998, Ramírez: 1997, Alvarez y González: 1998 )

La contribución que mejor ejemplifica el alcance de esta nueva visión, atenta a la necesidad de políticas educativas más responsables y con mayor capacidad de rendir cuentas en el contexto de una sociedad democrática, es la de José Joaquín Brunner (Brunner: 1993, pp. 11-58) cuya obra, a este respecto, constituye un programa de reformas para la educación postobligatoria muy atento a la equidad, la eficiencia, la calidad y la rendición de cuentas propia de una democracia. Por esa razón servirá para ponderar el alcance de las nuevas políticas posteriores a 1982. El autor señalado habla de una triple crisis en la conducción de la educación superior, en lo que concierne al financiamiento, a la regulación y a la evaluación. La primera se define en torno a la fórmula de asignaciones presupuestales laxas y de índole incremental, cuya sensatez se cuestionó debido a una percepción que se generalizó de que no funcionaba y como tal se desacreditó. Hay países que durante los años ochenta redujeron las partidas públicas para la educación superior en diversas proporciones, como Argentina y Chile. En otros países, el gasto siguió creciendo en términos reales, como Brasil, pero aún ahí los recursos no resultaron suficientes para las necesidades y los problemas, y por el contrario, tendieron a volverse más serios. Las universidades federales brasileñas con gastos unitarios altos, no han logrado obtener una mayor calidad que la que prevalece en instituciones en donde el gasto es menor, como la Universidad de Sao Paulo. Al constar con tal evidencia, se implica que es menester una racionalización de los recursos públicos, cuya omisión conlleva serios problemas regresivos y de equidad, que en nada favorecen la lucha contra la desigualdad, tornándola más difícil. La fórmula incremental también se ha desacreditado en los países desarrollados y en consecuencia empezó a ser abandonada a principios de los años noventa ( Brunner: 1993, pp. 11-58). Por su parte, la crisis por falta de regulación se manifestó en la proliferación de nuevos establecimientos privados y de programas de licenciatura que se ofrecen en instituciones nuevas o preexistentes, sin orden ni concierto de índole académico. Brunner consideró que si el estado latinoamericano no generase los mecanismos necesarios para que las propias instituciones se viesan estimuladas a evaluar sus desempeños y se sujetasen a evaluaciones externas, de hecho se incurriría en un incumplimiento de las funciones públicas que resulta dañino para las instituciones, el gobierno y las relaciones entre ambos.

Respecto a los prospectos que se vislumbraron, Brunner señaló que las respuestas a esta situación, no deben, de esperar a que las condiciones producidas por la recesión económica se modifiquen, y con ello también los patrones de comportamiento del gobierno. Consideró que el ciclo de asignaciones incrementales ya se habría agotado sin esperanza de ser reanimado, ni siquiera bajo condiciones económicas más positivas. Negó propugnar por una desregulación mayor de los sistemas educativos y rechaza que la retracción del estado, tras la crisis de 1982 lleve a una competencia entre instituciones que, a su vez, determinaría un nuevo sistema. De hecho, contempló la existencia de un riesgo, si se impulsase una desregulación salvaje, la cual podría conducir a destruir gran parte de la base institucional existente, generada a lo largo de un siglo de esfuerzos, sin que hubiese la menor garantía de que surgiera una educación superior de mayor calidad o más acorde con las necesidades del desarrollo. Tampoco se trataría de efectuar una estatización del sistema de educación, generando controles administrativos directos para asegurar la calidad y la eficiencia. Estas soluciones se han ensayado en múltiples ocasiones, de forma ya benévola, ya autoritaria, sin que se hubiesen producido soluciones de fondo. Brunner propuso un nuevo contrato social entre el estado y las instituciones de educación superior basado en la evaluación. La nueva relación buscaría sustituir la debilidad, anclada al financiamiento incremental, con un vínculo que estimulase que las instituciones buscaran diversificar sus fuentes de financiamiento. Por lo que toca al estado, éste manejaría sus recursos en función de objetivos y de convenios. Pero para ello, aparece como condición el funcionamiento de un sistema de acreditación que asegure públicamente la solvencia académica de los nuevos establecimientos y de los nuevos programas que se creen. La instancia acreditadora requeriría ser autónoma del poder central del gobierno, como en el caso chileno, y no estar integrada sólo por representantes corporativos de las instituciones ya existentes.

La base de un sistema de evaluación es la autoevaluación, cuyos resultados deben de asociarse a ciertos efectos precisos mediante indicadores relevantes. La anterior forma debe de acompañarse con evaluaciones externas que la complementen y cuyos resultados se den a las instituciones evaluadas y de manera resumida al público. Mediante tal sistema es viable solventar la rendición de cuentas de las instituciones, asegurar al público ciertos estándares mínimos de calidad, garantizar públicamente que se cumplen ciertos estándares profesionales, facilitar la racionalización de los sistemas, proporcionar criterios para la asignación de recursos o dar incentivos para mejorar un sistema o un programa.

El costo de no atender estas consideraciones lleva a que se perpetúen las inercias que producen una baja eficiencia en los sistemas debido a las altas tasas de deserción, repetición y el prolongado tiempo para graduarse. La experiencia mostraba, con cada vez mayor claridad, que el acceso a la educación postobligatoria en América Latina está sesgado a favor de los estratos más

altos de la sociedad. Schwartzman (Schwartzman: 1993) afirmó con base en tal evidencia que el gasto público que solía considerarse, durante los años setenta, como una inversión positiva en capital humano, ha sido, de hecho, una serie de subsidios deplorables al consumo privado y al privilegio personal, en sociedades marcadamente desiguales. Tal señalamiento constituye una advertencia contra el descuido de la equidad en el funcionamiento del sistema educativo.

Esta visión resulta aleccionadora para el conjunto de las repúblicas latinoamericanas y está encaminada a superar las consecuencias de aplicar, de forma irreflexiva dos modelos inadecuados. Uno de índole fiscal que atañe la financiación deficitaria del gasto público. El otro el de financiamiento laxo a las instituciones de educación postobligatoria. Al mismo tiempo, se precisa que la conducción de la educación pública se debe ceñir a los requerimientos de una democracia. Pero indudablemente, lo más relevante de esta nueva visión es el gran énfasis que le otorga a que en la educación y en sus programas vigentes se apliquen para la rendición de cuentas y la evaluación criterios y normas explícitos. Al mismo tiempo, el nuevo modelo insta a usar la evaluación externa. Tales requerimientos constituyen los referentes respecto de los cuales es posible ponderar y examinar los resultados de la gestión educativa de una administración federal y de las instituciones. En el caso del trabajo aquí emprendido, constituyen un referente indispensable para establecer la medida en que existe una conducción del sistema de EMS comprometida con la educación. La formalización de las lecciones derivadas de esta experiencia latinoamericana, efectuada por un autor como Joaquín Brunner, posibilita la identificación certera, para un caso nacional específico, de la presencia o ausencia de una reglamentación educativa pertinente para una sociedad moderna y democrática.

### **Balance de los cambios posteriores a 1982**

Algunos de los programas más relevantes para apreciar la naturaleza de las nuevas orientaciones que buscó la conducción del sistema educativo tras la gran crisis de 1982 se caracterizan por favorecer la deshomologación de los ingresos de los académicos. Los mecanismos relativos a la deshomologación de los ingresos de los académicos buscan retribuir de manera diferencial a los académicos mediante el reconocimiento de la productividad, tratando de evitar que los ingresos estuviesen ligados a criterios como la antigüedad. Dicha orientación muy bien pueden despertar la sospecha de haber provocado un recrudecimiento del síndrome de la torre de marfil. Sólo que la torre de que se trata en esta ocasión, es la de restar importancia a todo aquello que detrae al estudioso de cumplir con las cuotas establecidas para el merecimiento de bonos y premios. En tales circunstancias, no resultaría sorprendente que un docente o un investigador moderno, bajo estas condiciones, ignore la realidad, inicu y aún caótica, que rodearía su pacífico entorno escolar o universitario, ratificando con esta inclinación el decaimiento y la intrascendencia social que muchos ciudadanos atribuyen a las actividades académicas. Tendencias semejantes se entremezclarían con la difusión de

diversos espacios de investigación en los centros de educación superior, cuyo número y calidad de trabajos, durante los últimos 35 años, reportan una creciente sofisticación en el alcance de sus análisis y resultados (Béjar y Hernández: 1996).

La introducción de tales mecanismos de evaluación y de diversificación de los subsidios federales a partir de la crisis de 1982, no corrigió, sin embargo, los rasgos tradicionales, en el ámbito de educación media superior y superior pública, de reglamentación laxa para que las instituciones accediesen a un financiamiento no competitivo e incrementalista (Kent y De Vries: 1994, pp. 12-23) En esa misma óptica y de acuerdo con dichos autores, las universidades públicas representan un caso extremo, ya que al estar dotadas de autonomía jurídica, el financiamiento laxo permite fortalecer las decisiones adoptadas por coaliciones a cargo de la conducción de las instituciones. Además, esos recursos son otorgados sin que la política educativa nacional o la normativa obligue a las coaliciones gobernantes en las instituciones a dar garantías públicas de su gestión financiera o de la calidad del servicio educativo. Estos mecanismos habrían de jugar un papel para encauzar los fondos públicos a la consolidación del control de las coaliciones dirigentes universitarias, en cada caso, sobre su respectiva organización. Tales efectos apuntan a la presencia de una función de consolidación de los grupos que hubieron de acceder a los puestos de alto mando, en las instituciones públicas de educación postobligatoria, con independencia de su legitimidad o idoneidad académicas. Que los grupos en control de la alta administración de las instituciones resulten suspectos no resulta fuera de lugar, habida cuenta del clientelismo y la corrupción identificados por la crítica sociológica como una de las consecuencias de una conducción laxa en general.

Restan como balance resultados ambiguos, que se yuxtaponen, ya extendiendo el patrón tradicional de conducción con sus efectos deletéreos, ya introduciendo nuevos fondos y mecanismos de adjudicación con base en la evaluación de una calidad definida en términos burocráticos (Aboites: 2000) Es preciso, por ello, no sólo preguntarse en qué medida resultaron significativos los cambios en el modelo de políticas y de financiamiento vigente hasta 1982. Es preciso considerar si las medidas emprendidas después de 1982 están expresadas en términos de corregir un funcionamiento sistémico disfuncional o son, más bien parte de un nuevo estilo de ejercer el control vertical del poder del estado sobre las instituciones y los académicos.

Incumbe aquí señalar que la aplicación concreta, en México, de diversos programas encaminados a corregir los problemas del modelo anterior han sido objeto de revisiones críticas (Arechavala y Solís: 1999, pp. 275-291) Éstas han señalado que en el contexto de la administración pública mexicana predomina una racionalidad técnica, ya que los programas posteriores a 1982 son identificados en términos de su inspiración tecnocrática, a lo que se les critica el transplante mecánico de soluciones, sin que adaptaran a las características culturales idiosincráticas prevalecientes en el país. También se les critica a dichas políticas que hubiesen hecho caso omiso del potencial de las personas y de la

racionalidad reflexiva propios de los ambientes académicos, en los cuales la sensibilidad y la intuición desempeñan un papel preponderante. Por esta razón, se considera que al aplicarse de manera tecnocrática, los programas federales reducen las posibilidades de contar con un liderazgo académico que pueda guiar a las instituciones públicas a corregir y transformar el desgaste y la decadencia, a las que son conducidas por la inercia propia del modelo tradicional. Predomina, así, en las políticas una visión mecánica y centralista que entiende las estructuras organizativas como una maquinaria que tiene niveles de funcionamiento, hasta llegar a la totalidad de la institución, en la que en la medida en que "el responsable (superior) cumple y satisface los objetivos de la administración central, recibe el visto bueno que le permite continuar su marcha" (Arechavala y Solís: 1999, p. 277) En la literatura internacional se han analizado estos patrones, y a ellos se alude en los estudios arriba citados (Mintzberg: 1991, pp. 53-57) lo cual permite caracterizar el caso mexicano como un modelo de administración tipo "gobierno-máquina" donde cada sector y dependencia asume el control de su personal y de sus correspondientes actividades, a su vez controlada por el aparato de estado. El principio fundamental es el control, desarrollado para contrarrestar la discrecionalidad y el abuso del puesto para traficar con influencias, ante la falta de vigilancia por parte del ejecutivo y la ausencia de una reglamentación adecuada. Como se vio, el resultado de la aplicación de las nuevas políticas apunta, paradójicamente, a la consolidación de las coaliciones que justamente son sospechas de abusar de los puestos en un sentido tradicional, discrecional, clientelista e inclusive corrupto.

### **Continuidad en la conducción y su impacto en la equidad**

Tal caracterización satisface obviamente la óptica que aquí se ha venido esbozando, al ubicar el carácter tecnocrático de la conducción del sistema de educación postobligatoria, tras la crisis de 1982, como una respuesta orientada a corregir algunos de los vicios más sobresalientes del modelo tradicional, sin renunciar al ejercicio del control y la aplicación de políticas verticalmente, de arriba hacia abajo. En ello, también concuerda con los análisis de Kent, el primero, sobre las reformas en el seno de la más importante universidad de México, la UNAM, calificadas de conservadoras, debido al peso otorgado a fortalecer el control, por parte de la autoridad superior, y, el segundo, sobre la continuidad en el acceso, para el conjunto de las universidades públicas, a un financiamiento no competitivo e incrementalista. Además, al identificar Arechavala y Solís la negativa de las nuevas políticas a erigir el diálogo entre académicos y autoridades como fundamento analítico para enfrentar los problemas y encausar su solución, se enfatiza el desinterés por combinar las iniciativas de "arriba hacia abajo", con propuestas de "abajo hacia arriba". La ausencia de mecanismos de consulta a los académicos, es sorprendente, ya que éstos están por definición ampliamente capacitados para formular análisis y propuestas razonadas y razonables sobre la universidad. Tal señalamiento viene a subrayar la importancia de tomar en consideración no sólo el impacto de un programa, sino también cabe considerar lo que omite tratar. Tales enfoques críticos muestran concordancia con la óptica de

este trabajo sobre el peso y consecuencias de la falta de principios claros de participación para la elaboración de programas dotados de fondos federales.

Tales posiciones críticas resultan relevantes, ya que se vuelve cada vez más evidente que los problemas de equidad y calidad, asociados con el crecimiento acelerado de los años setenta, no habrían de mostrar ningún abatimiento significativo hasta el presente. La introducción de un extenso programa de becas para jóvenes en la EMS y en la ES, denominado Oportunidades, encaminado a las familias que venían siendo beneficiados por el antiguo programa Solidaridad, a partir del año 2001, constituyó un importante paso en el camino hacia la disminución de las desventajas externas al sistema educativo que afectan a los estudiantes de bajos recursos. Sin embargo, en nada afectan los mecanismos internos del funcionamiento del sistema que propician la iniquidad, produciendo baja eficiencia terminal, y que son el objeto de la presente discusión.

La persistencia de los problemas de equidad y baja eficiencia terminal en el funcionamiento escolar han tenido otras consecuencias, al acostumbrar a muchos actores educativos a considerar como normales las condiciones prevalecientes. Pareciera que la familiaridad con la baja eficiencia terminal y el abandono escolar hubiesen terminado por llevar a muchos profesores y mandos superiores a la aceptación o a la resignación. Cabe rescatar la capacidad de asombro y señalar que por muy frecuentes que fuesen dichos fenómenos, no es motivo para dejar de señalarlos como graves deficiencias. A ese respecto es oportuno citar los comentarios que le merecieron sendas tendencias al equipo de evaluadores externos de la OCDE en su estudio de 1996. Es preciso recordar lo que señalaron los examinadores sobre la sensibilidad que detectaron de parte los diversos actores mexicanos sobre los problemas tan graves de calidad, equidad y baja eficiencia terminal que aquejan a sus propias instituciones:

"Las especulaciones informales sobre el abandono y la baja eficiencia terminal abundan. A veces se insinúa que el abandono se produce muy pronto, a menudo desde el primer semestre de cada uno de los dos ciclos (medio superior y superior). En cuanto a las causas, hay autores que afirman que son de índole económica, pues los jóvenes no pueden asumir los gastos ocasionados por sus estudios o deben trabajar al mismo tiempo para vivir, esto pone de manifiesto el carácter inicuo del sistema.

..... Si en cambio, hubiera que hallar esas causas en las dificultades que encaran los estudiantes para adaptarse a las exigencias de la escolaridad, esto pondría en tela de juicio ya sea el procedimiento de admisión, ya sea los métodos de enseñanza. Otra causa puede ser que, para una parte de la población, en concreto la más modesta, la perspectiva de estudios tan largos lleva al desánimo y a ello se añade la ausencia de diferenciación en la duración de los cursos. Por último, nos pareció que los maestros no se preocupan mucho por esos abandonos, que les parecen cosa natural. Los términos usados en español, *deserción* o *reprobación*, indican

claramente de qué lado se busca al culpable. .... Todo ocurre como si el fin fuese obtener una élite restringida, sin preocuparse del costo financiero y sobre todo humano de todos esos fracasos. Si ese objetivo meritocrático pudo haber tenido sentido cuando la educación superior sólo iba dirigida a una minoría que no tenía que preocuparse demasiado por su futuro, cuando la sociedad se dividía en una clase dirigente y una masa poco instruida, ya no corresponde en absoluto a las expectativas de la economía y la sociedad actuales."

OCDE: 1997, pp. 191-192

### **La incapacidad para corregir el funcionamiento del sistema**

La crítica contenida en esos párrafos es tan devastadora cuan persistente ha sido la incapacidad histórica del sistema medio superior para retener a quienes ya fueron admitidos tras exámenes y procedimientos competitivos de admisión. Una tendencia análoga se muestra en las cifras oficiales de la SEP que consignan la serie estadística sobre la eficiencia terminal - proporción de alumnos que egresan respecto al número de quienes ingresaron tres años antes. Los datos indican que desde 1980, la eficiencia terminal se ha mantenido, con anterioridad a la crisis de 1982, y, hasta el año de 2004, entre un 55% y un 65% (SEP: 2005 b, Página de Internet, Serie histórica) tal y como se verá más abajo. Tal ausencia de eficiencia escolar resulta muy seria y tiene costos no únicamente personales y familiares para quienes se enfrentan a ser etiquetados como fracasados, sino también para el país, al anular el potencial de la educación para impulsar la equidad. También limitan la posibilidad de incrementar, mediante una alta eficiencia terminal, la educación promedio del país, afectando así la competitividad nacional en un mundo globalizado.

Ante un funcionamiento persistente es menester cuestionar la conducción del sistema educativo, que a pesar de los correctivos introducidos tras 1982, fracasan ante importantes inercias. Esa insistencia crítica es pertinente, si se tiene presente, que el abandono y la baja eficiencia terminal inciden negativamente en la situación social del país, al profundizar la enorme desigualdad existente y promover un elitismo gravoso y fuera de lugar. Además, el señalamiento reviste importancia para la validación de la presente hipótesis de trabajo, en la medida en que, aparece con claridad la ausencia, durante un periodo largo de tiempo, de programas y directivas para corregir eficazmente un sesgo reconocido por la misma SEP como altamente contraproducente para el funcionamiento del sistema educativo. Resulta aún más sorprendente tomar nota que dicha pasividad habría que hacerla extensiva a los gobiernos de los estados y a las universidades autónomas con bachilleratos, al recordar que la SEP comparte de manera concurrente con ellos el control sobre las instituciones que atienden la educación media. La responsabilidad por la pasividad, frente a un funcionamiento inicuo, es también responsabilidad de las escuelas en las que tales efectos se obtienen. En ese sentido, la ausencia comprobable de correctivos es aún más grave, al aparecer como un fenómeno general que se produce y se reproduce en las acciones y programas del nivel más alto del gobierno federal, de los gobiernos de los estados, de las

universidades autónomas e inclusive de las escuelas individuales. Queda como interrogante lo que acontece en los ámbitos áulicos y del plantel, así como en la interacción cara a cara, de profesores y alumnos.

Conducir persistentemente la educación media superior de esas maneras a las que se ha venido aludiendo no puede ser atribuida a la simple falta de reglamentación como una causa. Más bien, ante la extraordinaria persistencia de un cierto funcionamiento omiso antes y después de 1982, en todo tipo de instituciones y a lo largo del nivel medio superior y superior, es difícil evitar la conclusión de que se está ante una forma de funcionar del sistema. La falta de reglamentación es un problema, pero no es necesariamente la causa, sino que también puede ella misma ser una consecuencia de la variable que permite explicar este fenómeno. A ese respecto, cabe recordar que se adelantó una hipótesis, precisamente para ofrecer una explicación posible sobre la causa de que el sistema muestre una forma tan persistente de funcionar respecto a la eficiencia terminal y a la calidad de los conocimientos y las habilidades que se aprenden efectivamente. En la hipótesis se afirma que la estructura del poder del estado posrevolucionario para la EMS está orientada a la atención a la demanda por estudios de este tipo, bajo criterios políticos. Ahora, en vista de lo que se ha argumentado en este capítulo aparece que socialmente la calidad de los servicios educativos llegó a convertirse en un problema asociado con la demanda por educación. Se vio en este capítulo que hubo nuevos programas de financiamiento encaminados a brindar incentivos para aumentar la calidad, Sin embargo, estas nuevas medidas no tocaron la naturaleza laxa de los subsidios de la SEP a las instituciones, ni tampoco afectó el asimiento al poder de la élite local e institucional. otro criterio político importante es el fortalecimiento de las coaliciones que detentan los puestos directivos en las instituciones. Esta situación empata con lo señalado en la hipótesis sobre la aplicación de criterios políticos a la conducción del sistema, cuando se dijo que se toman medidas tales para resulten suficientes para que la demanda social por EMS deje de ser problema político.

Las críticas de Arechavala y Solís, por una parte, y las de Kent y De Vries, por otra, vendrían a validar que las medidas tomadas, después de 1982, son de una índole tal, que parecen estar más orientadas a desactivar el problema relativo a las quejas sobre la calidad de la educación que a encaminar sensata y efectivamente su corrección. Tampoco se puede alegar que en la SEP no se hayan conocido los referentes modernos, cuando, de hecho, el estudio de la OCDE se hizo conjuntamente con el Gobierno de México (OCDE: 1997) De igual manera, las contribuciones de José Joaquín Brunner son ampliamente conocidas en la academia mexicana desde los años noventa. Tras estas precisiones, es claro que lo anómico se distingue a partir del contraste entre tales criterios educativos modernos y lo que pervive y persiste de manera tan rotunda en el funcionamiento del sistema, que bien se puede afirmar que tal constancia es de una índole que

bien puede ser calificada de profunda, lo cual en este trabajo equivale a identificarla como estructural. .

### **La constante prioridad del control político**

Se está al final de una discusión amplia sobre la conducción de la EMS con el propósito de identificar los obstáculos que se presentan para el logro de las grandes expectativas que se tienen sobre la EMS respecto a las necesidades del país. El análisis ha revisado los patrones de conducción del sistema de EMS desde 1867, así como la manera en que se ha obtenido una expansión continua de la matrícula desde 1920, pero sobre todo durante los últimos cincuenta años. Este último periodo coincide con el régimen posrevolucionario que mantuvo el control sobre el aparato gubernamental hasta 2000, a la vez que incrementaba su capacidad de intervención en la vida de la sociedad mexicana.

Tal tendencia general estuvo sujeta a un proceso de corrección importante tras la crisis de 1982. Sin embargo, esa corrección dejaría prácticamente intacto el ejercicio discrecional de las funciones de la SEP con fines de control político vertical, por una parte, y de establecimiento de alianzas con las élites de poder locales, por otro. Dicha continuidad se ratifica, muy a pesar de los nuevos programas emblemáticos, organizados crecientemente en torno a la evaluación y a la calidad como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) de la Subsecretaría de Educación Superior (SEP: 2005 b, SEP: 2001 b, Presidencia de la República: 2004) Sin embargo, sus efectos no son perceptibles en el gran funcionamiento agregado del sistema.

Se está, por lo tanto ante una ausencia persistente de principios efectivos en la conducción de los fondos discrecionales, en los programas sexenales y en la normativa, para corregir problemas históricos detectados internamente por la SEP en estudios como el emprendido conjuntamente con la OCDE (OCDE: 1997) o externamente por trabajos académicos y de organismos internacionales como el Banco Mundial o la CEPAL. Tales omisiones siguen cobrando vigencia por lo oneroso que resultan para el país y para los jóvenes, lo cual vendría a cuestionar una dimensión central del ejercicio de las funciones públicas de la SEP en materia de financiamiento y de normativa. El aspecto más notorio de dicha omisión se manifestaría en la incapacidad para destrabar los problemas de calidad, equidad y eficiencia que están asociados con el funcionamiento de la media superior mexicana desde hace más de cinco lustros.

Al identificar tal continuidad en la ausencia de una normativa eficaz y en una conducción persistentemente omisa, aún después del año 2000, habría de resaltar un rasgo adicional muy preocupante. Ninguna de las prioridades efectivas de atención política de la demanda social por EMS, control político vertical sobre niveles de gobierno e instituciones mediante el uso discrecional

del financiamiento, control sobre el nombramiento de los puestos directivos del sistema, mantenimiento de la paz social y aplicación selectiva de la normativa y de los programas sexenales es en sí misma educativa, con excepción de la primera. En efecto si toma en cuenta cualquiera de ellas, resalta que su significado apunta a las luchas por el poder de las élites de estatus, como las denomina Collins o las élites del poder, como las identifica Reinhard, pero no sólo en el ámbito reducido de la EMS, o incluso de la SEP, sino de los tres niveles de gobierno del país. En efecto, el control que se ejerce sobre el sistema de educación postobligatoria desde la SEP, el mantenimiento del orden interno de las instituciones, la paz social, la tranquilidad política, la atención diferencial y específica de la demanda o las alianzas con las coaliciones que gobiernan las instituciones apuntan al enorme valor otorgado al mantenimiento y promoción de la continuidad y estabilidad políticas. Dicho valor es congruente con la continuidad que experimentó el estado posrevolucionario a lo largo de la mayor parte del siglo XX. De esta manera se denota que el sistema educativo da prioridad a principios estrechamente asociados con el mantenimiento de la continuidad y la estabilidad generales del sistema político. En ese sentido, concentrarse en aumentar la matrícula bruta, sin atender la calidad y la equidad señalaría una tendencia a brindar educación como respuesta, en una escala muy básica, a la demanda social por oportunidades educativas formales certificadas, lo que contrasta con el papel de la educación en una sociedad democrática, moderna que compite en un mundo globalizado, que valora cada vez más el conocimiento (Dore: 1976).

Al morar en el ámbito de prioridades políticas, la conducción del sistema no logra enfocarse en la obtención de metas y resultados educativos valorados por el pensamiento y la crítica modernos. Tal orientación tradicional y discrecional implicaría que la conducción federal de la educación pública no muestra aún la capacidad de guiarse por criterios técnicos, teóricos y críticos específicamente educativos, de acuerdo con el pensamiento moderno. Además, la conducción anómica del sistema facilita la interferencia de factores propios de los procesos políticos como lo fueron en su momento la ideologización y el incremento en el peso político de los estudiantes y los profesores, con motivo de la masificación de la educación de los años setenta.

Bajo esa luz, se esboza una forma o modo bastante específico y consistente de abordar la conducción de la función educativa que se distingue y se contrapone a las formas y criterios modernos. Tal modo o forma de conducir el sistema significa que no existiría una diferenciación sistémica entre el sistema político y el sistema educativo. Esa diferenciación resulta clave para la modernización de las sociedades, de acuerdo con autores como Parsons, Weber y Habermas (Habermas: 2002b, pp. 402-419 y pp. 427-526 ) De capital importancia para la diferenciación entre la política y la educación es el seguimiento continuo del desempeño del sistema en términos de indicadores clave y su presentación como parte de la información brindada para rendir cuentas en el contexto de sociedad democrática.

Desde la perspectiva de los estudios sobre la conducción del sistema educativo se aprecia que tales dificultades sistémicas persisten, desde, por lo menos, finales de los años setenta y principios de los años ochenta. Así se evidencia que la ausencia de un conjunto de criterios y de valores educativos dificulta la capacidad de responder a los problemas que se perciben en el curso de la operación del sistema. Prueba de ello es que la SEP cuenta con atribuciones amplias para ejercer el gasto educativo y encaminarlo a resolver problemas detectados. No lo ha hecho en los últimos 25 años. Además, desde hace 25 años, ante la oportunidad de iniciar nuevos tipos de programas dotados de recursos federales para corregir problemas serios, la SEP ha preferido instituir, hasta la fecha, programas orientados a fortalecer el control político. En consecuencia tal omisión aparece como resultado de estar orientado el sistema a la atención de asuntos subordinándolos a criterios políticos. Algunos de los programas pueden estar orientados en intención a mejorar la calidad, pero debido a la subordinación a principios políticos, la manera como se diseñan y se instrumentan es mediante el control político, sin el concurso de los académicos. En consecuencia, los programas se pueden instrumentar en las instituciones, sin resolver los problemas. La omisión de un conjunto de criterios y valores compartidos es el resultado de haber sido estructurada dicha conducción para atender con criterios políticos la demanda social por EMS. La persistencia de los problemas durante los últimos 25 años denota tanto una incapacidad para resolver eficazmente los problemas detectados, como la simple omisión producto de la indiferencia ante lo educativo y la hipersensibilidad ante lo político. La índole anómica de la conducción del sistema se manifiesta tanto en la indiferencia ante los problemas y retos educativos como en la falta de eficacia para hacerlo. Cabe señalar que dicho carácter anómico es el resultado de buscar una atención a la demanda por EMS de índole política, desde la política y para la política. La anomia no es un rasgo buscado y deseado. La anomia es la característica que define la forma como puede ser entendida la conducción del sistema de EMS, durante la segunda mitad del siglo XX, desde una perspectiva que adopta criterios educativos modernos.

Tal disposición anómica se mantiene y se refuerza mediante la continuidad que revela la conducción del sistema, antes y después de 1982. Posteriormente, ante cada transición sexenal se continúa la omisión y la disposición anómicas. El carácter anómico de la educación que en consecuencia se obtiene impide que la EMS cumpla con la función de atender las necesidades del país en la actualidad, tal y como se encuentran expresadas en el propio Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Los efectos que se derivan de tal forma de conducir el sistema son, primeramente, neutralizar o revertir el potencial de cambio de la educación en general y de la EMS en particular. Tal resultado negativo se obtiene al magnificar la desigualdad social y al fracasar en el desarrollo de una formación pertinente a los jóvenes que cursan sus estudios. Dichos efectos, además, no son

menores, si se recuerda que la educación pública absorbe la cuarta parte de todos los recursos públicos (SEP: 2005 b)

## CAPÍTULO V

# LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

### **El sistema de educación media superior y sus instituciones**

De acuerdo con el análisis de los capítulos anteriores, la conducción del sistema de EMS revela un patrón que se caracteriza por la prioridad otorgada al control político vertical "desde arriba" en el ejercicio de las funciones a gran escala que le competen a la SEP. La existencia de tal control en los programas que dotan de recursos federales adicionales a las instituciones, antes y después de 1982, vendría a ratificar la hipótesis central de este trabajo.

Se señaló que la anomia educativa que se ha puesto en el centro del análisis de este trabajo no puede ser ajena al carácter del estado mexicano posrevolucionario. Se identificó la necesidad de investigar el origen de tal sistema y el grado de continuidad que éste guarda respecto al anterior. Un hallazgo en este sentido significaría que no se está ante un desarrollo unilineal que, por así decirlo guía al estado mexicano el cual avanza cubriendo rezagos históricos y omisiones. Parte de la pesquisa consiste en averiguar si el sistema se habría estructurado para funcionar en buena medida como lo hace. En segundo lugar es menester identificar la naturaleza y el alcance de los modelos educativos para la EMS que se han constituido sobre dicha estructura. También se requiere conocer de qué manera tales modelos se han generado, se han aplicado y se han modificado.

Parte importante del control político vertical incluye el manejo caso por caso de los recursos financieros que el gobierno federal hace llegar a la inmensa mayoría de instituciones públicas del país. Para muchas instituciones, los recursos federales son los únicos con los que cuentan, mientras que para las de carácter estatal, los recursos federales complementan los que provee el gobierno de la propia entidad. Sin embargo, el control político también comprende el acceso a los puestos directivos del sistema que se encuentran bajo el control formal de la propia SEP. En la lógica del análisis aquí emprendido, a los miembros de grupos que han accedido a dichas posiciones y que las han utilizado para promover diversos intereses o a sus colaboradores, se les considera como parte de la élite del poder del estado postrevolucionario. La continuidad en el ejercicio del control político por parte de un mismo régimen, desde la conclusión de la etapa armada de la Revolución mexicana, ha facilitado que los grupos que forman parte de la élite del poder establezcan alianzas entre sí. Las alianzas promueven la circulación de la élite del poder,

entre los diferentes niveles e instituciones del sistema educativo, e incluso fuera de él, en otros organismos públicos. Debido a esta circulación, los miembros de una élite nacional, institucional o estatal efectúan cambios entre puestos en los diferentes tipos de instituciones y niveles de gobierno, sin que dichos movimientos se restrinjan a un solo sector. Tales características forman parte del modo de conducir el sistema de EMS que prevalece y, en ese sentido no resultan distinguibles de lo que prevalece en el sistema político. La falta de diferenciación que de esta forma se testimonia incide en los criterios que autores como Parsons, Weber y Habermas identifican como características de las sociedades modernas, como se vio desde la Presentación del capítulo primero.

En los últimos cuatro capítulos se ha abundado en la relevancia de identificar las consecuencias e implicaciones que una conducción de ese tipo tiene para la calidad de la educación y la efectividad del trabajo docente. El conjunto complejo de dichos rasgos esboza una falta de normativa propiamente educativa según criterios modernos ampliamente aceptados en el ámbito internacional y claramente relevantes para la perspectiva de este trabajo. Dicha falta de normativa debe de entenderse en un sentido amplio tal y como Durkheim lo hace al discutir anomia en su trabajo *El suicidio*. El carácter omiso de tal normativa se mantiene históricamente desde la conformación de la presente estructura del poder del estado para la educación y es de índole general para todo el sistema. El análisis ha hecho hincapié en que tal modo de conducción del sistema es independiente de la persistencia y generalidad de una baja eficiencia terminal desde 1980 y una incapacidad generalizada en la actualidad para promover las habilidades en comunicación escrita y en matemáticas. Sobresale que dichos problemas sean persistentes y generales, a pesar de: i) la vasta escala del sistema de educación media superior, con más de 3 millones de estudiantes, ii) el carácter descentralizado de la prestación de la educación media superior pública, organizada como está en múltiples tipos de instituciones, con muy diferentes planes de estudio y iii) la discontinuidad que existe entre los diferentes niveles de funcionamiento del sistema - nacional, estatal o institucional y local.

En virtud de la persistencia y la generalidad de los fenómenos se justifica apelar a la noción de una estructura de larga duración que permita comprender tal continuidad en el tiempo y en el espacio. Ya se ha examinado el modo mediante el cual se impulsó el crecimiento de la matrícula sobre tal estructura. También se ha revisado la forma en que los conflictos políticos derivados de diversas crisis por las que ha transitado la estructura del poder del estado en México, durante la segunda mitad del siglo XX, ha tenido efectos múltiples que han moldeado y afectado las condiciones académicas de las instituciones de EMS hasta el presente. También se ha visto la forma en que el sistema ante la oportunidad de reformarse a fondo frente a las diferentes crisis, no lo ha hecho en los sentidos que recomienda el pensamiento educativo moderno. Además, cabe señalar, que de todos los nuevos programas puestos en marcha por la SEP después de la crisis de 1982, la ES ha

sido la más "beneficiada" con recursos adicionales, en segundo lugar, en este sentido, se encuentra la educación básica y, por último, la EMS, prácticamente, no ha recibido el beneficio de ningún programa general, más allá del de carrera docente que existe para todos los tipos y niveles.

Resta ver la organización del sistema de EMS para comprender los diferentes tipos de instituciones que se pueden distinguir en función de sus misiones, sus formas de control vertical, su control presupuestario y la autoridad superior que hace el nombramiento de sus directivos.

### **La especificidad de la EMS**

La Ley General de Educación establece que la formación media superior es uno de los tres tipos de la educación junto con el tipo básico y el superior. La EMS está a su vez compuesta por tres niveles: educación profesional técnica, bachillerato y bachillerato bivalente. La Ley para la Coordinación de la Educación Superior, en su Artículo 3o. establece el papel de la educación media superior, al señalar que el tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. En su artículo 37 señala que "El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes", careciendo de cualquier otro dato adicional que definiera con precisión sus objetivos, sus instancias o procedimientos. Sin embargo, es la propia Carta Magna en su artículo Tercero la que determina que "la educación que brinda el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". Tales referentes, en un entorno en el que se espera que la EMS busque preparar para la vida, resultan, como se verá más adelante, de una singular utilidad. Nuestra Constitución establece que el criterio que guiará a la educación se basará en los resultados del progreso científico y que luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. La filosofía del artículo Tercero prescribe que el carácter de nuestra educación "será democrático - entendiéndolo a la democracia no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo - nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana, ayudará al educando a robustecer el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad" y a "sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos". Cuentan así, todos los tipos educativos incluyendo la EMS con un referente indispensable para integrar valores y significados cívicos y de convivencia a sus planes y programas en el artículo Tercero. Tales principios requieren, empero, de un trato detallado que haga posible su aplicación sistemática, restando como una asignatura pendiente dilucidarlos de manera concreta a partir del sentido específico y la misión de la EMS en el México moderno. Cabe convenir que si bien la EMS es

percibida como un tipo educativo estratégico para el gobierno federal, existe poca precisión sobre el papel del mismo en la formación de los jóvenes en edad de atenderla.

La Secretaría de Educación Pública, como órgano de la Federación, tiene la capacidad jurídica de ofrecer servicios educativos de educación media superior de manera directa en algunos casos; o indirectamente, al crear organismos descentralizados o desconcentrados; estando también autorizada para otorgar reconocimiento de validez oficial de estudios a los particulares. Estas atribuciones las comparte por ley, para este tipo educativo y para el superior, con las instituciones autónomas, deconcentradas y descentralizadas, así como con los otros dos niveles de gobierno, el estatal y el municipal. (SEP: 2000b y SEP: 2005a).

En virtud de esta atribución de concurrencia, las instituciones y los niveles de gobierno pueden hacer extensivo el valor oficial de sus estudios a los particulares que deseen contribuir en dicha prestación de servicios, mediante la figura jurídica conocida como incorporación de estudios, que implica que las escuelas incorporadas asuman los planes y programas de estudios utilizados por el otorgante de la incorporación. Para los tipo medio superior y superior, las instituciones concurrentes cuentan con leyes orgánicas, acuerdos o decretos de creación, expedidos por el Poder Público en las que se consignan las facultades correspondientes, incluidas las de incorporar a instituciones privadas, y de impartir estudios.

Sin embargo, la relevancia mayor del gobierno federal y de la SEP no radica en la facultad de impartir y de reconocer e incorporar estudios, ya que esta facultad la tiene de manera concurrente con los otros niveles de gobierno y con diversas instituciones públicas. Se refleja, por el contrario, en las responsabilidades que ejerce en materia de financiamiento. Mediante el financiamiento se apoya a prácticamente todas las instituciones públicas en los tres tipos educativos del país. En este trabajo se analizará sólo los patrones y las características que atañen a los tipos educativos medio superior y superior. Para disponer de recursos fiscales, a la Secretaría de Educación Pública le son asignados cada año por la Cámara de Diputados a la SEP mediante la Ley de Presupuesto. Esta función de alcance nacional implica que el órgano gubernamental, la Secretaría de Educación Pública (SEP), se coordine, primeramente, con todas las dependencias del gobierno federal que han sido incluidas en el sector educativo que encabeza la SEP y que por ello se reconocen como sectorizadas en la educación. algunas de ellas, de hecho, gozan de un grado muy alto de autonomía en su gestión interna, tales como los organismos desconcentrados que atienden las bellas artes, la antropología, la ciencia y la tecnología, el deporte, Radio Educación, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional. Las responsabilidades de la SEP así mismo abarcan a los organismos descentralizados federales como el Colegio de Bachilleres México, las universidades federales autónomas como la UNAM y la UAM y las instituciones educativas que son controladas directamente por una dependencia de la propia SEP. Entre éstas

últimas se encuentran los institutos tecnológicos federales, los centros de bachillerato tecnológico industrial (CBETIS), los centros de bachillerato tecnológico agropecuario (CBETAS), los centros de capacitación para el trabajo industrial (CECATI), los centros de estudios tecnológicos del mar (CETMAR) y los centros de estudios del bachillerato. Es oportuno mencionar que la administración escolar bajo el control de la Secretaría, incluye, transitoriamente hasta que no se transfieran al Gobierno del Distrito Federal, los servicios educativos de educación preescolar, primaria, secundaria y normal de esta entidad (Secretaría de Educación Pública: 2003a)

Debido a los acuerdos fiscales vigentes y aquellos que se firman anualmente entre el gobierno federal y los gobiernos de los estados, la función de financiamiento comprende los capítulos y los fondos relativos a los presupuestos para la educación básica, normal, media superior y superior. En la lista deben de incluirse los organismos estatales descentralizados, autónomos y estatales que reciben subsidio federal como los Colegios de Bachilleres, las Universidades Tecnológicas, los Institutos Tecnológicos estatales, cada una de las universidades estatales autónomas o no, que reciben subsidio solidario como las universidades politécnicas, universidades estatales como la de Occidente, la de la Mixteca y del Mar, la Popular de la Chontalpa y centros como el Instituto Superior para la Educación Integral e Intercultural del Estado de Oaxaca (Secretaría de Educación Pública: 2005a, SEP: 2005b, página web, Ley General de Educación: 2004, Secretaría de Educación Pública: 2005c)

### **Las funciones de financiamiento y de normativa para la educación media superior mexicana**

La función capital de la SEP en el financiamiento de la casi totalidad de la educación pública nacional de los tipos medio superior y superior dota al gobierno federal con un instrumento de conducción para la educación nacional de primera magnitud. Quedan fuera del ámbito de la SEP, la educación militar, la agropecuaria y forestal dependiente de la secretaría del ramo, la policiaca y judicial y algunas instituciones estatales o municipales pequeñas que son enteramente financiadas localmente. También están excluidas del sector educativo de la SEP, los servicios de los institutos de capacitación para el trabajo estatales, aunque muchos de sus cursos y programas están reconocidos por la SEP, a través de alguna dependencia como la Dirección General de Capacitación Técnica Industrial. La capacidad de disponer sistemáticamente de recursos públicos para el financiamiento parcial o total de prácticamente todas las instituciones y planteles educativos del ámbito nacional constituye un verdadero dominio jurídico y organizativo público que atiende a más de 30 millones de niños, jóvenes y adultos. En términos sociológicos existe un dominio cuando una parte involucrada, la SEP en este caso, tiene mayor control sobre el entorno de una segunda parte, cada una de las instituciones que reciben subsidio, que el que tiene ésta sobre el entorno de la primera (Adams: 1970, p. 110, de la Peña, 1980, 22-26). La extensión de este dominio y el monto de los recursos que se manejan, hasta alcanzar alrededor de 5% del producto

nacional bruto en los últimos 20 años, constituye un gigantesco poder nacional que alimenta total o parcialmente casi todo el sistema educativo nacional y da testimonio de una inmensa capacidad del estado mexicano moderno.

Todas estas atribuciones de financiamiento y de coordinación con gobiernos de los estados y organismos federales y estatales, autónomos, descentralizados y desconcentrados están regidas por leyes, reglamentos, ordenamientos, manuales y políticas bajo los que se rige el gobierno federal para dichos asuntos. Además, cuenta la Secretaría del ramo con una organización propia y atribuciones adicionales de índole normativo para complementar e instrumentar la función de financiamiento. Sin embargo, tales ordenamientos legales dejan aún un gran margen para la discrecionalidad en el manejo de los fondos, lo cual es motivo de irritación y conflicto para las instituciones ( OCDE, 1997, 210-234).

En el ámbito de la normativa de la educación nacional las atribuciones del gobierno federal están definidas con mucha amplitud, desde el mismo texto constitucional del artículo Tercero, en lo que toca a la exclusividad en el control del contenido de planes y programas de estudio para la educación básica y normal. Por su parte, la Ley General de Educación establece facultades muy amplias en lo que toca a la evaluación de todo el sistema para el gobierno federal. Cabe por lo tanto distinguir desde el mismo texto constitucional que frente a la educación obligatoria para todos, las atribuciones del estado son muy diferentes de aquellas que atañen a la educación posbásica y superior. Respecto de la educación básica las atribuciones son de monopolio sobre la determinación "de los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal en toda la República" como se vio más arriba al citar el señalamiento expreso del artículo Tercero de la Constitución vigente. ( Constitución Política, 2005, artículo Tercero, fracción III). Por esta razón existe un único currículo nacional en todo el país y ningún otro es lícito. Las escuelas particulares pueden, sin embargo, enseñar y usar otros contenidos de manera adicional y complementaria a los contenidos obligatorios.

En el ámbito de la educación media superior y superior las atribuciones en materia normativa sobre la definición de un plan de estudios, su reforma o adecuación, las formas de contratación y de promoción del personal académico y la organización y acreditación de estudios por parte de los estudiantes son de índole concurrente con los otros niveles de gobierno y con otras instituciones públicas autónomas, descentralizadas y desconcentradas, tanto federales como estatales, todos los cuales operan diversas escuelas de los tipos medios superior y superior con base en dicha normativa. Por ello existen en la República una multiplicidad de currículos públicos válidos. Cada uno de ellos, cuenta así mismo con escuelas particulares que están incorporadas a dichos planes y programas de estudio de los organismos públicos facultados. La mayor o menor copia de programas incorporados y desarrollados es el resultado, en cada caso, de la manera en que

históricamente se han desarrollado cada una de las diversas instituciones públicas. Igual ocurre en torno a la facultad de los niveles federal y estatal para extender el Reconocimiento de Validez Oficial de los Estudios (RVOE) para una escuela o programa de tipo medio superior o superior. Sobre la emisión de la cédula de una profesión, de los tres niveles de gobierno, el gobierno federal es el que más ha desarrollado la reglamentación respectiva así como el registro de los derechos de autor.

Esta gran estructura normativa concurrente para impartir, reconocer y revalidar estudios, incluye además de los tres niveles de gobierno, las instituciones públicas autónomas, las descentralizadas y las desconcentradas, las federales y las estatales para los tipos medio superior y superior. A cada una de ellas le corresponde fijar la reglamentación específica que atañe a las condiciones y los requisitos del desempeño académico de profesores y alumnos, así como las atribuciones de las autoridades educativas en cada plantel. La SEP es parte de la EMS como una institución más junto con las universidades autónomas y las instituciones descentralizadas o desconcentradas, tanto estatales como federales.

Se puede, en consecuencia, apreciar que en materia normativa para los tipos medio superior y superior, las atribuciones de la SEP son sólo parte de un sistema, entendido éste como conjunto de instituciones claramente diferenciadas, en el que cada una de ellas tiene una facultad jurídica análoga a la de la SEP. En ese conjunto sistémico, la SEP tiene todas las atribuciones que tiene cada una de las instituciones y los gobiernos estatales del conjunto, mientras que ninguno de ellos tiene tantas atribuciones como la SEP. En este sentido, se puede afirmar que la SEP en materia normativa para los tipos medio superior y superior es *primus inter pares* y tiene un dominio concurrente que sólo destaca por la escala nacional sobre la que se ejerce, pero no es en esencia diferente del de los otros niveles de gobierno, sobre todo el estatal y del de las instituciones públicas autónomas, desconcentradas o descentralizadas.

La primacía absoluta en materia de financiamiento y la concurrencia especial en materia normativa y de regulación, para los tipos medio superior y superior, representan conjuntamente una enorme competencia constitucional de un alcance excepcional para un gobierno hoy democrático, pero que emana de una sólida tradición secular de autoritarismo centralista. De manera simultánea, cabe destacar, por el momento, que el excepcional alcance conjunto de las funciones normativa y de financiamiento de la educación pública de la SEP para los tipos medios superior y superior dotan al gobierno federal de una capacidad única para atender la demanda de EMS. Resta analizar la manera como se ejerce dicha competencia.

### **Las limitaciones y paradojas del actual esquema de conducción mexicano**

Mas por excepcional que resulta el dominio que tiene la SEP en materia de financiamiento, tal poder está acotado, primeramente por la dispersión normativa concurrente en materia curricular y académica, luego, por la complejidad en la conducción de la función de financiamiento. Se tiene a la vista una institución estatal de un alcance nacional extraordinario, la SEP, con recursos de financiamiento únicos para subsidiar de manera diferenciada, virtud de contar con una gran discrecionalidad al respecto, a todas las instituciones públicas del país de los tipos medio superior y superior. Sin embargo, el ejercicio de este dominio de financiamiento público se torna de un manejo complejo, en la medida en que se aplique la tendencia de la SEP a negociar con cada gobierno estatal o institución de manera individual y en virtud de que la normativa le permite a la SEP actuar con tales márgenes de latitud en cada caso. Tal atribución ha sido objeto de observaciones por parte de estudios internacionales (OCDE: 1997, pp. 192-193 y pp. 239-240) A su vez, debido a esa doble limitación, se abre paso una complicación adicional. Entre los diferentes componentes de la política de la SEP, descritas en sus respectivos programas, y las prácticas y política de cada institución se presentan innumerables incongruencias.

Acaso, lo que mejor declare el espíritu de esta situación sea el caso de la revalidación de estudios, para lo cual cada institución exige un cumplimiento riguroso, y con frecuencia rigorista, de haber cursado los mismos contenidos, de las mismas materias y con los mismos nombres, que aparecen en los propios planes y programas de la institución que recibe la solicitud. Al encontrar la institución receptora de la solicitud divergencias, a menudo, se le exige al solicitante que vuelva a cursar todo lo que no coincide. Además, frente a esta situación, los esfuerzos por allanar el camino llevan a que se establezcan acuerdos de revalidación entre cada una de las instituciones, lo cual lleva a un verdadero enjambre de acuerdos que no acierta hacer valer de forma expedita los estudios ya hechos en instituciones públicas y en instituciones reconocidas oficialmente. En este caso, de nuevo, se tiende a manejar cada solicitud bajo márgenes muy amplios de discrecionalidad y de términos de referencia personales, incluyendo los favores. Con frecuencia se solicita que se curse de nuevo alguna materia. ¡Cómo si lo educativo fuese cosa gratuita y renovable para la sociedad, de la que todos pudiesen abreviar sin límite!

### **Organización de los planes de estudio y los Acuerdos de Cocoyoc de 1982**

Los planes de estudio tienen mayoritariamente una duración de tres años, aunque hay otros de dos, por ejemplo en los bachilleratos de las universidades autónomas de San Luis Potosí, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas. También hay una pequeña proporción de programas de cuatro años, como son algunos bachilleratos de arte. Los planes están organizados en torno a asignaturas o materias que se administran semestral, anualmente y también cuatrimestralmente.

El ámbito de la EMS se distingue por una gran diversidad en el número de instituciones y por el tamaño de las escuelas que varía desde aquellas que comprenden escasos 50 estudiantes (Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2004) hasta los bachilleratos de las universidades públicas o del Colegio de Bachilleres México que pueden albergar a 5 mil, 8 mil o más alumnos. Por otra parte, en lo que se refiere a su distribución geográfica, la EMS está presente en 52% de los municipios del país, lo cual cubre prácticamente la totalidad de poblaciones con más de 5 mil habitantes.

Los planes gubernamentales al referirse a este tipo educativo no abundan respecto a la función y finalidad de este nivel educativo más allá de lo señalado en la Ley General. Por ejemplo, en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* de la administración de Zedillo, se señala simplemente que existen dos opciones principales de bachillerato y una de técnico profesional. El documento continúa diciendo que el bachillerato propicia la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes necesarios para cursar estudios superiores, mientras que la educación profesional técnica prosigue la formación del estudiante y lo capacita para el ejercicio de una actividad productiva. (Secretaría de Educación Pública, 1995, p. 129)

Los diversos documentos oficiales de las instituciones y de las administraciones federales suelen morar en las características tradicionales y abstractas que definen este tipo educativo al señalar que la EMS cuenta con objetivos formativos tales como el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para aprender y enriquecer conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos. También se señala que los estudiantes deben de ser capaces de buscar, ordenar e interpretar información relevante en los diferentes campos disciplinarios y de hacer uso personal y social de su experiencia educativa para incorporarse a la sociedad y al desarrollo de una actividad productiva. Generalmente, tales ideas vienen consignadas en el plan de estudios que suele comprender una presentación o introducción con una revisión de índole académico sobre las corrientes pedagógicas contemporáneas (E, M. Jiménez C., 1996. y M. del P. Segarra, 2000).

Existen, empero tres documentos básicos para comprender la óptica desde la cual se formulan casi todos los planes de estudios del bachillerato general y bivalente: *El Congreso Nacional del Bachillerato*, (SEP, 1982 b), el Acuerdo 71 y el Acuerdo 77 que fueron publicados en el Diario Oficial el 28 de mayo de 1982. (SEP, 1982 c, p. 11) Los únicos planes de estudio que guardan, en ocasiones, alguna distancia frente al modelo prevaleciente en dichos documentos, son, en todo caso, los de los bachilleratos universitarios, a pesar de haber signado los acuerdos del Congreso de 1982. A ese particular, es digno de mención que ese año se llevó al cabo en Cocoyoc Morelos un Congreso Nacional con el propósito de coordinar entre los diferentes tipos de instituciones públicas una serie de acuerdos que racionalizaran los criterios prevalecientes. Tal medida se debe de ubicar en la óptica, antes señalada, de concurrencia entre los diferentes niveles de gobierno y

las universidades autónomas, que no permite que se formule un único modelo desde la SEP. De las recomendaciones de este Congreso surgieron los Acuerdos 71 y 77 de la SEP. En el Congreso se acordó resaltar que el bachillerato tiene objetivos y personalidad propios que son expresados en su carácter formativo e integral. ( SEP,1982 b, p. 2) . El Acuerdo 71 indicar que el bachillerato está orientado a impartir conocimientos y desarrollar habilidades que proporcionen al educando una visión universal, vinculada a su vez con la realidad del país y de cada una de sus regiones. (SEP, 1982 c, p. 11.)

A este respecto, cabe señalar que se pueden ubicar como fuentes para obtener criterios sobre el sentido y especificidad educativa del bachillerato los tres documentos arriba revisados, el artículo Tercero y la Ley General de Educación. Sin embargo, merece ser señalado que tan amplios como puedan ser los valores y principios ahí señalados, el gran reto radica en asegurar que lo contemplado se integre efectivamente a los programas de las materias y a las actividades que emprenden los alumnos para cumplir con las tareas que de ellos se demandan. También es preciso asegurar que el logro y satisfacción de los valores y fines expresados en torno al sentido de la EMS puedan ser evaluados en los desempeños de los alumnos y en el funcionamiento de las instituciones. Se tendría que tener presente este primer referente en los planes y programas de estudios, renglón, que en la óptica de este trabajo, representa una de las áreas de omisión más importantes que se hacen presentes en las formaciones efectivamente disponibles y logradas al nivel del plantel y del aula. Resalta también como un criterio insustituible para ponderar la valía de los planes, de los programas de estudio, de sus objetivos y de los desempeños estudiantiles en los que se manifiestan tales elementos. De igual manera, se requiere que las aspiraciones formativas, los valores que se buscan, así como los fines y objetivos enumerados en el perfil de egreso sean evaluables, mediante indicadores de desempeño estudiantil y de desempeño institucional.

Por lo que respecta a los componentes del plan de estudios, el acuerdo 71 recomienda que la duración del bachillerato sea de un lapso equivalente a tres años escolarizados, ordenados en periodos semestrales. También establece un tronco común organizado en cinco áreas de conocimiento: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Metodología, Ciencias Naturales y Ciencias Histórico Sociales. Este tronco común es entendido “como el universo básico de contenidos que proporcionen al educando los conocimientos y herramientas metodológicos necesarios para alcanzar una cultura integral”. Este tronco común difiere del propuesto anteriormente para los colegios de bachilleres en 1975 ya que las “Disciplinas Filosóficas” se transforman en “Metodología” y la “Lengua extranjera” se incorpora dentro de “Lenguaje y comunicación”. (SEP, 1982 c, p. 11.) Más tarde, en 1993, en el cambio de plan de estudios del Colegio de Bachilleres México, se eliminó el área de metodología.

En lo que concierne al bachillerato general ha existido hasta el año 2004 un modelo básico de dos núcleos formativos. El primer núcleo establece una formación básica de aproximadamente dos años, con cuatro áreas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje y comunicación. El segundo núcleo consiste en un componente propedéutico de un año, al final del bachillerato, orientado a la preparación para los estudios superiores, el cual se organiza en 4 opciones: físico matemáticas e ingenierías, biológicas y de la salud, sociales, y humanidades y artes. En el bachillerato bivalente existe otro componente que es la formación profesional. En el PNE 2001-2006 se señala que la organización tradicional en dos núcleos formativos se debería de modificar para incluir un tercero de preparación para la vida y el trabajo. DE aplicarse esta recomendación, se habría avanzado hacia la concepción de un bachillerato que puede compartirse para el general y el bivalente. A partir de 2004 se introdujeron "reformas" en el CONALEP, en el sistema bivalente y en algunos colegios de bachilleres, respectivamente. Tales "reformas" están siendo aún evaluadas por la propia SEP, por lo que no tienen un carácter definitivo. Debido a la indefinición actual, la adecuación curricular sigue representando un reto ante la diversidad de modelos educativos y de nuevas necesidades locales y nacionales, más de 25 años después del Congreso de Cocoyoc.

En el Congreso de Cocoyoc se logró también un consenso sobre los objetivos programáticos de este ciclo educativo y el perfil del bachiller ( SEP, 1982 b, p. 16) a la vez que se reconocía vagamente que se tomaban cuerdos "sin mengua de la razonable diversificación ni de la autonomía académica de aquellas instituciones que son autónomas." ( SEP, 1982 b, p. 7.) Como resultado de la convergencia obtenida, el proceso de elaboración de programas adquirió una especie de formato común, bajo el cual se organizan las unidades de trabajo para cada semestre, asignándole a cada unidad un cierto objetivo. Tal sustrato común, se obtiene a pesar de la gran diversidad que muestran los contenidos, su secuencia y el tiempo dedicado a ver cada uno de ellos. Respecto a la diversidad de planes de estudio, con frecuencia se menciona que existe una cifra de más de 300. Pero, a tal número se llega, sólo y sólo si se contabilizan todos los programas bivalentes de formación técnica y los de profesional técnico como planes diferentes. En suma, las diferencias más notables en los planes y programas de estudio son las que se hacen presentes en el número, secuencia, profundidad y tiempo relativos a los contenidos de cada programa.

### **Situación actual: consideraciones generales**

Por esa razón, el aspecto central a tomar en consideración sobre un plan de estudios es sin duda el mapa curricular y los programas de las materias. Como se verá, las orientaciones teóricas y pedagógicas se instrumentan con un margen muy amplio de latitud para impartirse y para evaluarse, cuestión que resulta muy significativa para el enfoque de este trabajo. De hecho en el *Documento de la Comisión de Educación, Educación Media Superior* (Comisión de Educación,

2000) conocido como "Documento de Transición" se señala que, ante tal situación de desarticulación entre señalamientos teóricos e instrumentación en programas de materias, se tendrá que recurrir a los estándares internacionales: "Los planes y programas de estudio serán actualizados conforme lo establecen los estándares aceptados internacionalmente, incorporando los avances científicos, tecnológicos y en las humanidades así como las innovaciones que ocurran en los procesos productivos. Asimismo, las modalidades y carreras que se ofrezcan serán congruentes con la demanda de personal técnico y calificado del país, de tal forma que los egresados encuentren empleos adecuadamente remunerados" ( Comisión de Educación, 2000).

Existe, al igual que en otros países, una inercia tradicional que sigue presionando los planes de estudio de diversas maneras que resultan muy gravosas para la formación de los jóvenes. En primer lugar, a pesar de que se acepta corrientemente la importancia de la EMS como una formación integral, útil para la vida, para los estudios superiores y para el trabajo, tal sentido se ha visto opacado por el enorme influjo que ejerce sobre la EMS la educación superior y la manera como el mapa curricular está organizado en todos los casos. Tal problema ha sido reconocido en diversos estudios incluyendo el propio Programa Nacional Educativo 2001-2006 y por ello se enfatizó la necesidad de incluir un tercer núcleo formativo. ( PNE, 2001, p. 159) En tal virtud, la práctica educativa se ha orientado secularmente, de manera desproporcionada a la función propedéutica, en detrimento de cualquier sentido formativo más amplio y del desarrollo de las opciones técnicas y vocacionales de la EMS. Una reorientación de la inercia propedéutica de la EMS depende en gran medida de una revaloración, también secular, y por lo tanto compleja y difícil de las funciones formativas reales y de su adopción efectiva por parte de las instituciones y de sus administradores y profesores.

En segundo lugar, existe también una tendencia muy fuerte en los programas de las materias a ser excesivamente incluyentes en contenidos, a pesar de los intentos desplegados desde hace más de cuarenta años. Tal inclinación, al concebir de manera muy extensiva los contenidos de las asignaturas, dificulta ahondar lo suficiente en el estudio de los temas, impidiendo que se cumpla con los propósitos formativos y propedéuticos de esta vertiente, tal y como se ha consignado en diversas investigaciones ( OECD, 1996). A su vez, esta tendencia propicia que los profesores recurran, de manera excesiva, a los apuntes, o a los libros de texto de carácter sintético, con frecuencia obsoletos o inadecuados, como la forma más concreta de transmitir conocimientos bajo la forma de información. Tales respuestas pedagógicas auspician la memorización sin sentido y desalientan o ignoran los procesos de apropiación del conocimiento tendientes a desarrollar en los alumnos las aptitudes académicas indispensables tanto para aquellos que se integran al mercado de trabajo como para los que prosiguen sus estudios en la educación superior.

Además, los procesos de revisión y actualización de los programas de estudio que permitirían ir corrigiendo progresivamente estas fallas son ejercicios que se llevan al cabo en ámbitos cerrados a la participación externa, convirtiéndose en ejercicios burocráticos con pocos resultados visibles en el aula y en los desempeños de los estudiantes. En ambos supuestos, los cambios de planes de estudio no han logrado inducir cambios que se reflejen en los indicadores de retención, eficiencia terminal o aprovechamiento.

Existen indicios numerosos, tal y como lo consigna el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 de que una proporción elevada de los egresados no cuentan con una preparación suficiente para cursar estudios de nivel superior. Concurren en ello la falta de calidad de la educación brindada, la ausencia de estándares objetivos para ponderar las diferentes aptitudes académicas de los alumnos para las opciones existentes y una orientación educativa manifiestamente ineficaz para auxiliar a los estudiantes en función de su capacidad, de sus inclinaciones y de sus posibilidades. También es indispensable como se indicó que los objetivos que se planteen puedan ser evaluados objetivamente, tanto en lo que concierne a la posesión efectiva, por parte de los alumnos, de los conocimientos y habilidades identificadas, como de los logros obtenidos por las instituciones.

El desarrollo que han tenido las modalidades no escolarizadas, particularmente la educación abierta y a distancia anticipa la creciente demanda que estas modalidades habrán de tener en el futuro, en virtud de la flexibilidad de tiempo y forma de estudio que ofrecen, así como la posibilidad de combinar mejor el estudio y el trabajo a los usuarios. Actualmente, las instituciones de educación media superior que ofrecen educación abierta o a distancia han avanzado en la revisión de sus programas de estudio, así como de los materiales didácticos y textos de estudio que tanto los estudiantes como los asesores de estas modalidades utilizan cotidianamente. Asimismo, han ido modificando sus esquemas de operación y de atención a los usuarios. Hoy varias de ellas cuentan con sistemas de acceso electrónico a los planteles que ofrecen el servicio y con procesos de inscripción y evaluación automatizados.

En lo que concierne al bachillerato, ha existido hasta el año 2004 un modelo básico de dos núcleos formativos. El primer núcleo establece una formación básica de aproximadamente dos años, con cuatro áreas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje y comunicación. El segundo núcleo consiste en un componente propedéutico de un año, al final del bachillerato, orientado a la preparación para los estudios superiores, el cual se organiza en 4 opciones: físicas matemáticas e ingenierías, biológicas y de la salud, sociales, y humanidades y artes. En el PNE 2001-2006 se señala que la organización tradicional en dos núcleos formativos se debería de modificar para incluir un tercero de preparación para la vida y el trabajo. A partir de 2004 se introdujeron "reformas" en el CONALEP, en el sistema bivalente y en algunos colegios de bachilleres, respectivamente. Tales "reformas" están siendo aún evaluadas por la propia SEP, por

lo que no tienen un carácter definitivo. Debido a la indefinición actual, la adecuación curricular sigue representando un reto ante la diversidad de modelos educativos y de nuevas necesidades locales y nacionales, más de 25 años después del Congreso de Cocoyoc.

### **Formación de profesores**

Periódicamente se reconoce la importancia de formar a los profesores de la educación media superior cuando se habla en general de este tema. (SEP, 1996a, SEP, 2001a) De hecho, históricamente hay una gran omisión histórica respecto a la formación de los profesores de la EMS al no haber existido una respuesta a tal necesidad en la oferta de programas de licenciaturas en las universidades, sobre todo en lo que concierne a los programas de ciencias naturales y exactas, humanidades y de ciencias sociales, cuyos graduados encuentran salidas laborales preferentemente como profesores de asignatura en la EMS y las escuelas secundarias. Cabe recordar que las normales superiores se orientaron a formar profesores para las escuelas normales y para la secundaria. Tradicionalmente, la formación de profesores ha quedado implícita en el requerimiento de contar con una formación general profesional comprendida en los programas de licenciatura afines a las materias a ser impartidas y los cursos que cada institución organiza para sus profesores. Lo anterior presupone que existe una gran identidad entre la formación profesional en las licenciaturas y las necesidades formativas del bachillerato, con lo cual se vislumbra la manera como se le otorga a la EMS un valor propedéutico. Cualquier otro requerimiento de relevancia para la educación impartida ha quedado sujeta a las posibilidades, recursos e imaginación de cada institución para promoverlo mediante cursos, seminarios y directivas.

Por ello el Documento de la Comisión de Educación arriba mencionado señala que:

" El personal docente contará con una certificación que acredite una adecuada formación académica y pedagógica para el desempeño de su función. Esta formación será resultado de un eficaz sistema que se encargará de la preparación previa y actualización continua de los maestros. Su labor se complementará con tareas extra-clase con el fin de elevar el aprovechamiento de los alumnos. Ello le dará acceso a una mejor retribución y a mayores posibilidades de desarrollo profesional en la actividad docente. La organización del trabajo académico será preferentemente colegiado y deberá ser considerado como una forma de ejercer la responsabilidad concreta en la formación pertinente y de calidad de grupos de alumnos".

En todos los casos, los cursos distraen muchos recursos y tiempo, sin que quede claro qué papel han tenido en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Existen dudas sobre la idoneidad de la relación entre costos y beneficios (H. Muñoz, 2003 ). Así, los programas que en diversas instituciones alientan la capacitación de profesores de EMS, parecen tener poco impacto y tienden a estar orientados a proporcionar estímulos a la carrera docente y su sistema de remuneración, más que al aseguramiento de objetivos planteados por los diagnósticos existentes en materia de obtención de habilidades en lengua y matemáticas, por ejemplo.

Lamentablemente se ha omitido revisar nacionalmente la oferta de programas de licenciatura de ciencias y humanidades, como se mencionó arriba, para, por ejemplo, integrar bloques optativos en los últimos semestres encaminados a preparar para la docencia en la educación media y facilitar una especialización, dentro del contexto del programa de las licenciaturas, en la enseñanza de este nivel. Muchas instituciones han optado por impulsar la obtención de un posgrado como una calificación deseable para enseñar en el nivel medio superior. Sin embargo, tal posibilidad es hoy en día irreal, dada la capacidad de las maestrías para formar maestros de la EMS en los números suficientes, habida cuenta del número total de estudiantes de posgrado, 128 mil en el año 2000 (SEP, 2001a, p, 187) y el número de profesores, 210 mil en 2000, ( SEP, 2001a, p. 161) así como las condiciones de dispersión geográfica de este tipo educativo. Además, es conveniente tomar en cuenta que incluso la obtención de una licenciatura completa aún no se logra por parte de todos los profesores de la EMS. En el presente es probable que entre la mitad y el 35% de ellos no hayan culminado los requerimientos para la obtención de un grado de nivel superior, ya que para el año lectivo 1997-1998 de los más de 186 mil maestros de EMS, más del 35% no habían completado la licenciatura. (SEP, 1998, SEP 1999c) Durante mucho tiempo se ha atribuido a la rapidez con que se instrumentó el crecimiento de la matrícula de educación media superior y superior en los años setenta la contratación de personal docente sin licenciatura (M. Gil, 1994; OCDE, 1997,). Sin embargo, en la actualidad, muchos de ellos continúan laborando en las mismas instituciones a las que ingresaron hace alrededor de dos décadas, sin que hayan obtenido su título. A pesar de los esfuerzos que gran parte de las instituciones han desplegado para incrementar substancialmente la titulación de sus profesores de EMS, las cifras no parecen haberse modificado substancialmente de las estimaciones que se hacían a finales de los años setenta (Zorrilla, 1989 a). A pesar de esto, hay que reconocer que muchas instituciones han incrementado los requisitos de selección de su personal a partir de los años setenta. Sin embargo, hay muchos casos donde este principio no se aplica por razones sensatas a los maestros de los cursos prácticos y técnicos en todos los tipos de EMS, en instructores de CONALEP y en maestros de arte, fotografía, diseño, operación de maquinas, danza folklórica y deportes en todo el sistema de EMS.

Cabe también señalar que existe una gran diversidad de formas de contratación de los maestros de la EMS. Existen instituciones como los bachilleratos de las universidades autónomas y del subsistema tecnológico que cuentan con plazas de tiempo completo para parte de su profesorado, lo cual cubre sólo una proporción del total, ya que el resto está contratado por hora frente a grupo o por asignatura. Hay instituciones donde toda la planta docente está contratada por hora o por asignatura. En esos últimos casos, las únicas posibilidades de contar con contratos de tiempo completo es como personal de confianza en la administración.

### **Las tres grandes vertientes de la EMS**

Bachillerato general o propedéutico

En el caso de la formación general o propedéutica, el estudiante accede al estudio de las diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas, a fin de contar con una información y experiencia académicas que lo auxilien en la identificación de su campo de estudios profesionales. Además, algunas escuelas de ambos bachilleratos suelen ofrecer algunas posibilidades limitadas de explorar su desarrollo personal en las materias extracurriculares y en algunas actividades artísticas y deportivas, que generalmente, por lo que se puede apreciar en las reuniones y congresos de profesores o de expertos, están desvinculadas de las orientaciones académicas.

Por su parte, los bachilleratos general y propedéutico equivalen a los estudios generales de otros países y cuentan con poco más del 60% del alumnado de la EMS. Este modelo comprende los diferentes bachilleratos universitarios, así como los generales que no se encuentran vinculados a instituciones de educación superior, como por ejemplo los colegios de bachilleres o las preparatorias estatales.

### **El bachillerato bivalente**

Estrictamente hablando, el modelo bivalente es parte de la EMS tecnológica junto con la formación profesional técnica, ya que combina una formación profesional en el ámbito técnico con los estudios de bachillerato que ofrecen una preparación para los estudios superiores, preferentemente los de índole tecnológica. Sin embargo, cabe también tomar en cuenta que en México el desarrollo histórico, contrariamente a lo que pasó en Europa, y de manera similar a lo que aconteció en Estados Unidos, ha llevado a que la forma preponderante de EMS sea el bachillerato. Por ello es menester distinguir al bachillerato bivalente del general. El prototipo del bachillerato bivalente fue la antigua educación vocacional del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que posteriormente dio lugar e inspiró a diversas instituciones dentro del propio IPN como son los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) escuelas sucedáneas de las antiguas vocacionales. Dentro de la SEP, hasta hace un año la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) era la encargada de coordinar la mayor parte de los bachilleratos tecnológicos del país. Hoy en día, esa tarea le corresponde a la nueva Subsecretaría de Educación Media Superior mediante un sistema nacional centralizado de escuelas de los niveles medio básico, como la secundaria técnica y de educación media superior tecnológica.

En el bachillerato bivalente, la formación profesional conduce a la obtención de dos certificados. Uno de una profesión técnica reconocida por la Dirección General de Profesiones y otro de bachillerato que permite continuar a estudios superiores. La combinación de ambos planes de estudio en un solo bachillerato lleva a que el número de horas que los alumnos pasan en la escuela como parte de las horas reglamentarias sea muy alto, inclusive llegan a ser 40 o más horas a la semana.

De acuerdo a los documentos oficiales, tanto el bachillerato tecnológico como la educación profesional técnica enfatizan la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y

espacios de producción, lo que incluye la realización de prácticas profesionales fuera de la escuela y actividades de servicio social, necesarias para obtener el título de la especialidad correspondiente (SEP 2001:163) Sus planes de estudio han contado, hasta antes de la instrumentación de los cambios y modificaciones que ordena el PNE 2001-2006, que los han llevado a disminuir el número de horas y de créditos y que están en este año de 2004 en proceso de arranque, con un tronco común que es complementado con los cursos de carácter tecnológico relacionados con las diferentes especialidades que culminan en tres años en carreras de profesional técnico. Si bien la mayor parte de la matrícula está inscrita en el sistema escolarizado, también se puede cursar la modalidad abierta.

### **La educación profesional técnica**

La educación profesional técnica (EPT) atiende al 10 % de la matrícula y fue tradicionalmente una formación sin pleno valor propedéutico. Actualmente y desde 1997, estos estudios permiten la equivalencia con bachillerato mediante la aprobación de 6 cursos complementarios. Los títulos técnicos que ofrecen las opciones tecnológicas son de calidad profesional y se registran en la Dirección General de Profesiones de la SEP, previo cumplimiento de una tesis y del servicio social. Ejemplos de instituciones que brindan estos programas son el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP) y los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS). La gran mayoría de la matrícula de EPT está en CONALEP, poco más de 250 mil y en algunos otros planteles federales incluyendo CECyT, CBETIS y CBETA, otros 22 mil de un total de 367 mil en 2004-2005, mientras que el resto se reparte en diversas instituciones pequeñas privadas 70 mil y en las universidades 25 mil. En este sentido, las nuevas equivalencias han acercado a los estudios de profesional medio al modelo bivalente.

### **Personalidad jurídica y control presupuestario**

En términos del argumento expuesto al inicio de este capítulo, sobre la índole tradicional de la conducción del sistema de EMS, cabe destacar dos tipos de recursos significativos para el control vertical por parte de la SEP, la aplicación de los fondos federales y el acceso a los puestos directivos y a otros puestos de trabajo asociados a éstos. A la luz de la descripción de la variedad de planteles que están directamente bajo el control de la SEP, se puede apreciar el grado de penetración que ésta tiene directamente en todo el país.

El control político también incluye el acceso a los puestos directivos del sistema, incluyendo los de la propia SEP. Los grupos que han accedido a dichas posiciones y que las han utilizado para promover diversos intereses, incluyendo sus colaboradores de confianza, se les considera como

parte de una élite de poder. La continuidad en el ejercicio del control político por parte de un mismo régimen ha facilitado que los grupos que forman parte de la élite de poder establezcan alianzas.

En el contexto general de la EMS, para el año 2004-2005, de acuerdo con las cifras oficiales, de un total de 12 mil 327 escuelas, la SEP controla directamente desde alguna subsecretaría, o desde el órgano de gobierno de un organismo descentralizado, que nombra director general, un mil 413 escuelas de ellas. En todos los casos, corresponde al director general nombrado directamente por la SEP, o indirectamente por el órgano de gobierno, hacer el nombramiento del director del plantel respectivo. (Anexo del Cuarto Informe de Gobierno, [www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep) véase Estadísticas.) Tal cifra muestra el grado de control directo que tiene la SEP sobre un gran número de puestos directivos educativos, cuyos nombramientos se hacen discrecionalmente y que facilitan el uso que dicha atribución por parte de la élite del poder. Destaca la enorme penetración que tiene directamente la SEP en todo el país, un promedio de 46 nombramientos por cada uno de los 31 estados de la república, sólo en lo que concierne a EMS en el ramo de directores de escuelas.

A continuación se presenta una clasificación de todas las instituciones públicas que reciben subsidio de la SEP para la prestación de educación media superior, de acuerdo con la personalidad jurídica y el control presupuestario que la SEP ejerce. También se incluyen los datos relativos al número de escuelas, y por lo tanto de nombramientos de directivos de la operación del sistema educativo. El número de escuelas, así como el crecimiento que de ellas ocurre año con año, es un dato muy relevante, a pesar de que el tamaño de cada una de ellas varía. Una vez que la SEP autoriza incluir en el presupuesto que se subsidia a la nueva escuela, resulta más sencillo aumentar la matrícula mediante el expediente de autorizar más subsidio para ese efecto en un plantel ya existente. Los movimientos que han ocurrido en el número de escuelas y su importancia relativa entre 1980 y el presente muestran la manera en que dentro de la estructura de poder del estado para la atención de la demanda de EMS se llevan al cabo movimientos en la importancia relativa de cada una de las instituciones que forman parte de ella.

Toda la información relativa a esta sección proviene del Reglamento Interior de 2002 y el reciente Reglamento Interior 2005 (SEP, 2005; *Diario Oficial*, Secretaría de Gobernación, página web [www.segob.gob.mx](http://www.segob.gob.mx) ) También provienen del documento de trabajo Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2003, *Glosario. Términos usados en la Dirección de Planeación, Programación y Presupuesto*, SEP, México. Finalmente también está parte de dicha información en: Presidencia de la República, IV Informe de Gobierno, Educación, Educación Media Superior, página web: [www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep) , Estadísticas, Anexo del Cuarto Informe de Gobierno)

### **La provisión de EMS desde la SEP como órgano centralizado del Ejecutivo**

La Secretaría de Educación Pública como órgano de la Federación, al igual que cualquier otro nivel de gobierno, está facultada para prestar servicios educativos de enseñanza media superior. Lo hace de varias maneras. En primer lugar, al estar organizada como órgano centralizado, figura que corresponde a las secretarías de Estado y departamentos administrativos definidos por la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal en su artículo 26, los cuales auxilian al presidente de la República en el estudio, planeación y despacho de los negocios del orden administrativo encomendados al Poder Ejecutivo de la Unión. Dentro de la SEP, como órgano centralizado, existen diversas direcciones generales que prestan servicios educativos de educación media, directamente bajo su control y con recursos totalmente federales:

A. La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) que coordina los planteles del tipo:

- I. Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), los cuales ofrecen carreras terminales y de bachillerato tecnológico.
- II. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBETIS). Cabe recordar que el bachillerato tecnológico es de carácter bivalente, ya que en dichos programas se cursa, al mismo tiempo, el bachillerato y una carrera técnica.

B. La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria que coordina planteles cuyos programas son también bivalentes. Llamados:

- I. Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)
- II. Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)

C. La Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGCyTM) que coordina en el nivel medio superior los planteles que ofrecen programas de bachillerato bivalente:

- I. Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMar)
- II. Centro de Estudios de Aguas Continentales (CETAC)

D. La Dirección General de Bachillerato que coordina los planteles denominados:

- I. Centro de Estudios del Bachillerato, antiguos bachilleratos pedagógicos, que tuvieron su origen en el Acuerdo presidencial del 23 de marzo de 1984, y que en 1991 se incorporan como bachilleratos generales; sosteniéndose totalmente del subsidio federal y están bajo la responsabilidad de la DGB.
- II. Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas que fue fundada en 1946, y que en 1973, al inaugurar sus propias instalaciones, deja de ser por cooperación por acuerdo presidencial; luego, en 1984 incorpora el bachillerato internacional, su sostenimiento es de carácter federal.

- III. Preparatorias federales por cooperación que surgen en 1938 como proyecto impulsado por el Presidente Lázaro Cárdenas y cuyo sostenimiento proviene de la cooperación de fuentes múltiples como son la federal, la privada y los padres de familia.
- IV. Preparatoria Abierta Subsistema educativo del tipo medio superior, nivel bachillerato, de control federal por parte de la DGB, en la modalidad no escolarizada, que ofrece sus servicios en las 32 entidades federativas. Durante el periodo de septiembre a diciembre de 2003 y de enero a agosto 2004, se inscribieron al Subsistema un total de más de 183 mil nuevos estudiantes que solicitaron 2 740 824 de exámenes.
- V. Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) cuyos planteles son financiados con fondos federales y estatales. Ésta se impartía en el ciclo escolar 2003-2004 en 383 Centros de Servicio, beneficiando a más de 35 mil estudiantes de 31 entidades federativas.
- VI. Preparatoria Abierta es un subsistema educativo del tipo medio superior, nivel bachillerato, de control federal por parte de la DGB, en la modalidad no escolarizada, que ofrece sus servicios en las 32 entidades federativas. Durante el periodo de septiembre a diciembre de 2003 y de enero a agosto 2004, se inscribieron al Subsistema un total de más de 183 mil nuevos estudiantes que solicitaron 2 740 824 de exámenes.
- VII. Sistema de Bachillerato Semiescolarizado: Desde 1990 existe para extender sus servicios a la población indígena mediante los cursos escolarizados a los maestros bilingües. Su sostenimiento es dependiente del subsidio federal. Este subsistema no cuenta con instalaciones propias, por lo que labora en algunos Colegios de Bachilleres, Centros de Estudio de Bachillerato, CEBTA y en algunas escuelas primarias.

La SEP mediante la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de Estudios, conjuntamente con la Dirección General de Bachillerato instrumentan:

Acuerdo 286. Este procedimiento inicia en 2001 y consiste en acreditar el nivel Bachillerato con base en los conocimientos adquiridos en forma autodidacta, o a través de la experiencia laboral. Está abierto a personas de nacionalidad mexicana, mayores de 25 años. En el periodo 2003-2004 se emitieron cerca de 12 mil certificados sobre un total de 26 mil usuarios, continuando con el trámite 24 404 y finalizar con la emisión de 9 506 certificados, lo que representa el 36.25% de acreditación. Los exámenes los diseña y los califica el CENEVAL, mientras que es la SEP quien certifica.

Los nombramientos que se derivan de este control se suman a los de la categoría siguiente.

### **La provisión de EMS mediante organismos descentralizados del gobierno federal**

La SEP también participa indirectamente en los servicios de EMS, al contar con organismos descentralizados federales, instituciones creadas de acuerdo a la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal en su artículo 45 y autorizada por el H. Congreso de la Unión, o en su caso por el Ejecutivo Federal. Dichos organismos tienen personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía técnica y orgánica; su patrimonio está constituido con fondos o bienes provenientes de la Administración Pública Federal. Su objetivo es la prestación de un servicio público o social, la explotación de bienes o recursos propiedad de la nación, la investigación científica y tecnológica y la obtención o aplicación de recursos para fines de asistencia o seguridad social. En todos los casos, las instituciones señaladas abajo sólo reciben subsidio del gobierno federal. Ejemplos de tales instituciones federales son dos en la EMS:

- I. El Colegio de Bachilleres México. Es la institución líder de los colegios de bachilleres, al ser la más grande, la que tiene más infraestructura, más equipos técnicos laborando en su administración y la que tiene más alumnos. Cuenta con 20 planteles en la zona metropolitana de la ciudad de México.
- II. El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) es la principal institución de educación profesional técnica y se caracteriza por impartir una formación orientada a la inserción en el mundo del trabajo a través de módulos de educación basada en normas de competencia laboral y la alternativa de una formación propedéutica, para aquellos estudiantes interesados en cursar el nivel superior. A partir de 1997-1998 CONALEP ofrece la posibilidad de completar la opción equivalente al bachillerato. Se EMPEZARON A descentralizar los servicios de CONALEP, excepto de Oaxaca y el DF. en 1998. En Oaxaca se descentralizó en 2005. Para el D.F. existe una Unidad de coordinación y administración que depende de la Dirección General de CONALEP. Por lo tanto a partir de 2006 sólo el CONALEP del Distrito Federal recibirá 100% de subsidio público de la Federación.
- III. El Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), institución pequeña en Guadalajara, con dos planteles que ofrecen programas bivalentes y terminales en el nivel medio superior.

Los nombramientos de esta categoría se suman también a los de la siguiente categoría.

### **Los organismos desconcentrados del gobierno federal**

Otra figura jurídica que vincula a la SEP con la prestación de educación media superior y superior es la de organismo desconcentrado. Es una forma de organización administrativa que, de acuerdo con el artículo 17 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, tiene facultades para

resolver asuntos de la competencia del órgano central siempre y cuando siga los señalamientos de normativa dictados por este último y puede manejar tanto plazas federales, como de nómina interna. La totalidad de sus fondos son provenientes del gobierno federal. Ejemplos de organismo desconcentrado de la SEP son el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), Radio Educación, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Pedagógica Nacional. En el ámbito de la prestación de educación media superior, se cuenta:

- I. Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) del IPN, que son las antiguas escuelas vocacionales y en número de 15 ofrecen bachillerato tecnológico para obtener el certificado de estudios y un título de técnico profesional. El CECyT 11 ofrece 5 carreras de técnico especializado que se cursan en dos semestres después del bachillerato. En un plantel denominado Centro de Estudios Tecnológicos se ofrecen estudios de carácter terminal.
- II. Centro de Estudios de Educación Artística (CEDART) del INBA, ofrece el Bachillerato de Arte y Humanidades, 6 semestres. Además del Bachillerato de Arte y Humanidades en dos CEDART se ofrecen programas de Profesional medio en Artes Plásticas, Danza, Música o Arte Teatral en 8 semestres. Existen 12 CEDART en toda la república en el año del 2005.

**Tabla A**

**Puestos de director controlados por la SEP\***

	2004-5	2000-1	1990-1	1980-1
Puestos de director de bachilleratos federales	1244	1187	1072	445
Puestos de director de escuelas federales profesionales	169	209	622	96
Total de puestos a disposición de la SEP	1413	1386	1694	551
Sin los 28 puestos de IPN y CEDART	1385	1358	1666	

Aquí el número de puestos directivos de plantel mediante los organismos desconcentrados es de 28 directores. A pesar de que los organismos desconcentrados como el IPN gozan de hecho de una gran autonomía para todos los asuntos académicos, en las estadísticas están agrupadas bajo el mismo rubro que aquellas otras escuelas que no gozan de tal margen de autonomía. Por lo tanto cabe restarlos del total de estas tres categorías.

### **Organismos educativos autónomos coordinados presupuestariamente**

En términos presupuestales, la SEP también coordina los llamados organismos educativos autónomos coordinados presupuestariamente, los cuales son organismos descentralizados autónomos que legalmente no están coordinados por la SEP, pero prácticamente, para fines presupuestarios, sí lo están. La totalidad de su subsidio público proviene del gobierno federal. Ejemplos de ellos son la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los planteles que brindan programas de EMS son:

- I. Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.
- II. Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Aquí hay 14 puestos de director de plantel y éstos están fuera del control de la SEP, por lo cual se computan junto con los del resto de las instituciones autónomas, aún cuando sean estatales.

### **Otros organismos públicos coordinados presupuestariamente por la SEP**

Otro tipo de organismo público es el organismo público coordinado presupuestariamente, que es un organismo descentralizado autónomo, una empresa de participación estatal mayoritaria, una asociación civil o un fideicomiso que legalmente no está coordinado por la SEP, pero que en la práctica, para fines presupuestarios, sí lo está. Ejemplos de estos casos son la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y El Colegio Nacional. Otro tipo de organismo que financia la SEP es el organismo internacional, como son la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y uno que incide en la prestación de servicios en las modalidades a distancia y en los programas de Televisión Educativa, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). En estos casos, la SEP está representada en los órganos de gobierno de cada una de ellas y tiene un papel muy importante, sino es que definitivo en el nombramiento de los directores de FLACSO y el ILCE.

### **Instituciones estatales**

Las instituciones autónomas por ley, como las desconcentradas y las descentralizadas cuentan con leyes orgánicas, acuerdos o decretos de creación, expendidos por el Poder Público federal, estatal o inclusive municipal en las que se consignan las facultades correspondientes, incluidas las de incorporar a instituciones privadas, y de impartir estudios previos a los del nivel superior. Existen, así mismo, dos tipos de organismos descentralizados de los gobiernos de los estados en los cuales el gobierno federal tiene una participación presupuestal en la EMS, el tipo Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos CECyTE que brinda programas bivalentes en los estados y el tipo Colegio de Bachilleres que ofrece programas generales de bachillerato. El primero tiene el mismo plan de estudios que los CBETIS, mientras que el segundo el plan de estudios es prácticamente igual al del Colegio de Bachilleres México.

- I. Bachilleratos generales, bivalentes y programas de profesional técnico estatales
- II. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) en cada estado
- III. CONALEP en todos los 31 estados del país.
- IV. Colegio de Bachilleres en 25 estados. En 1973, la ANUIES recomienda la apertura de un organismo descentralizado denominado Colegio de Bachilleres. Ese mismo año inició sus actividades en 3 planteles de Chihuahua. En febrero de 1974 se abrieron 5 planteles en el Distrito Federal como parte del Colegio de Bachilleres México, descentralizado del gobierno federal y dependiente totalmente de él en términos de subsidio. El sostenimiento de los Colegios descentralizados de los gobiernos de los estados dependen en un 50% del subsidio federal, y el resto es aportado por cada estado.

**Tabla B**  
**Puestos bajo el control de los gobiernos de los estados**

	2004-5	2000-1	1990-1	1980-1
Puestos de director de bachilleratos estatales	4811	3302	996	126
Puestos de director de escuelas profesionales estatales	446	430	86	40
Total de puestos a disposición estatal	5257	3732	1082	166

V. Bachillerato Intercultural A partir de 2001, el Gobierno del Estado de Oaxaca autorizó un plan de estudios de bachillerato intercultural indígena que se aplicó en 13 escuelas, que en el año 2003 se integraron al Colegio Superior para la Educación Integral e Intercultural de Oaxaca y que agrupa actualmente a 15 planteles. Es la institución que más subsidio recibe proporcionalmente de la Federación, según el acuerdo respectivo entre la SEP y el Gobierno del estado de Oaxaca, 80% del total.

Es preciso destacar que los gobiernos de los estados tienen ahora un número muy alto de puestos de director a su disposición y el crecimiento de dicha capacidad es la que más ha crecido, haciéndolo de una manera muy espectacular en más de 31 veces en escasos 25 años. Es el gran dato en las modificaciones en la estructura del poder del estado en la EMS, el acrecentamiento del papel y del poder de los gobiernos de los estados.

#### **Instituciones estatales autónomas**

Diversas universidades autónomas, 23 en total, tienen bachilleratos, en los cuales se ofrecen tanto programas de bachillerato general en la mayoría de los casos, como algunos de bachillerato bivalente.

- I. Bachilleratos universitarios generales y bivalentes. Existen 23 universidades que cuentan con su propio bachillerato. Desde 1971, la ANUIES, en la Reunión de Villahermosa, preocupada por la calidad de la educación en el bachillerato hizo suyos los grandes referentes que habían llevado a la UNAM a que cambiara su plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en 1963-1964 al añadirle un año más al plan hasta entonces vigente. En dicha reunión de 1971 recomendó que los bachilleratos tuvieran en adelante tres años y señalaba que la función de la EMS era desarrollar las actitudes propias del pensamiento racional, es decir, objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva. Se pensaba que este nivel educativo le ayudaría al joven asumir sus actividades con responsabilidad, con lucidez y solidaridad, así como usar la información básica de las ciencias y la cultura y permitirle un dominio técnico de una actividad especializada y económicamente productiva (Meneses, 1991, p 261). La mayoría de los programas que se imparten en los planteles universitarios de EMS son de tipo general, sin embargo también existen en muchos caso algunos planteles que brindan programas bivalentes. Aquí se incluyen también los nombramientos de los 14 planteles de educación media superior de la UNAM.

**Tabla C****Puestos bajo el control de las universidades autónomas**

	2004-5	2000-1	1990-1	1980-1
Puestos de director de bachillerato universitarios	584	498	399	300
Puestos de director de escuelas profesionales de las universidades	62	76	70	84
Total de puestos a disposición de las universidades	646	574	469	384

Se puede apreciar que en 1980, las universidades autónomas tenían más del doble de puestos que los gobiernos de los estados, hoy los papeles no únicamente se han invertido, sino que ahora los gobiernos estatales cuentan con ocho veces más puestos que las universidades autónomas, mientras que las escuelas universitarias han seguido creciendo hasta prácticamente duplicarse. La disminución en el peso relativo de los planteles universitarios entre 1980 y la actualidad es paralela al mismo fenómeno, ya que entre 1980 y 2004, la proporción de la matrícula de EMS que cursa sus estudios en una institución universitaria pasó de 35% a 13.8% (cuadro 5.1).

**Otros bachilleratos públicos**

Adicionalmente, fuera de la SEP existen instituciones públicas de diverso tipo que dan EMS en diversas opciones y que no dependen presupuestariamente de la SEP, ni tampoco requieren de ser reconocidos al estar organizados por autoridad competente federal o estatal:

- I. Los bachilleratos agrícolas dependientes de la secretaría del ramo como el de la Universidad Autónoma de Chapingo
- II. Los bachilleratos militares
- III. La Preparatoria del Distrito Federal misma que inició sus actividades en 1997 y ofrece un currículo que permite la elección de los cursos por parte de los alumnos de acuerdo con sus necesidades e intereses.

IV. El Telebachillerato que actualmente opera en 11 entidades federativas y el Videobachillerato impulsado recientemente en el estado de Guanajuato.

**Cuadro 5.1**

**Población matriculada en EMS 1980-2004**

En miles de alumnos

Ciclo	Educación Profesional Técnica (EPT)					Bachillerato (BACH)					TOTAL EMS
	Total EPT	Feder al	Estata l	Privada	Aut	Total BACH	Estatal	Feder al	Part	Aut	Total EMS
1980-1	<u>122.4</u>	32.5	17.0	51.4	21.5	<u>1057.7</u>	137.0	286.7	261.5	372.5	<u>1 180.1</u>
1990-1	<u>378.9</u>	200.3	29.1	118.2	31.3	<u>1721.6</u>	404.0	557.2	390.3	370.2	<u>2 100.5</u>
2000-1	<u>361.5</u>	71.8	179.6	80.6	29.5	<u>2594.2</u>	802.5	792.9	563.3	435.5	<u>2 955.7</u>
2004-5 (e)	<u>367.9</u>	67.4	205.4	69.9	25.3	<u>3235.6</u>	1,181.9	896.0	684.6	473.1	<u>3 603.5</u>

1/ A partir de 1998 se descentralizan a los estados los servicios del CONALEP.

2/ Debido al redondeo de las cifras, la suma de los parciales puede no coincidir con los totales.

3/ Los totales no incluyen 208 mil alumnos para 1980-1 y 64.7 mil alumnos de normal básica, para 1985-6.

En otras estadísticas de la SEP si se incluyen debido a que el requisito para ingresar a normal básica era ser egresado de secundaria.

e/ Cifras estimadas

Fuente: Secretaría de Educación Pública, página web, Estadísticas para la EMS. 2004

**Escuelas privadas incorporadas a organismos públicos, con reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) o con autorización mediante acuerdo del ejecutivo federal**

Los tres niveles de gobierno, el federal, el estatal y el municipal están facultados por mandato constitucional del artículo Tercero a brindar educación en todos sus tipos y niveles. También cuentan con la atribución para incorporar escuelas y tramitar autorizaciones a los particulares para impartir educación, y otorgar reconocimiento de validez oficial a los estudios realizados por los alumnos. Así por ejemplo en la DGB el RVOE o Reconocimiento de validez oficial se otorga a las

instituciones que cumplen con los lineamientos establecidos en el Acuerdo 330, para su trámite y procedimiento. Actualmente hasta el año 2004, se cuenta con un total de 442 escuelas incorporadas.

En el tipo educativo medio superior existen, al igual que en el superior, instituciones autónomas por ley que imparten estos estudios, por lo que no requieren un reconocimiento adicional por parte del Estado; por lo cual en ese último caso esos estudios no requieren de RVOE. En virtud de esta atribución, las instituciones autónomas pueden hacer extensivo el valor oficial de sus estudios a los particulares que deseen contribuir en dicha prestación de servicios, mediante la figura jurídica conocida como “incorporación de estudios”, mediante la cual las incorporadas asumen los planes y programas de estudios utilizados por los otorgantes de la incorporación. Académicamente se comprometen a cumplir como mínimo, con los planes y programas de estudio aprobados por la autoridad respectiva. Su forma de sostenimiento es privada, y ellas mismas se encargan de su presupuesto y recursos humanos y materiales:

- I. Las instituciones privadas incorporadas y/o con RVOE de: bachillerato general, universitario, bachillerato bivalente, educación media superior con estudios de profesional técnico
  
- II. Las instituciones privadas están incorporadas mediante acuerdo del Poder Ejecutivo. Son bachilleratos particulares que con base a un decreto del Poder Ejecutivo, quedan facultados para administrarse y elaborar libremente sus planes y programas de estudio. Se les reconoce validez oficial en toda la República, ejemplo de ello son los del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

**Tabla D**

**Puestos de director de escuelas de EMS particulares**

	2004-5	2000-1	1990-1	1980-1
Puestos de director de bachillerato particular	4062	3140	1939	300
Puestos de director de escuelas profesionales particulares	949	919	1038	971
Total de puestos a disposición de	5011	4059	2977	1271

instituciones particulares				
----------------------------	--	--	--	--

Destaca que las escuelas particulares en 1980 fuesen en su mayoría de profesional técnico y dicho número se haya mantenido estable, mientras que las escuelas de bachillerato han aumentado 12 veces, con lo cual en el sector privado predomina de manera franca el modelo de bachillerato.

### **La continuidad en la vigencia del control sobre el nombramiento de los puestos directivos**

La SEP efectivamente conduce mediante el control político y presupuestario el vasto sistema de EMS público del que sólo quedan fuera, en virtud de no recibir subsidios federales, algunas pocas instituciones públicas estatales, señaladamente los bachilleratos bivalente y general estatal del estado de México, así como la preparatoria de la ciudad de México, del Gobierno del Distrito Federal. En cuanto concierne al control sobre los planes y programas de estudio, cabe hacer la siguiente consideración. La SEP controla el plan de estudios bivalente en todas sus variantes, con muy pocas excepciones a las que se deben de añadir los programas universitarios bivalentes y los programas profesionales técnicos y bivalentes estatales que no reciben subsidio federal, los cuales también son muy pocos. Por lo que respecta al bachillerato general, las instituciones autónomas universitarias y las instituciones estatales que no reciben subsidio federal quedan fuera del ámbito de control curricular de la SEP. Prácticamente todas las demás instituciones están comprendidas. Esto incluye también a las particulares, ya que con muy pocas excepciones, como el ITESM, la gran mayoría trabaja incorporada a los bachilleratos universitarios o a los de la SEP. En resumen, quedan fuera del palio curricular de la SEP los 473 mil estudiantes de bachilleratos universitarios, los 25 mil de la EPT universitaria, los alrededor de 100 mil estudiantes en EMS estatales del estado de México, del DF y de otros estados, que no reciben subsidio federal, y poco más de 300 mil estudiantes de bachillerato particular incorporados a bachilleratos universitarios. Estos datos indican que pese a la diversidad de planes y programas de estudio, la SEP fija el plan de estudios, o lo aprueba a las instituciones que atienden alrededor del 75% de la matrícula total de EMS.

Vale la pena indicar que los organismos estatales descentralizados como los colegios de bachilleres están facultados legalmente para producir sus propios planes y programas de estudios. Sin embargo, la SEP ha desarrollado formas vicarias de controlar esas situaciones. Generalmente lo hace condicionado el otorgamiento del subsidio al cumplimiento de ciertos requisitos como son obtener el visto bueno curricular por parte de alguna dependencia de la SEP, ya sea la Dirección General de Bachillerato, la Dirección General de Educación Técnica Industrial, la Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria o la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar. Con ello, a pesar de que las instituciones no estén bajo el control de la SEP, por ser

descentralizadas de los gobiernos de los estados, de hecho funcionan como si fueran dependencias de la SEP en términos curriculares.

Se ha visto la manera en que el sistema es conducido con base en una estructura altamente diferenciada en términos de la manera como están organizadas jurídicamente y respecto a quién hace el nombramiento de los directores de los planteles. Sin embargo, en todos los casos, con salvedades marginales que no cubren ni siquiera el uno por ciento de la matrícula, la SEP otorga la totalidad o una proporción considerable del financiamiento de las instituciones públicas, que no está nunca por debajo del 50% del total. En ese sentido, se observa un crecimiento explosivo en el número de instituciones estatales, las cuales se han multiplicado más de 31 veces en 25 años, lo que conlleva un aumento igual en los nombramientos disponibles a los gobiernos de los estados. Sin embargo, sigue vigente el principio, ahora parcialmente descentralizado, de un control vertical, por parte de la élite del poder de los nombramientos de los puestos directivos. En efecto, al quedar los nombramientos de los directivos de las instituciones públicas bajo un control vertical estatal, la rendición de cuentas se sigue manteniendo alejada de nuevos criterios efectivos que obliguen a responder a la población de una manera clara y novedosa. De esta forma, no parece modificarse la relación entre puesto directivo y ciudadanos mediante la aplicación de criterios técnicos educativos. Por el contrario, al no modificarse esos términos tradicionales del carácter anómico de la estructura y de la conducción del sistema, el incremento en el número de instituciones educativas de EMS estatales bajo control vertical del ejecutivo estatal, la élite del poder estatal ha dilatado ampliamente su campo de oportunidades. El ejecutivo estatal, por su parte, estaría acrecentando el número de puestos que le responden a él personalmente, con lo que refuerza el control político sobre las escuelas y se fortalece el carácter anómico de la conducción del sistema.

Al mismo tiempo, cabe resaltar que la SEP sigue manteniendo un número de puestos, apenas 20% menor, al que tenía en 1990. Aún así, no se debe de perder de vista que el número total de puestos en manos de los gobiernos de los estados corresponden a 31 estados, con lo cual, ningún estado se acerca todavía al número de puestos de la SEP en los planteles de EMS. Este indudable crecimiento en la importancia relativa de los gobiernos de los estados en la atención a la demanda en el sistema de EMS, no denota, en la medida en que se pueda discernir, una modificación estructural o un cambio en la conducción anómica del sistema, así como en la aplicación de los mismos mecanismos de control vertical que hasta ahora han existido.

El análisis previo del sistema de EMS plantea la presencia de nexos específicos de índole tradicional con el sistema político, al través del ejercicio de las atribuciones jurídicas de las autoridades educativas federales, estatales y universitarias en los nombramientos de los directivos de las escuelas. A pesar del crecimiento de la población estudiantil y de la eclosión en el número de instituciones estatales, no se percibe un cambio en el carácter estructural de una conducción del sistema orientada por principios políticos que resulta de índole anómica para la educación

moderna. Por el contrario, el crecimiento del sistema parecería haber fortalecido la importancia del principio de subordinar los nombramientos directivos a criterios de oportunidad y conveniencia políticas, a favor de quienes gozan de la confianza del poder ejecutivo estatal. Se impone, ahora, revisar cómo se desdobra el sistema respecto a los parámetros que la hipótesis central ha definido como relevantes: la retención estudiantil en la EMS, la eficiencia terminal, la equidad, la pertinencia y la adquisición de habilidades verbales escritas y matemáticas.

# CAPÍTULO VI

## EL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

### Y

## LA ATENCIÓN BRINDADA A LOS ALUMNOS

#### **Introducción**

En este capítulo se busca hallar refrendo para la afirmación hipotética que dice que la conducción anómica de la EMS le otorga a esta formación un carácter: a) Socialmente selectivo e inicuo, al propiciar una baja eficiencia terminal y al beneficiar más a algunos alumnos y grupos sociales que a otros. b) Precario en términos formativos, al no impulsar el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve a nivel internacional.

Para tal efecto se cuenta con lo examinado en los dos capítulos previos. En el capítulo IV se examinaron los grandes referentes teóricos y técnicos desarrollados a escala nacional y regional para identificar los rasgos de un modelo moderno de conducción de la educación. Tales referentes sirven dos propósitos en este trabajo. Primeramente, para contrastarlos con lo que acontece en México y apoyarse en la comparación para establecer el carácter anómico de la conducción del sistema de EMS. Pero, dicho modelo, o sea conjunto de criterios para instrumentar una acción con un propósito determinado, al requerir congruencia con una sociedad democrática, permite fijar objetivos para nuevas propuestas que busquen mejores resultados en la escolaridad. Desde esa perspectiva se pueden especificar con mayor detalle los mecanismos escolares que incidan significativamente en la lucha contra la desigualdad y que ofrezcan formaciones más adecuadas para responder y aprovechar las demandas y oportunidades de un mundo competitivo y globalizado. Tales referentes como el examen emprendido conjuntamente por la OCDE y el Gobierno de México (OCDE: 1997) y los trabajos de Brunner (Brunner: 1993) avalan la posibilidad de diseñar e instrumentar programas que corrijan los sesgos negativos y regresivos que han sido detectados en el funcionamiento del sistema de educación postobligatoria.

Mediante tales referentes teóricos, técnicos y organizativos fue posible contrastar la conducción del sistema educativo y validar la omisión histórica que se evidencia, sobre todo a partir de 1982, cuando se contó con la oportunidad de diseñar de nuevo la forma de hacerlo. Sin embargo, la ruta que se escogió impulsó la deshomologación del ingreso de los académicos y nuevos fondos para

estimular el cumplimiento con ciertos criterios de calidad en los insumos y procesos de las instituciones de ES. Esta estrategia de renovación de los mecanismos de conducción de la educación postobligatoria introdujo cambios que resultan tangenciales para el funcionamiento del sistema de EMS y sus principales problemas. Quedaron sin afectarse ni regularse los estándares mínimos de calidad para las escuelas y las formaciones, lo que facilitaría la racionalización de los sistemas. Tampoco se elaboraron criterios claros para la asignación de recursos encaminados a mejorar el funcionamiento de los desempeños estudiantiles y el abatimiento de la baja eficiencia terminal y el acrecentamiento de la pertinencia de los aprendizajes de los estudiantes.

Posteriormente, en el capítulo V se revisó la manera cómo está organizado el sistema de EMS en términos de diferentes instituciones públicas organizadas bajo diversas figuras jurídicas, que ofrecen programas generales, bivalentes y de bachiller profesional técnico. Sobre tales bases se analizó el tipo de nombramiento de los directivos de cada una de ellas. Se consignó la manera en que la eclosión en el número de instituciones estatales significó un nuevo peso para dicho tipo de establecimiento en el sistema, mas no implicó tal mudanza, un cambio en la estructura anómica para la EMS pública.

Dichos capítulos representan la transición del primer momento analítico del trabajo al segundo. Es preciso recordar que la primera variable independiente que se investigó fue la construcción del poder del estado posrevolucionario. Por su parte, la variable dependiente que se buscó explicar fue la conformación de una estructura del poder del estado para la educación de carácter anómico, sobre la cual descansa el sistema de EMS, señalándose que la estructura representa la parte estática, mientras que el sistema es la parte dinámica. A esta cuestión se dedicaron los capítulos III y IV.

La descripción del capítulo V describe el sistema de EMS y su organización. Tal descripción sirve para definir, el objetivo que se persigue en este capítulo: Responder, en este segundo momento explicativo, a una nueva interrogante sobre la relación entre el sistema anómico de EMS, como variable independiente y como variable dependiente un modelo educativo altamente selectivo, socialmente inicuo y formativamente precario. Es menester por ello, indagar sobre las características de la eficiencia terminal, la equidad y el desarrollo de las habilidades verbales escritas y de las habilidades matemáticas.

Corresponde verificar en qué medida se modifican estas características después del año de 1982 que tan ominoso resultó para la conducción del sistema político, antes del cual prevalecían factores macrosociales que luego carecieron de efecto en la economía y en el estado.

El diagnóstico que se buscará obtener en este capítulo versará sobre el modo en que los alumnos ingresan, continúan en la escuela y egresan de la misma. La exploración a realizarse cobra

ventaja de la fecha más antigua para la cual existen datos comparativos hasta el presente, 1980. Habrá ocasión, también, de indagar acerca de la persistencia con que se presenta un precario desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas en la vasta mayoría de los alumnos, a pesar de sus consecuencias negativas sobre el conjunto de toda sociedad moderna.

Por lo que respecta al impacto de la EMS en las oportunidades educativas disponibles en México, su importancia para una sociedad moderna se puede apreciar al compararla con la situación prevaleciente en los países de la OCDE, cuyo promedio de participación para la cohorte en edad de cursarla es de 82% mientras que en México la cifra sólo alcanza el 33%. Esos resultados implican que desde la oferta de EMS en México se crea una enorme desigualdad en nuestra sociedad, al incidir en poco más de una tercera parte de aquellos, que en los países desarrollados acceden a ella. En esa misma lógica, es oportuno recordar que la CEPAL ha señalado, con base en sus estudios, que se puede establecer que 12 años de educación formal resultan, para quienes la obtienen, en la seguridad de poder escapar de la pobreza en todos los países de América Latina (CEPAL: 2004)

#### **El contexto general de la EMS en la segunda mitad del siglo XX**

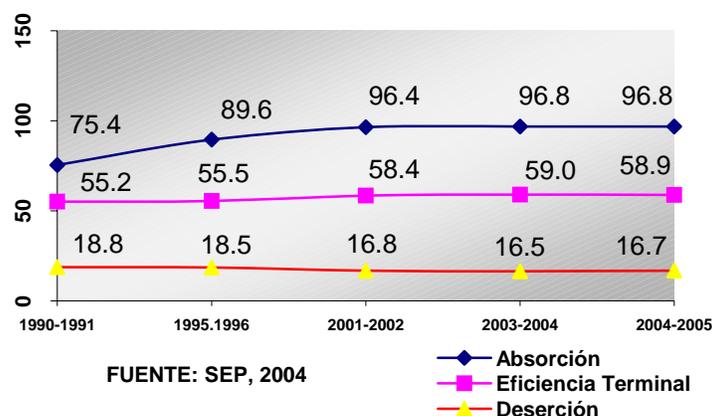
El número total de jóvenes que conforman el estudiantado de la EMS, estimado para el ciclo 2004-2005 por la SEP en 3.6 millones de estudiantes, representa hoy en día una cifra 96 veces el tamaño de dicha población escolar en 1950, cuando este número alcanzaba sólo 37 mil jóvenes.

#### **Gráfica 1**

#### **INDICADORES DE RENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR,**

**1990-1990/2004-2005**

**(Porcentuales)**



Del total de ellos, poco más de 10% correspondió al nivel de profesional técnico, el 60% al bachillerato general y el 29% al bachillerato tecnológico. Merced a estas cifras, la participación del grupo 16-18 años de edad alcanzó el 53%.

Esa eclosión de la matrícula de la EMS es digna de reconocerse y de revisarse, ubicándola en el contexto mayor de la escolaridad en México. Entre 1950 y 2000 los servicios educativos mexicanos generales experimentaron un crecimiento extraordinario, ocurriendo el incremento más dinámico entre 1950 y 1980. En ese medio siglo, la matrícula en la educación primaria se multiplicó por un factor de 4.9, la de la educación secundaria por 76, por 79 en la educación media superior y por 68 la educación superior. Para los años ochenta, con medio siglo de retraso frente a lo ocurrido en los países avanzados, la educación primaria se convierte en un patrimonio efectivo de los niños mexicanos, al lograrse una tasa de escolaridad superior al 90% de todos los niños en edad de estudiarla.

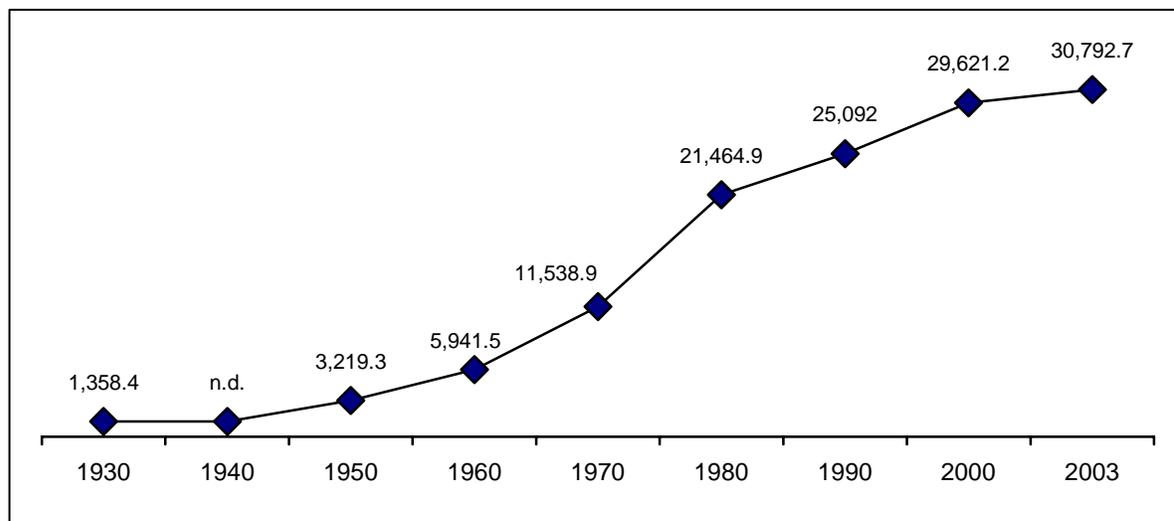
El logro de aumentar la matrícula a lo largo de la segunda mitad del siglo XX es más notable aún, en virtud de las tasas de crecimiento demográfico tan altas que vivió el país, ya que alcanzaron 3.4% en la década de los años setenta. Posteriormente, bajaron hasta 2% en los años noventa, tras surtir efecto las políticas de control de la fertilidad y que han llevado en la actualidad a una etapa llamada de transición demográfica. (SEP 2001a) Por esta razón, la dimensión de las cohortes de niños y jóvenes que le tocó atender en la escuela, hasta finales del siglo XX, es mucho mayor que en otros países de la OCDE. Así, el porcentaje de la población de 2 a 29 años de edad, con relación al total, fue de 63 por ciento en 1990 para nuestro país, cifra que superó a la de Turquía, que en 1989 tuvo 59 por ciento. El índice mexicano distaba mucho del promedio de 47 por

ciento de los países de la OCDE para finales de los años ochenta y principios de los noventa y, más aún, respecto al 36 por ciento de Suecia. (OECD, 1995) Esta circunstancia significó que México enfrentó una demanda educativa proporcionalmente mayor que la correspondiente en los países desarrollados. Esa magnitud aunada a la presión social por incrementar los servicios educativos ayudan a comprender la importancia política que la atención a la demanda social adquirió para el sistema político priísta.

Actualmente, el promedio actual de escolaridad en México es de 7.7 años para 2002 (SEP, 2004a), muy por debajo de los 14 del promedio de la OCDE (OECD, 2003). Tal cifra debe de ponderarse al recordar que la educación obligatoria fue de sólo 6 grados hasta 1993 y la tasa de escolaridad promedio rondaba 6.3 años en 1990. En efecto, el esfuerzo de la política educativa se había centrado en asegurar la escuela primaria para todos los niños en edad de cursarla, lo cual se refleja en la tasa mexicana de participación para la población entre los 6 y los 12 años, la cual es de 93%. Sin embargo, la tasa de participación para la población a los 15 años es de 50.7 % y a los 18 años baja a 18.3%, mientras que para los países de la OCDE las cifras respectivas son 92.8% y 64.6%. Por lo que respecta a la educación superior, la tasa de participación es ligeramente inferior a 15% (OECD, 2003).

**Gráfica 2**  
**SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL: MATRÍCULA TOTAL, 1930-2003<sup>E/</sup>**  
**(Miles de alumnos)**

<sup>e/</sup> Estimado



Fuente: Informe de labores 2001-2002. SEP.

**Cuadro 6.1**  
**COMPOSICIÓN DE LA MATRÍCULA**  
**DEL**  
**SISTEMA ESCOLARIZADO NACIONAL**  
**Ciclo Escolar 2002-200**  
(En por ciento)

<b>Preescolar</b>	<b>11.4 %</b>
<b>Primaria</b>	<b>48.2 %</b>
<b>Secundaria</b>	<b>18.4 %</b>
<b>Media superior</b>	<b>10.6 %</b>
<b>Superior</b>	<b>7.4 %</b>
<b>Capacitación para el trabajo</b>	<b>4.0 %</b>

e/ Estimado

Fuente: Informe de Labores 2001-2002. SEP

Al ubicar en una perspectiva histórica, el incremento de la matrícula y de las tasas de escolarización de los jóvenes y niños en edad de asistir a la escuela, se puede observar (SEP, 2003a) que la matrícula total de la educación nacional muestra un brinco espectacular de 1.3 millones en 1930 a 31.5 millones en 2003 (Cuadro 6.2) Mientras que al tomar un lapso más corto, por ejemplo a partir de 1980, se aprecian cambios graduales efectivos. El gasto del PIB en educación creció de 4.9% en 1980 a 6.8% en 2003, (Banco Mundial, 2004, pp.48) mientras que el número de escuelas y de maestros se incrementó, en este lapso, más rápidamente que el de alumnos, lo cual representa una mejora en el dato de atención y un aumento en el terreno de los costos (BM, 2004). El índice de analfabetismo, al nivel nacional, aunque alto comparado con los países desarrollados, ha pasado en esos mismos años de 1980 a 2003, de 12.1% a 8.8% (INEGI: 2004, volúmenes XI y XII) Al igual que sucede con el argumento sobre la magnitud que adquirió el sistema educativo, al notar el incremento en la proporción del PIB dedicado a la educación refleja la importancia política de la educación. Este señalamiento es particularmente significativo si se

recuerda que en materia de eficiencia terminal y de la calidad los referentes no se han movido acordemente.

En el reciente año escolar 2004-2005 se estima una atención total de 31.906 millones de alumnos, incluyendo a 1.354 millones en capacitación para el trabajo, en alrededor de 208,705 escuelas en las que laboran 1.611 millones de profesores (SEP, 2004a). El 86.74% del total del estudiantado en el sistema escolarizado, 30.552 millones asiste a escuelas públicas y el resto acude a escuelas particulares. Por lo que concierne a la participación de varones en el conjunto nacional ésta es ligeramente superior a la de las mujeres, 50.4% contra 49.6 %. Estas diferencias ahora prácticamente insignificantes habían sido históricamente significativas, en perjuicio de las mujeres. Hoy en día, prácticamente desaparecieron en los segmentos más jóvenes menores de 25 años. Incluso cabe admitir que ya se inició el fenómeno de la feminización si se atiende la manera en que las mujeres muestran a lo largo de todo el sistema educativo una tasa de eficiencia terminal más alta que los hombre (OECD, 2003, p. 40 y Banco Mundial, 2004, p.47) Un 5% de las escuelas son indígenas y cuentan con 854 mil alumnos, 45% superior al número de alumnos en 1980. No obstante, el fulgor de los alcances en materia educativa se enrarece cuando se analizan bajo criterios tales como la calidad, la pertinencia y la equidad.

**Cuadro 6.2**  
**Porcentaje de eficiencia terminal por sexo y nivel educativo, 2000**

	Primaria	Secundaria	Profesional técnico	Bachillerato
México	86.5	76.1	43.7	300
Hombres	85.5	71.7	40.1	971
Mujeres	87.5	81.0	47.4	1271

Fuente: SEP-DGPPP Indicadores Educativos 2000.Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal, 2000-2001. México D.F. 2000

### **El tránsito de la secundaria a la EMS**

De acuerdo a las cifras oficiales consignadas en el Informe de Labores para el año 2004 e incluido en el Informe General de Gobierno del Presidente de la República, para el año lectivo 2004-2005, la escuela secundaria cuenta con una población de 5.929 millones de estudiantes. La eficiencia terminal de la escuela secundaria se estima en 79.9 por ciento y el número de egresados en más

de 1.6 millones de estudiantes. (Presidencia de la República, 2004, página web y SEP, 2004, página web)

**Cuadro 6.3**  
**EL TRÁNSITO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**  
**Egreso de secundaria, absorción, matrícula, egreso, deserción y eficiencia terminal de la**  
**educación media superior ciclos escolares 1990-1991, 2000-2001 a 2002-2003<sup>el</sup>**

Ciclo Escolar	Egresados de Secundaria	Absorción en media superior	Matrícula total EMS	Egresados	Deserción	Eficiencia terminal
1990-91	1'176,290	75.4 %	2,100.5	503,217	18.8%	55.2%
2000-01	1'421,931	93.3 %	2,955.8	688,385	17.5%	57.0%
2001-02*	1'469,702	96.4 %	3'120.4	726,307	16.8%	58.4%
2002-03 <sup>el</sup>	1'543,520	95.6 %	3,275.6	775,304	15.6%	60.8%
2003-04 <sup>el</sup>	1,589,841	96.6 %	3,443.7	806,228	16.7%	58.9%
2004-05 <sup>el</sup>	1,656,903	96.8 %	3,603.5	846,550	16.4%	59.8%

\*Los datos de egresados, deserción y eficiencia terminal son estimados.

<sup>el</sup> Estimado.

Fuentes: Informe de Labores 2001-2002. SEP

IV Informe General de Gobierno del Presidente de la República, [www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Estadisticas](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Estadisticas) (SEP:2004, página web)

De acuerdo con la misma fuente se puede observar que a lo largo de la década de los noventa, la matrícula de la educación media superior creció en más de 850 mil jóvenes. La incorporación de los egresados de educación secundaria a la educación media superior mostró que mientras en el periodo lectivo 1990-1991 el porcentaje de absorción registrado fue de 75.4, para el año escolar 2004-2005 en curso la absorción de la enseñanza media superior respecto de los egresados de secundaria se estima en 96.8 por ciento tal y como lo consigna el cuadro 6.3 .

## Participación de la población en edad de estudiar en la EMS

De acuerdo con datos del Censo 2000, la población entre 16 y 19 años —aquella población en edad de cursar la EMS— era de 7, 902 101. De ellos, 3,866,089 eran hombres y 4, 036 012 mujeres. Para ese mismo año, eran atendidos por el sistema de EMS 2 955 783, de los cuales el 49.4% eran hombres y el 50.6 % mujeres. Esta cifra se modificó para el 2001, en la que la matrícula era de 3 millones 120 470 jóvenes, de los cuales el 49.1 % eran hombres y el 50.9% eran mujeres (Cuadro 6.4)

**Cuadro 6.4**

### Matrícula de EMS por sexo

En miles de alumnos

Ciclos 1990-1991, 2000-2001 y 2002-2003 <sup>el</sup>

	1990-91	2000-01	2002-03 <sup>el</sup>
<b>Media Superior</b>	<b>2,100.5</b>	<b>2,955.7</b>	<b>3,275.6</b>
<b>Hombres</b>	<b>1,084.8</b>	<b>1,460.6</b>	<b>1,603.3</b>
<b>Mujeres</b>	<b>1,015.7</b>	<b>1,495.1</b>	<b>1,672.3</b>
<b>Profesional técnico</b>	<b>378.9</b>	<b>361.5</b>	<b>373.6</b>
<b>Hombres</b>	<b>149.1</b>	<b>175.9</b>	<b>184.8</b>
<b>Mujeres</b>	<b>229.8</b>	<b>185.6</b>	<b>188.8</b>
<b>Bachillerato</b>	<b>1,721.6</b>	<b>2,594.2</b>	<b>2,902.0</b>
<b>Hombres</b>	<b>935.7</b>	<b>1,284.7</b>	<b>1,418.6</b>
<b>Mujeres</b>	<b>785.9</b>	<b>1,309.5</b>	<b>1,483.4</b>

<sup>el</sup> Estimado

Fuente: Informe de Labores 2001-2003. SEP.

La eficiencia terminal de la educación media superior en la actualidad es muy baja, alrededor del 59.8 por ciento para todo el tipo educativo (Cuadro 6.3) particularmente si se le compara con la de

los otros niveles y tipos educativos, ya que la primaria es de 90 por ciento y la secundaria 80 por ciento y con las que se registran en el ámbito internacional (OECD, 2003)

Se estima que la cobertura total en el ciclo 2004-2005 es de 3 millones 603.5 mil alumnos, 10.2 por ciento corresponde al nivel de Profesional Técnico, el 60.6 por ciento al Bachillerato General y el 29.1 por ciento al Bachillerato Tecnológico. El total de la población escolar es atendida por 250,871 maestros, quienes ejercen su labor docente en 12,327 escuelas (Presidencia de la República: 2004, página web)

Se aprecia en el bachillerato tecnológico o bivalente un crecimiento en la matrícula de 8.6 puntos porcentuales del ciclo escolar 1990-1991 a la fecha. En el bachillerato general, el aumento respectivo es considerable, aunque su peso en el total disminuyó cerca de dos puntos porcentuales. En cambio, se observa un estancamiento en la matrícula de la educación profesional técnica y un desplome en su participación en el total de 6.6 puntos porcentuales (Cuadro 6.5)

**Cuadro 6.5**  
**Matrícula de la EMS por subsistema**  
**En miles de alumnos**  
**Ciclos escolares 1990-91, 2000-01, 2001-02, 2002-03<sup>e</sup> y 2004-05<sup>e</sup>**

Ciclo escolar	Bachillerato general	%	Educación profesional técnica	%	Bachillerato tecnológico	%	Total
1990-91	1'291.6	61.5	378.8	18.0	429.9	20.5	2,100.5
2000-01	1,762.9	59.7	361.5	12.2	831.3	28.1	2,955.7
2001-02	1,866.3	59.8	356.3	11.4	897.9	28.8	3,120.5
2002-03 <sup>e</sup>	1,951.8	59.6	373.6	11.4	950.2	29.0	3,275.6
2004-05 <sup>e</sup>	2,184.1	60.6	367.9	10.2	1,051.5	29.1	3,603.5

<sup>e/</sup> estimado.

Fuentes: Informe de Labores 2001-2002. SEP.

IV Informe General de Gobierno del Presidente de la República,  
[www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Estadisticas](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Estadisticas)

### La generación de la baja eficiencia terminal

Las cifras relativas a la eficiencia terminal contrastan con las referentes a la absorción de la educación media superior respecto a los egresados de la secundaria. En efecto, la absorción muestra un aumento muy considerable desde un 75% en 1990-1 hasta un 95% en el año 2002. No obstante, cabe considerar que en 1995-6 existía un 89.6% de absorción, lo cual relativiza el aumento reciente. Por eso, más interesante aún es observar las tendencias de transición de un año a otro. Ahí es posible observar que se mantienen en valores históricos bajos. Tales valores fluctúan, en los últimos tres años, en la transición de primero de EMS a segundo entre 72.2% y 74.0% muy por abajo del 80% de 1980-1. Igual sucede con la transición de segundo a tercero, en donde se observan valores actuales entre 78.6% y 81.9% valores más altos que los históricos, pero cercanos a los de hace 10 y 15 años.

**Cuadro 6.6**  
**Flujo de Retención**

Ciclo Escolar	Egresados de secundaria	Absorció n	Nuevo ingreso a 1° EMS	Transición 1° a 2°	Segundo	Transició n 2° a 3°	Tercero
1970 - 71	246,847	n.d.		n.d.	110,861	n.d.	33,606
1975 - 76	431,566	70.6%*	305,103*	74.2%	226,387	66.7%	125,950
1980 - 81	745,325	77.9%	532,372	80.6%	389,964	66.0%	226,731
1985 - 86	1,109,909	80.7%	853,472	72.6%	620,041	72.3%	385,043
1990 - 91	1,176,290	75.4%	899,653	68.9%	659,871	76.5%	493,389
1995 - 96	1,222,550	89.6%	1,065,274	71.3%	763,806	77.6%	558,564
2000 - 01	1,421,931	93.3%	1,267,277	72.2%	922,035	78.6%	713,739
2001 - 02	1,481,078	96.4%	1,371,272	73.4%	964,340	80.2%	739,075
2002 - 03	1,538,019	95.4%	1,413,443	74.0%	1,044,369	81.9%	789,546
2004-05	1,656,903	96.8%	1,539,709	74.1%	1,137,712	81.0%	868,648

\* Estimación al no haber una cifra oficial

Fuentes: Informe de Labores 2001-2002. SEP.

IV Informe General de Gobierno del Presidente de la República,  
[www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep Estadísticas](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Estadisticas) (SEP: 2004, página web)

**Cuadro 6.7**

### Serie Histórica de la Educación Media Superior

Ciclos escolares	Egresados	Población 18 años **	Tasa de terminación	Matrícula total	Población 16-18 años **	Cobertura	Eficiencia Terminal
1970-1	no confiable	1,001,615	n.a.	313,356	3,163,963	9.9%	n.d.
1975-6	11,750	1,250,464	n.a.	686,343	3,934,161	17.4%	n.d.
1980-1	287,998	1,497,262	19.2%	1,180,135	4,658,034	25.3%	66.8%
1985-6	447,791	1,715,022	26.1%	1,897,236	5,297,621	35.8%	60.1%
1990-1	503,217	1,905,934	26.4%	2,100,520	5,866,083	35.8%	55.2%
1995-6	532,981	2,034,100	26.2%	2,438,676	6,194,780	39.4%	55.5%
2000-1	688,385	2,089,429	32.9%	2,955,783	6,350,337	46.5%	57.0%
2001-2	711,858	2,102,048	33.9%	3,120,475	6,379,799	48.9%	57.2%
2002-3	766,796	2,112,931	36.3%	3,295,272	6,404,581	51.5%	60.2%
2004-5 e	881,830	2,216,789	41.5%	3,603,500	6,460,464	55.7%	59.8%

e : Estimado

Fuente: Informe de Labores SEP, 2002, y

IV Informe General de Gobierno del Presidente de la República, [www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Estadisticas](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Estadisticas) (SEP:2004, página web)

Las series históricas denotan ciertas características que conviene subrayar: La eficiencia terminal ha fluctuado desde una cúspide en 1980-1 de 66.8%, cayendo hasta 55.2% en 1995-6 y se mantiene ahora en 59.8.2% en la actualidad, lo cual viene a indicar que estamos ante variaciones bastante pequeñas en los últimos 25 años si consideramos que la matrícula se ha multiplicado por tres. Esta constancia las tendencias nos está indicando un funcionamiento de la escuela que es relativamente independiente de la escala y de los cambios que han ocurrido en los planes y programas de estudios desde entonces.

Estas tendencias presentan variaciones muy pequeñas por periodos de más de 25 años hasta la fecha en materia de eficiencia terminal y de retención de alumnos, lo que indica que se está frente a una conducción del sistema de raíz profundamente estructural en el sentido que se viene manejando de dicho término desde el capítulo II. Se está ante un sentido y forma de funcionar el sistema que es muy estable, a pesar de las enormes mudanzas que el sistema ha experimentado en su magnitud. Los datos consignados en estos cuadros son los que se han venido utilizando desde el inicio de este trabajo para señalar los aspectos constantes del funcionamiento educativo y que pueden ser constatados a través de circunstancias muy variadas como son las que han ocurrido desde 1980.

### **Rigidez de la EMS**

En la perspectiva que se viene esbozando, la manera como se planteó y se organizó hasta el presente la expansión de la matrícula revela un grave defecto. El acceso universal a la escuela primaria y su conclusión exitosa que son los grandes logros del sistema educativo básico, no garantizan el acceso y la conclusión exitosa de la formación secundaria. El funcionamiento de un sistema con estas características muestra de hecho rigideces considerables que se prolongan en el siguiente tipo educativo, la EMS. Ahí, se repite el mismo patrón y se observa que la conclusión exitosa de la escuela secundaria y el ingreso a la EMS, no constituyen garantía de que el estudiante concluya sus estudios. Tales características que se presentan desde el fin de la primaria hasta la EMS se han mantenido en el tiempo. Esos rasgos tienen un impacto enorme en materia de equidad, como se verá, preservándose una gigantesca proporción de la población joven, en el campo y en la ciudad, sin concluir sus estudios básicos. Tal característica de la conducción del sistema se califica aquí de anómica, por su incapacidad de resolver o corregir estos problemas. Tal incapacidad se explica aquí, de acuerdo con la hipótesis central del trabajo, por la sujeción de la conducción del sistema a principios políticos y no educativos. Se está, por lo tanto en la EMS ante un modo de conducir el sistema de EMS que no es exclusivo de este tipo educativo. En la EMS tal modo se manifiesta en la persistencia de bajos índices de transición entre cada uno de los ciclos escolares y en su resultado, el bajo índice de eficiencia terminal que ha caracterizado a la EMS desde por lo menos 1980, que es la fecha más antigua para la que existen estos datos. Hoy en día, 2004-05, mientras que la eficiencia terminal de la escuela primaria es de 90% de todos aquellos que la inician, y en la secundaria es de un 80%, en las formaciones de EMS para técnicos profesionales es inferior al 45%, para el bachillerato es de menos del 60%, y para la licenciatura varía entre un 37% y un 47%, (Eficiencia terminal de universidades públicas, (Presidencia de la República: 2004, página web, SEP: 2004, página web)

Estos resultados muestran la manera como el funcionamiento del sistema educativo posterior a la escuela primaria denota un sesgo altamente selectivo. Este sesgo se ve agravado por la

inclinación tradicional de la oferta y la demanda educativas por programas que preparan para la educación superior, que se expresan en un predominio del modelo propedéutico, en sus diferentes versiones de bachillerato general, bachillerato universitario y bachillerato bivalente, que atrae a 90% de los alumnos. A pesar de que el bachillerato bivalente prepara para una formación profesional técnica, el interés de los jóvenes por esta formación deriva directamente de su carácter de bachillerato, ya que las formaciones profesionales técnicas que se orientan directamente al mercado de trabajo tras la conclusión de la EMS están perdiendo interés de manera sostenida. Esa situación se ha agravado en los últimos 10 años, ya que a mediados de la década de los años noventa, el 15% de la matrícula estaba en la educación profesional media.

La atracción del bachillerato como escuela propedéutica implica que el certificado claramente buscado por los jóvenes para presentarse al mercado laboral es la licenciatura completa, lo cual se logra si se mantienen como alumnos regulares durante al menos 8 años de estudios postobligatorios de tiempo completo. Esta trayectoria larga sólo la culmina una pequeña minoría, que ha fluctuado entre el 22.2% y el 28.2% de todos los que la inician tras la secundaria, debido a que la eficiencia terminal de la EMS es de 60% y la de los estudios superiores ha fluctuado entre el 37% y el 47% para las generaciones de finales y mediados de los años noventa ( Eficiencia terminal de universidades públicas, Presidencia de la República, 2004, SEP, página web)

Esta rigidez en la orientación de los estudios de EMS hacia los estudios superiores, acompañados de una baja eficiencia terminal tanto en el bachillerato como en la licenciatura convierte a los estudios posbásicos en un proceso altamente selectivo y elitista, al beneficiar solamente a una minoría de quienes cursan el bachillerato. El carácter selectivo y elitista de la escuela exige revisar a fondo y críticamente la organización y el funcionamiento de la escuela, ya que resulta sumamente gravoso para las personas, para sus familias, para la economía y para el abatimiento de la desigualdad social que depende de la educación.

La manera cómo se manifiestan estos rasgos puede apreciarse mejor si comparamos las cifras mexicanas de participación de la cohorte en edad de estudiar un tipo o ciclo educativo determinado con las cifras para los países de la OCDE (OECD: 2003, Capítulo A ) En los países de la OCDE 82%, del total de la población que está en edad típica reciben un certificado de graduación de la educación media superior (OECD: 2003) Esta cifra está conformada por un 38% que reciben certificados que están orientados a los estudios superiores y un 44% que se gradúan de programas técnicos vocacionales y pre-vocacionales. En México sólo reciben un certificado al final de la EMS 33% compuesto por 29% de jóvenes con certificados de bachillerato y 4% con certificados de profesional medio. México como país tiene una proporción 2.5 veces menos jóvenes con EMS completa que los países de la OCDE. Dicho sea en otras palabras, en México únicamente completan la EMS el 43% de los que lo hacen en dichos países. Las implicaciones para la forma

como se estructura la sociedad mexicana son enormes, ya que a partir de esta información se evidencia como el sistema educativo entre los 12 y los 18 años divide a la población entre una élite de sólo un tercio del total que accede a media superior completa y al inicio de los estudios superiores y dos tercios que quedan con sólo educación primaria completa y menos de cuatro años más de educación formal adicionales.

Tal situación apunta a la debilidad, casi inexistencia de una clase media educativa ante la polarización entre quienes tienen más de EMS y quienes tienen primaria o un poco más. Tal diferencia crea una enorme desigualdad en la sociedad mexicana, lo cual plantea la necesidad de abordar la manera como se ha estudiado la relación entre educación y desigualdad social en la educación postobligatoria. Tal es el tema de la siguiente sección.

### **El significado de la desigualdad educativa**

En México, desde los años setenta y ochenta, una línea de investigaciones educativas en México identificó diferencias significativas en los rendimientos académicos de aquellos que han sido beneficiados por el crecimiento de la matrícula. Para Adolfo Mir y Muñoz Izquierdo las enormes disparidades que exhibían los rendimientos académicos de la población escolar debían de atribuirse a la tendencia que muestra el sistema por educar sólo a los más aptos, maximizando el aprendizaje de las élites, las cuales harían trabajar posteriormente las ramas dominantes del sistema económico. De esta manera tales aprendizajes desiguales estaban determinados socioeconómicamente, lo cual indicaba que la forma en que se expandió la matrícula no favoreció la igualdad social (Mir: 1970, Muñoz: 1981, pp. 75-88 y Muñoz: 1982)

En este caso, se debe señalar que tal enfoque logra un acierto considerable al apuntar a la desigualdad como un tema de la mayor relevancia para la educación. Sin embargo, al hacerlo le concedía al sistema educativo una eficacia en el manejo de los contenidos y de los aprendizajes logrados que debe ser cuestionada y examinada. De igual manera, se le otorga a la escuela una funcionalidad respecto a la economía *a priori*, que no ha sido demostrada, a la vez que existen graves dudas sobre ello, cuando se ha señalado que: "las relaciones son débiles, incluso en el sector tecnológico" (OCDE, 1997, p. 203) Resta, no obstante, el señalamiento de que existen enormes disparidades en los rendimientos de aquellos que asisten a la escuela y que tales resultados inciden en la sistema de estratificación social.

Adicionalmente, ya se sabía también, por el acucioso estudio regional de Levy sobre la importancia de las universidades públicas y privadas en América Latina, que las familias de élite tomaban muy en serio la decisión respecto al tipo de universidad a la que deben de mandar a sus hijos, considerando que, desde mediados del siglo XX, masificación aminoró la calidad de los estudios

en las instituciones públicas de educación postobligatoria (Levy: 1995) Ese proceso de masificación, que ocurre después de 1950 en América Latina, llevó a que las instituciones públicas de la región perdieran la capacidad de asegurar la diferenciación social y los privilegios de que previamente gozaba la élite en ellas. Por esta razón, ésta se dirigió de manera creciente hacia las opciones privadas. Sin embargo, que hubiese cambiado la composición social de estos tipos de estudio y que accediesen grupos sociales que antes no contaban con ellos, no quiere decir que la equidad dejase de ser problema.

En los años ochenta, los estudiosos sobre la desigualdad en la educación postobligatoria encontraron un importante impulso, en una vertiente de investigación educativa que habría de tener un peso determinante en las propuestas que finalmente se conjuntaron en el proyecto de Formación Pertinente. Tales estudios tuvieron dos núcleos de trabajo. Uno se originó en torno al Colegio de Ciencias y Humanidades a finales de los años setenta y el otro se impulsó desde el CESU de la UNAM a finales de los años ochenta. En el CCH se impulsaron dos líneas de investigación, una sobre profesores y otra sobre alumnos, ambas giraban entorno a dar cuenta de la distancia existente entre los propósitos planteados por la UNAM para el CCH como el germen de la nueva universidad y los resultados registrados hasta el momento. (Bartolucci y Rodríguez: 1983)

En 1976, se estableció una muestra de 2,312 estudiantes para cubrir de la población de primer ingreso de los planteles y turnos del Colegio. (Acosta y Bartolucci: 1981, y Bartolucci: 1979). Posteriormente Jorge Bartolucci haría un seguimiento para identificar a quienes habían ingresado a estudios superiores (Bartolucci : 1994) El Perfil de 1981 se ve, primeramente, que contrariamente a lo que se decía acerca del origen modesto de los estudiantes, la gran mayoría provenía de los estratos medios, aunque también se constató que existía un conjunto minoritario de alumnos que tenía que trabajar para contribuir a solventar su manutención. También apareció que la gran mayoría de los padres contaban con una exigua escolaridad. Respecto a la importancia dada por los alumnos y sus familias a las opciones de EMS, dos terceras partes sólo ubicaron a la Escuela Nacional Preparatoria como opción, desconociendo la existencia de salidas laterales, normales y estudios profesionales medios. Apareció claramente que los estudios universitarios eran el "desideratum" relegando a los estudios de bachillerato a la condición de mero requisito para alcanzar la meta deseada. Además, los alumnos del CCH no distinguieron al CCH de la Escuela Nacional Preparatoria (Acosta y Bartolucci: 1981, p. 97)

Se estaba ante una vertiente de investigación que buscaba el peso de la explicación para los procesos selectivos dentro de todas las instituciones a factores externos a la escuela, con lo cual la situación se acerca bastante a las posiciones de los reproductionistas a las que se aludió anteriormente. De hecho, la manera en que la estratificación social incidía en los procesos de

selección y de permanencia en la escuela había estado siendo analizada, desde los años ochenta, para la UNAM en el trabajo pionero de Milena Covo sobre la población estudiantil de la Escuela de Estudios Profesionales Acatlán de la UNAM realizado a partir de 1975 (Covo:1989) En la contribución de 1986 Covo partía de la tesis que sostiene que "la clase social de origen es la dimensión que, expresada como característica de los alumnos, se relaciona más estrecha y constantemente con los resultados de los procesos de selección, de autoselección y de exclusión escolar" (Covo: 1989, Covo: 1986) El estudio consistió en comparar ciertas características de los estudiantes en dos momentos, el año de ingreso y el de egreso. Cabe mencionar que entre uno y otro momento, la población inscrita se redujo muy considerablemente, ya que de 4,306 estudiantes durante el primer año, se reduce a 336 que aparecieron como regulares en el octavo semestre. A la luz de tal información, Covo concluye que la educación no permite mas que "una movilidad social relativa que se da dentro de la tendencia general del proceso de crecimiento y expansión escolar, pero siempre dentro de marcos delineados a partir de la función básicamente reproductora de la escuela

A partir de los mismos datos que ofrece la autora de esta investigación se puede apreciar que no obstante la muy considerable reducción en el tamaño de la generación, se sigan manteniendo miembros de diferentes procedencias. En sentido inverso, también es de notar que a pesar de la disminución de miembros de un estrato, y el aumento de los que pertenecen a otro, la disminución sea tan grande para los estudiantes de todas las procedencias. Dicho sea en otras palabras, el proceder de cierta familia puede conceder ciertas ligeras ventajas - en el nivel superior- en cuanto a la posibilidad estadística de sobrevivir en la escuela, pero dicha procedencia no parece evitar las desventajas. De hecho, la mayoría de los estudiantes de estratos altos también se rezagan o desertan. No se necesita negar la importancia de la procedencia de origen para afirmar que se requiere resolver este problema, antes de continuar mas adelante.

### **El decremento en la eficiencia terminal de la UNAM en los años setenta**

Otra investigación relevante es la de Josefina Granja, quién en su estudio apunta a un dato sorprendente: entre 1960 y 1978 se produce un explosivo crecimiento de la oferta educativa en la enseñanza superior, pero a partir de 1970 comienza una baja generalizada en los porcentajes de egresados de la universidad pública (Granja: 1981). La autora detecta mayores oportunidades de ingreso, sin que aumenten en la misma proporción las de egreso. Para Granja, estos resultados, simple y llanamente ponen en duda la validez de la democratización de la educación superior mexicana. Al preguntarse sobre las causas que impiden que el crecimiento en las oportunidades de acceso corresponda con un aumento en las probabilidades de egreso, la respuesta la pretende

encontrar Granja en la intención de la burguesía y el estado de ganar consenso, lo cual explicaría el aumento de oferta educativa. Tal supuesto supondría que la estructura de poder para la educación pública sería capaz de aumentar el ingreso y restringir el egreso de las instituciones de educación superior pública en México, incluyendo a la UNAM, para lo cual no existe ninguna evidencia y sí, en cambio, existen indicadores como el que se está examinando sobre la eficiencia terminal que apuntan a que las instituciones no han desarrollado mecanismos que se orienten a mejorar eficazmente la eficiencia terminal. No obstante, el estudio de Granja acierta en apuntar a los datos de ingreso y egreso como un referente insustituible para el conocimiento de los procesos educativos.

Posteriormente, Jorge Bartolucci dio seguimiento a un grupo de estudiantes del CCH que habían sido encuestados para la elaboración del Perfil del estudiante de primer ingreso del CCH y aportó precisiones muy significativas sobre el peso de otros factores familiares y personales en el éxito escolar. (Bartolucci: 1994) Al cruzar la información sobre ocupaciones y nivel de ingresos de los padres, por una parte, y a los estudiantes que egresaron en tres o cuatro años, o los que no egresaron, encontró que "la concentración de estudiantes cuyos padres poseen las ocupaciones e ingresos más altos es apenas mayor entre los que egresaron en tres años " (Bartolucci: 1994) Por lo que concluye que a lo sumo las desventajas se hacen notorias entre quienes necesitan de un año más para terminar su bachillerato, ya que en esta categoría hay más alumnos que vienen del grupo ocupacional más bajo. Con lo que se concluye que no existe una conexión mecánica entre los resultados escolares y los factores relativos al estrato social de procedencia de los alumnos.

No obstante la importancia de los datos aportados por los estudios de Bartolucci, el problema que identificó claramente Covo en sus estudios sigue presente, ¿por qué aumento la proporción de hijos quienes tienen ocupaciones más altas en el sistema de estratificación social y por qué disminuye la proporción de quienes provienen de estratos más bajos? ¿Acaso las trayectorias escolares, así como las oportunidades de éxito y de fracaso en los estudios, desde la primaria hasta los estudios superiores están fuertemente condicionadas por los factores sociales relativos a la estratificación? Para contestar tales preguntas es necesario preguntarse de qué manera la pobreza y la participación en la educación de los niños y de los jóvenes están relacionadas.

### **La pobreza y la educación en el México contemporáneo**

De acuerdo con el estudio del Banco Mundial *La pobreza en México: Una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del Gobierno*, Banco Mundial, México, 2004, se reitera que la educación es central para los ingresos, la ciudadanía y la capacidad de llevar una vida satisfactoria. El estudio del Banco Mundial sobre la pobreza en México especifica que "En las décadas más recientes México ha logrado avances sustanciales en muchas áreas de bienestar. Entre ellas cabe destacar la esperanza de vida al nacer, los años de educación de los adultos,

tasas de participación en la escuela secundaria de la población en edad de atenderla e ingreso per cápita.

### 6.11

#### Participación de la población en edad de estudiar los diferentes tipos y niveles educativos según el estado de pobreza en que se encuentran sus familias en 2002

(En por ciento)

Estado de pobreza				
	Primaria	Secundaria	Media superior	
Universidad	(6-11 años)	(12-14 años)	(15-17 años)	(18-24 años)
<b>Extrema p. rural</b>	88.1	55.0	16.3	0.1
<b>Extrema p. urbana</b>	87.8	54.3	32.5	5.0
<b>Moderada p. rural</b>	90.3	55.9	22.0	1.1
<b>Moderada p. urbana</b>	90.4	65.7	40.8	10.2
<b>No pobres rurales</b>	93.3	73.8	37.8	6.0
<b>No pobres urbanos</b>	94.7	83.3	3.8	28.5
<b>Total rural</b>	90.9	59.4	26.3	2.9
<b>Total urbana</b>	92.2	73.8	52.3	21.0
<b>Total nacional</b>	91.8	69.6	45.0	17.7
Fuente: Banco Mundial, 2004.				

En cuanto a la educación el patrón es complejo, ya que los años de escolaridad entre los adultos que reflejan los efectos acumulativos de las décadas anteriores de educación crecieron con rapidez desde un nivel relativamente bajo en los sesenta alcanzando el promedio latinoamericano y se pusieron más o menos a la par con el promedio de Asia del Este. Sin embargo, la matrícula de enseñanza secundaria mostró primero un patrón similar de rápidos incrementos entre los años setenta y ochenta, significativamente superior al promedio latinoamericano pero luego experimentó aumentos absolutos y relativos más lentos en la década de 1990.

### **¿Qué grupos se beneficiaron de la expansión de la matrícula?**

En la primaria se vislumbran diferencias pequeñas entre la extrema pobreza y los no pobres lo cual se deriva de las altas tasas de inscripción. Las diferencias se marcan a partir de la secundaria. La población rural en general se encuentra en clara desventaja frente a la urbana, pero es la desventaja de la pobreza la que en todos los casos se acentúa en la media superior y en la superior.

Si bien es cierto que para 2000, la población de adultos jóvenes mexicanos entre 21 y 30 años contaba con un promedio de nueve años de educación contra los tres de los mayores de 60 años. Pero, esa mejoría considerable en los niveles educativos no está distribuida equitativamente. Para el decil de ingresos más alto de México, el grupo de edad entre los 25 y los 65 años contaba con 12 años de educación, en contraste con el decil más bajo que sólo promedia 3.2 años. La educación aparece así como uno de los lenguajes de la extrema desigualdad. Dramáticamente, "esta brecha no se redujo durante la última década" lo cual se ve muy notoriamente en el caso de los adultos de hogares indígenas con algo más de dos años de educación (Banco Mundial, 2004, p. 47)

Tal desigualdad en los logros educativos es en términos comparativos internacionales de una dimensión enorme, ya que en 2000 muestra que los adultos de hogares en el quintil de ingresos superior tuvieron casi ocho años más de escolaridad que los del quintil inferior. Ésta fue la mayor diferencia por el conjunto de los países con datos comparables en América Latina y, de hecho, se ha incrementado por un medio al año desde 1992 (Banco Mundial, 2004, p.30). Esto implica que las oportunidades educativas crecen más rápido para los quintiles superiores de ingresos que para los quintiles inferiores y se siguen incrementando. A la luz de dicha evidencia, los logros indudables que se han obtenido en mejoramiento de la alfabetización y de la educación primaria tienen que ser contrastados con aquellos otros inicuos. Así, hubo una pequeña baja en las diferencias en cuanto a la matrícula de adolescentes de 13 a 17 años de edad con relación a los hogares pobres y ricos entre 1992 y 2000. Pero hubo un aumento en las diferencias en matrícula entre los de 18 y 23 años de edad, para los quintiles superior e inferior. Para el Banco Mundial esta

situación refleja una situación preocupante: "Puesto que la división más importante de México, en términos de retorno de la educación, está hoy entre los que tienen escolaridad superior y los que carecen de ella, las desigualdades crecientes en este nivel entre los grupos de ingresos podrían ser una fuente de más presiones hacia la desigualdad en los años siguientes" (Banco Mundial, 2004, p. 31)

Tales patrones generales reiteran la relevancia de comprender los procesos escolares en la EMS ya que es ahí en donde se llevan al cabo procesos de selección que tienen un impacto considerable en la estratificación social y el mantenimiento de la desigualdad. La desigualdad que se genera entre quienes abandonan la escuela y quienes continúan sus estudios está directamente relacionada con el propio funcionamiento de la escuela y con los criterios escolares que ahí prevalecen. Además, dicha situación resulta aún más preocupante si se toma en cuenta que en la EMS la pervivencia de tasas bajas de eficiencia terminal desde 1980 se viene presentando, a pesar de que desde entonces a la fecha se han introducido masivamente, en todo el país, cambios en las condiciones de acceso a las instituciones de EMS, como lo testimonian los exámenes de admisión y de selección a la EMS. Además, también se han emprendido diversos cambios curriculares en los planes de estudio de diversos bachilleratos universitarios, en bachilleratos generales como el Colegio de Bachilleres, en el CONALEP y en el subsistema tecnológico, a los que se aludió en el capítulo V.

### **El contraste entre la visión de la SEP y el funcionamiento selectivo e inicuo**

La equidad aparece de manera prominente en los dos últimos programas federales de educación, el de 1995-2000 y el de 2001-2006, elaborados para responder a la obligación legal que tienen las administraciones del ejecutivo federal de presentar el programa general de gobierno que guiará sus actividades sectoriales. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001a) enmarca la manera como se contempla la equidad, así como las acciones que propone instrumentar. El PNE 2001 ofrece una novedad respecto a los programas de las anteriores administraciones anteriores, en cuanto encuadra la propuesta general en torno a una declaración de principios éticos. En el programa para el sector educativo de 1995 a 2000, la política de educación se formuló señalando cuatro valores fundamentales: equidad, calidad, pertinencia y eficiencia. Tales grandes referentes se traducían en la necesidad de elevar la escolaridad promedio de la población, atender el rezago de todos aquellos que no han terminado su educación básica, asegurar que la educación brindada cumpla con estándares adecuados y sea benéfica para los educandos y para el país, y que los servicios educativos cuiden de emplear productivamente los recursos públicos. (SEP, 1995 y SEP, 1996). En lo que respecta al PNE La declaración de los principios éticos está contenida en el capítulo dos de la primera parte ( SEP, 2001a, pp. 39-55) Dentro de esta perspectiva aparecen por orden los apartados i) la equidad y la justicia educativa, con los incisos: la construcción de la noción

de justicia y la calidad como dimensión de la equidad; ii) la educación y el fortalecimiento de la identidad nacional, con los incisos: la educación y la construcción de la ética pública, la dimensión multicultural y el reto de la multiculturalidad en la educación; iii) la responsabilidad pública sobre la educación, iv) la innovación educativa en la sociedad del conocimiento, con el inciso: la educación en la nueva sociedad y v) la complejidad del cambio educativo. De especial importancia para este trabajo son las consideraciones que incluye el PNE sobre calidad, equidad, así como el nuevo énfasis puesto en el carácter multicultural de nuestra sociedad nacional y la importancia consecuente de asumir una visión intercultural en la educación.

La intención de hacer explícitos los principios éticos que actuarán como guía de la política educativa y que impartirán sentido a sus acciones se abre paso hasta su documento programático más importante y ocupa todo un capítulo, el segundo de la primera parte. En dicho capítulo se enfatiza que los cambios buscan repercutir en la escuela y el aula, en las que prevalecen formas de actuar que son parte de estructuras que requieren modificarse (SEP, 2001a, p. 52). Se menciona que la complejidad del cambio supone distinguir los niveles microsistémico, intermedio y macrosistémico, a la vez que se alude a "Las estrategias que busquen transformar el sistema educativo deberán, pues, tener en cuenta el carácter sistémico de los cambios que deben perseguirse en los tres niveles anteriores" (SEP, 2001a, pp.55). Tan admirable empeño es seguido, sin embargo, por una descripción del Sistema Educativo Nacional, para lo cual se adoptan criterios tradicionales orientados a resaltar los resultados obtenidos durante el siglo XX, básicamente en términos de matrícula. Para resaltar dichos cambios se incluye un cuadro con información comparativa desde 1893 hasta la fecha, en el cual obviamente la matrícula actual de más de 30 millones de alumnos en todo el conjunto destaca dramáticamente.

La equidad es considerada de la siguiente manera: "A pesar del esfuerzo de todo un siglo, la equidad sigue siendo el mayor reto del Sistema Educativo Nacional. ... el promedio de años cursados en la escuela que era de 3.7 para los hombres y 3.1 para las mujeres ( en 1970) se elevó hasta llegar en el año 2000 a 7.8 y 7.3 respectivamente. Sin embargo, ... la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años registra fuertes diferencias entre la entidad más escolarizada, el Distrito Federal, con casi 10 años de promedio, frente a menos de seis en Oaxaca y Chiapas". Hasta este momento parecería que el avance indudable que se ha producido no es homogéneo para todos los estados del país. Sin embargo empieza a perfilarse una situación de una magnitud mucho mayor, al indicarse que "Aunado a lo anterior, más de la mitad de las personas mayores de 15 años, aproximadamente 32 millones de mexicanos, tiene una escolaridad inferior a secundaria completa, a pesar de su obligatoriedad". Aquí surge un asunto de la mayor de las importancias, ya que involucra a prácticamente una tercera parte de la población total de México, con lo cual se evidencia que la situación obligatoria no aplica para prácticamente la mayoría de quienes deben de estar cubiertos por la educación básica. Pero, en lugar de darle una dimensión como reto de

primerísima magnitud, se pasa rápidamente a mencionar algunos otros de los componentes de tan gigantesca agenda mencionando que "Alrededor de un millón de niños entre 6 y 14 años, en su mayoría indígenas, de comunidades dispersas, hijos de jornaleros agrícolas, en situación de calle y discapacitados, no asisten a la primaria". Luego se pasa a referir que "Sólo 47% de los jóvenes del grupo de edad de 16 a 18 años cursa la educación media superior; y 20% de los jóvenes entre 19 y 23 años asiste a una licenciatura" (SEP, 2001a, pp. 58-59)

Resulta desconcertante que se agrupen en serie, problemas de diversa índole, tamaño y prioridad que luego son desglosados como "La problemática descrita se debe a múltiples factores" que se enuncian como escollos, el primero de los cuales es la educación preescolar : "aunque su acceso se ha ampliado, todavía queda fuera de ella un número considerable de niños y niñas" que se contabiliza como un 24% del grupo de 5 años de edad que no va a este nivel. (SEP, 2001a, pp. 59) A continuación el argumento sigue desplegándose de forma curiosa y se afirma que en la primaria a pesar del abatimiento de los índices de deserción y repetición. "la problemática prevalece: no todos los que ingresan permanecen y terminan el ciclo", a la vez que se reconoce que "siguen siendo fuertes las desigualdades, especialmente en el caso de los niños indígenas. Durante el ciclo escolar de 1999-2000, la eficiencia terminal en las primarias bilingües indígenas fue de 68.4%, mientras que el promedio nacional fue 84.7%" (SEP, 2001a, pp. 59-60) También se narra que un 5.2% de la población del grupo de edad entre los 6 y los 11 años no asiste a la escuela, lo que comprende, casi siempre, a miembros de poblaciones vulnerables destacándose que "El rezago comienza a producirse en este nivel".

Sobre la escuela secundaria se dice que quienes logran terminar la primaria continúan con la secundaria "en una proporción que se acerca a la totalidad" pero sólo 76.1% de los que ingresan la concluyen y "Así, el rezago se incrementa". El argumento ya no se queda en la naturaleza del rezago que cubre a 32 millones de personas, sino que continúa con la EMS, su cobertura y a continuación con la educación superior y el posgrado, tras lo cual se habla de la equidad de género y de la educación de adultos. Es entonces, bajo la categoría de educación para adultos, o sea como un asunto que ya no concierne a la educación básica escolarizada, que se vuelve al problema de los que no concluyen la educación obligatoria, cuando ya se dijo que están incluidos no solo jóvenes sino niños de 6 a 11 años. Es sorprendente que dicho problema, el del llamado "rezago" sin lugar a dudas el mayor que tiene la educación en México, se saque literalmente de su contexto propio, que es la escuela básica y se ubique como si fuese una inercia ancestral y se considere objeto de la educación para adultos. No se repara sobre la manera como el rezago de genera en la propia escuela básica, ya que la vasta mayoría de quienes engrosan año con año el "rezago" estuvieron en la escuela y la abandonan. El rezago no es parte de un problema que existe únicamente fuera de la escuela. Resulta un eufemismo, para decirlo de una forma suave, que se le denomine rezago, que quiere decir quedarse retrasado con respecto a otros, como si lo obligatorio

fuese mera sugerencia, recomendación o, peor aún, una cuestión de mérito. Al tratarse de un fenómeno que se produce cada año, en el que alumnos que están en el sistema educativo nacional no continúan en él, a pesar de ser obligatorio constitucionalmente que lo hagan, constituye un asunto respecto del cual se deben de tomar medidas preventivas. Mientras no se evite, seguirá siendo un indicador de selección negativa que marca y caracteriza al sistema educativo.

El énfasis puesto en la selección negativa como producto del funcionamiento de la escuela tiene la ventaja de obligar a voltear la vista hacia lo que sucede en la educación que lleva a que algunos se queden y otros no, identificando las condiciones que propician lo uno y lo otro, en diferentes circunstancias, con el propósito de organizar su corrección en lo particular y en lo general. No situarse frente este problema mayúsculo de manera prioritaria, implica seguir enumerando listas de problemas de diversa magnitud y tipo, incluyendo muchos que son parte del mismo problema de la selección negativa que lleva a baja retención y baja eficiencia terminal.

Sin embargo, los resultados de dicha "problemática" son apabullantes, ya que al contar a todos los mexicanos con primaria completa pero con secundaria incompleta, éstos sumaban un total de 14.9 millones en 2000, de los cuales más de 50% son jóvenes urbanos y 37% son jóvenes rurales (SEP, 2001a, p. 61). Esto implica naturalmente que el problema no comporta únicamente un rezago de índole histórica, como puede ser el caso para muchos de los adultos analfabetos que tienen más de 25 o 30 años que viven en lugares pequeños y apartados. En el caso del rezago de los jóvenes se está ante un flujo de inatención que se produce día a día, en el presente, en los últimos años de la escuela primaria, en las escuelas secundarias y que muy bien puede comprender dimensiones y características análogas o similares a lo que sucede en las escuelas del tipo medio superior. Para enfatizar aún más la relevancia del tema, el propio PNE 2001 afirma que "Estos grupos" refiriéndose a quienes tienen primaria completa y secundaria sin concluir "son los que mayor potencial social y económico representan para el país" laboralmente y como nuevos padres de familia que llegarán a ser y que "la mejora en la productividad y competitividad del país dependerá en buena medida del incremento en su nivel educativo" (SEP, 2001a, p. 61) No obstante, a pesar de que el problema está ubicado, mayoritariamente, en zonas urbanas, el PNE habla de este asunto de rezago sin distinguirlo de los problemas atendidos por programas compensatorios, cuando éstos últimos son, como lo señala el glosario de la SEP, "programa financiado con crédito externo cuyo propósito es elevar los índices de acceso, permanencia y aprovechamiento escolar de los alumnos de escuelas del tipo básico, ubicadas en localidades aisladas y de difícil acceso, en las 31 entidades federativas".

Es por demás significativo que la gran mayoría de los más grandes problemas de la educación en México sean prácticamente amontonados en categorías residuales y confusas que los diluyen conceptualmente. Así, cabe señalar que bajo el rubro de educación de adultos, se incluye a los

jóvenes, como se menciona en el propio PNE, 17.45 millones de quienes sufren el "rezago" son jóvenes urbanos. Ocho millones de ellos corresponden a jóvenes de zonas urbanas sin primaria completa y nueve millones 450 mil son jóvenes urbanos con primaria completa pero sin secundaria completa. Esta cifra no comprende a los jóvenes rurales que no tienen ni primaria ni secundaria completa que son por lo menos 5 millones más. Se trata de más de 22 millones jóvenes urbanos y rurales jóvenes que por razones administrativas se consideran como una categoría objeto del rubro denominado como educación para adultos. El otro rubro que se orienta a mejorar la retención en la escuela es la de educación compensatoria, pero ésta esta organizada para zonas pobres, aisladas y marginadas, lo que deja fuera a los jóvenes urbanos que son la mayoría, como ya se vio, del grupo de los 32.5 millones en 20000 que no tienen educación secundaria completa. Se percibe, paradójicamente, que quizá debido a que la pobreza y la pobreza extrema están asociadas con el campo, se desatiende lo que ocurre en la ciudad y con los jóvenes.

En el PNE se señala que "Si bien es cierto que el rezago, en lo que se refiere al número de personas no alfabetizadas o sin primaria, permanece estable o tiende a disminuir, en el rubro de personas sin secundaria el rezago de incrementa en unos 800 mil jóvenes cada año. En pleno Siglo XXI, uno de cada tres mexicanos no alcanza a cumplir con la obligatoriedad de la educación básica" (SEP, 2001a, p. 61)

Al conjuntar toda esta mixtura de problemas en el diagnóstico y no distinguirlos, se está ilustrando la manera sistemática como se omite la atención de problemas presentes, que pueden ser medidos y ubicados con precisión. En el documento se constata que la política educativa no está realmente preparada para atenderlos a cabalidad, todos y cada uno de ellos, ni siquiera procurando distinguirlos conceptualmente. Se está de nuevo ante la anomia en la política educativa: Hay una ausencia de principio o regulación que norme la atención de la educación constitucionalmente obligatoria. En definitiva, que el PNE establezca un común denominador entre todos estos problemas al contemplarse como "una demanda que aún tiene que atenderse", cuando de hecho en lo que respecta a jóvenes con primaria completa pero sin secundaria completa se trata claramente de quienes ya han sido exitosos en la primaria y que habiendo iniciado la secundaria, la escuela no ha podido retenerlos. No se trata de una demanda víctima de la inatención, se trata de una población que desde la escuela es seleccionada negativamente. Por lo tanto no se trata simplemente de aumentar la matrícula, o de abrir escuelas en zonas donde no las hay, se trata también de corregir problemas en el funcionamiento de la escuela que llevan a que jóvenes y niños que ya están en la escuela, no la abandonen o sean orillados a hacerlo.

Esta inferencia es de la mayor de las importancias, ya que se requieren detectar los mecanismos en el propio funcionamiento de la escuela que conducen a niños y jóvenes a no continuar sus estudios. Por lo tanto, no se trata simplemente de mejorar algo que no es de la calidad deseada, o

de extender los servicios educativos a quienes no llegan, se trata de identificar las formas que llevan a que el sistema educativo seleccione negativamente a sus estudiantes.

De esta manera se puede apreciar que, respecto a las gravísimas deficiencias y omisiones de la atención escolar, la disposición del diagnóstico del PNE 2001 resulta confusa al incluir en una misma mirada cuestiones tan diferentes como son los programas compensatorios para zonas de extremo aislamiento o pobreza y la desatención a millones de jóvenes en zonas preferentemente urbanas otros lugares y en otras condiciones que deben ser identificadas y señaladas.

En el PNE 2001, al final de dicha sección, sobre logros y limitaciones de la educación mexicana en el siglo XX, se dice: "Tenemos un sistema educativo que se expandido y diversificado, a pesar de lo cual aún no se generaliza el acceso a la educación básica" (SEP, 2001a, p. 62) ¿Acaso la situación de los 14.9 millones de mexicanos con primaria sin secundaria completa se debe a problemas de acceso? ¿Acaso no hay problemas de retención de niños y jóvenes que ya están en la escuela y que no avanzan al igual que sus compañeros de generación escolar y que abandonan la escuela? ¿No merecen ser distinguidos los fenómenos sociales externos u fuera de control de la escuela, de aquellos otros que están disponibles en los ambientes escolares y que tienen que ver con formas de trabajo y de seguimiento, apoyadas en materiales didácticos?

Al continuar con la lectura del cierre de la misma sección se encuentra la siguiente afirmación: " La demanda de educación media superior y superior obliga a su ampliación, para avanzar en dirección de la equidad y aproximarnos a las tasas de cobertura de nuestro socios comerciales". Llama la atención que el asunto de la obligatoriedad de la educación básica no aparezca como un imperativo a cumplirse dado su carácter de obligación legal, sino que aparece como si sólo fuese una aspiración, o incluso una mera sugerencia. Tras lo cual, se pasa inmediatamente a los temas de educación permanente. De esta forma, queda planteada de forma sumamente amorfa tanto la naturaleza de lo logrado, como de las limitaciones existentes en la educación básica obligatoria.

Por lo que respecta a la calidad, se asume que "Durante gran parte del siglo XX, la Secretaría de Educación Pública dedicó sus esfuerzos, ante todo, a la expansión del sistema educativo y a la satisfacción de la demanda, ambas requeridas por el país. La calidad de los servicios no ha sido atendida con la misma intensidad". Resulta sorprendente que pareciera que la demanda ha sido atendida, cuando ya se vio que prácticamente entre la mitad y el cuarenta por ciento de la población joven actual en edad de completar los estudios de la secundaria no obtienen tal certificado. El tono además denota una cierta complacencia y una óptica que no han sido esclarecidas "La calidad aún no corresponde a las expectativas de la sociedad y no está a la altura del nivel educativo que deseamos para el país." (SEP, 2001a, p. 62). Más adelante, se señala que las mediciones " en matemáticas y español muestran que aproximadamente la mitad de los niños

no ha alcanzado los objetivos establecidos en los programas de estudio; al mismo tiempo, hay fuertes desigualdades en el logro educativo en contextos de pobreza y en sectores rurales e indígenas. Esto quiere decir que se ha avanzado en cuanto a mantener a los niños en la primaria hasta concluirla, más no se ha garantizado todavía la equidad en la calidad del aprendizaje para todos" (SEP, 2001a, p. 62). De los exámenes de ingreso a la EMS se dice que los aspirantes presentan competencias débiles, especialmente en razonamiento verbal y matemáticas. La falta de calidad, se afirma, se manifiesta en los problemas de repetición, deserción y eficiencia terminal, ya señalados antes. Más adelante se habla de tener que "afrontarse el reto derivado del acceso de crecientes proporciones del grupo 12 a 18 años de edad a la educación secundaria y a la media superior". Con lo cual pareciera que se piensa que los números crecientes de solicitantes es el problema y no el de proveer la educación obligatoria a todos y luego ofrecer opciones en la media superior a todos los que lo deseen y puedan beneficiarse de ello.

La enumeración anterior no obedece a la intención de buscar fallas en el documento, su redacción o su argumentación. Más bien se encamina a identificar la manera como una cierta lógica tradicional e inercial, presente en la operación y funcionamiento de la EMS y calificada de anómica en este trabajo, también está presente en la manera como se concibe y contempla la educación y aparece en el programa de la actual administración. La insistencia de corte tradicional en apuntar al incremento histórico de la matrícula en México resulta explicable si uno tiene en mente las bajas tasas de escolarización a principios del siglo XX. Tal perspectiva se torna problemática en el momento en que la conducción de la política educativa se define primordialmente por atender la demanda e incrementarla. Dicha óptica al carecer de un compromiso con una visión del papel de la educación, en la resolución de los problemas de calidad, pertinencia y equidad, nos mantiene anclados a una política elaborada para mediados del siglo pasado.

## CAPÍTULO VII

### EL LOGRO ACADÉMICO Y SU ESTUDIO DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

#### **Introducción**

En el capítulo anterior resalta la relevancia de incursionar en el análisis de los procesos escolares y áulicos, tras una revisión cuidadosa del funcionamiento socialmente relevante de los procesos educativos en el mediano y en el largo plazos. El análisis emprendido hasta el momento propone que la estructura sobre la que se erige el sistema de EMS denota una indiferencia sistémica ante un funcionamiento inicuo y selectivo que no ha sido corregido. En la lógica del argumento central, tal indiferencia sistémica deriva de una subordinación de la conducción educativa a los principios propios del sistema político. Al mismo tiempo, cabe resaltar que en términos sociológicos, una subordinación de esa índole, denota una situación anómica. A su vez, la anomia se define por un vacío de valores, objetivos, sentimientos y propósitos generales y compartidos por la sociedad mexicana sobre el sentido y contenidos educativos de la EMS pública. Tal vacío explica la disposición anómica que se experimenta en el sistema antes y después de 1982, a pesar de la nueva orientación de algunos programas educativos posteriores a esa fecha. Al no atenderse la ausencia de valores y de reglamentación educativa en el sentido durkheimiano, tras cada transición sexenal se mantiene la omisión y la disposición anómicas. En consecuencia, se reproducen hasta la fecha - el estudio contempla datos de 2003-2004 - las bajas tasas de eficiencia terminal que reflejan un funcionamiento selectivo e inicuo del sistema. Tal selectividad desemboca en procesos que inciden negativamente en la equidad de oportunidades, al restringir la proporción de quienes terminan exitosamente sus estudios.

Difícilmente se podrá abordar el mundo globalizado del siglo XXI desde una EMS con un funcionamiento semejante. Se precisa de conocimientos, diagnósticos, propuestas, estrategias y criterios que reviertan las graves inercias que han presidido la conducción del sistema durante la segunda mitad del siglo pasado. Para ello es menester ubicarse también desde la formación a que están expuestos los alumnos en los planteles. Para tal propósito es preciso ponderar la condición que guarda el desarrollo académico de los jóvenes mexicanos que egresan de secundaria, que ingresan a la EMS y que cursan dichos estudios, en un sistema inicuo y selectivo. Sin embargo, el trabajo, de acuerdo con la hipótesis central, postula que dicho carácter puede ser revertido. ¿Cómo abordar la ponderación de la calidad de las formaciones ofrecidas por el sistema mediante criterios confiables?

## **El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes**

En el año 2001 la OCDE dio a conocer los primeros resultados del *Programme for International Student Assessment* o Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA por sus siglas en inglés. (OECD: 2000) Dicha evaluación, acordada por los países de la OCDE, de la que es parte México, representa un esfuerzo de gran alcance sin antecedentes previos, por lo cual una vez establecida la metodología se realiza cada tres años. La prueba mide los desempeños de lectura, matemáticas y ciencias de jóvenes de 15 años (inscritos en secundaria o bachillerato, esta última opción fue por la que se optó mayormente en México) con base en el concepto de capacidad o *literacy*. *Literacy* es un concepto central en el estudio de PISA que se ha traducido como la capacidad consistente en conocimientos y habilidades para la vida adulta. Esta capacidad está vinculada directamente con la noción de la alfabetización, pero ahora se asocia con los conocimientos que se usan y aplican en la vida adulta y que se derivan del manejo de la lengua materna, las matemáticas, las ciencias y la tecnología. Esto muestra un giro de 180° en la orientación educativa de las formaciones básica y media, antiguamente orientadas a distinguir entre quienes se dirigen al mercado de trabajo, después o poco después de la conclusión de los estudios obligatorios y quienes se dirigen a los estudios superiores. Ahora las matemáticas, el dominio de la lengua, las ciencias y la tecnología deben de ser estudiadas en las formaciones medias. Su conveniencia deriva del papel que tienen en un mundo guiado por el desarrollo de los conocimientos y los avances tecnológicos.

Los ciudadanos requieren hoy de tal capacidad para desempeñarse en las sociedades modernas, facultándolos para situarse mejor frente a un mercado laboral muy dinámico y una convivencia social con los individuos más diversos. Se ha dejado atrás la noción de que la EMS brinda los rudimentos de una cultura general, a la vez que prepara para los estudios superiores. Esta nueva capacidad se sustenta en las habilidades de usar la lengua materna, las matemáticas, las ciencias o la tecnología en situaciones de la vida diaria, ciudadana, personal y laboral. Por ello, se busca contar ahora con ciudadanos “alfabetizados” en ciencias, matemáticas y tecnología. Ese requerimiento es análogo al que se estableció a finales del siglo XIX y principios del XX cuando se volvió indispensable que todos los adultos supieran aritmética, así como leer y escribir. Dado su poderoso papel en las sociedades modernas, la ciencia es demasiado importante como para dejarla solamente a los científicos, o las matemáticas a los matemáticos, o la lengua materna a los literatos.

En esa lógica, los aspectos que PISA evalúa comprenden primeramente la capacidad de lectura. Ésta se entiende como la habilidad de entender y de usar textos, reflexivamente, para: a) Alcanzar un objetivo determinado. b) Llevar al cabo una interpretación de sus contenidos, reflejarla y comunicarla. c) Desarrollar el potencial personal; d) Incrementar los conocimientos y habilidades propios. e) Facilitar la participación en la sociedad. La capacidad de lectura se distingue, así, de la

capacidad técnica de identificar o reconocer letras y palabras (OECD, 2000, pp. 15-48) PISA se enfoca en investigar acerca del grado en que los jóvenes son capaces de construir, expandir y reflexionar sobre el significado de lo que leen en una gama amplia de textos comunes a la escuela y a los ámbitos más allá de la escuela. En el examen se presenta al estudiante un texto breve y se mide su comprensión y uso de conceptos "en situaciones de la vida real". Dentro de esta perspectiva de interés, la escala se establece con base en un primer nivel definido por la tarea menos compleja que consiste en localizar un ítem de información en un texto, o identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión simple con la vida diaria. A partir de este criterio se establecen cinco niveles de desempeño. Existe, no obstante, un nivel más abajo del nivel I, el cual denota incapacidad para la lectura más básica. Los sujetos pueden tener la habilidad técnica para leer, reconocer palabras y deletrear, pero muestran serias dificultades para usar la habilidad de lectura como herramienta efectiva e impulsar y extender su conocimiento. También implica que el sujeto experimente serias dificultades en la transición de la escuela al trabajo y que encuentre obstáculos para beneficiarse de una educación más avanzada. El estudio advierte que "los sistemas educativos con una alta proporción de sus estudiantes en niveles de desempeño en el nivel I, o más abajo deberían preocuparse que sus estudiantes no estén adquiriendo las destrezas y conocimientos propios de la habilidad de lectura y escritura para beneficiarse suficientemente de las oportunidades educativas"( OECD, 2000, p. 49)

México ocupó el penúltimo lugar, sólo detrás de Brasil en el estudio de PISA y 44% de sus estudiantes están entre los niveles I y el subnivel por debajo del nivel I, lo cual, a pesar de que se soslaye en las comunicaciones oficiales, es extremadamente preocupante y grave. En el nivel II se ubican las tareas básicas de lectura, localizar información directa, hacer inferencias de bajo nivel, identificar lo que una parte bien definida de un texto significa y usar conocimientos externos para entender el texto.

En el nivel III se comprenden las habilidades de lectura moderadamente complejas, tales como localizar múltiples unidades de información, establecer nexos entre las diferentes parte de un texto y relacionar el texto con el mundo externo. Cabe señalar que Finlandia fue el país con el promedio más alto en habilidad de lectura y que menos de 10% del total de los estudiantes mexicanos pudieron alcanzar la media de Finlandia.

En el nivel IV llamado de dominio se despliega la habilidad de abordar textos complejos y difíciles, localizar información implícita o subyacente, construir significados de matices lingüísticos y evaluar críticamente un texto. En todos los países participantes en el estudio incluyendo Brasil, por lo menos uno de cada cinco estudiantes se ubica aquí, excepto México y Luxemburgo.

En el nivel V se encuentra la habilidad de completar tareas sofisticadas de lectura, manejar información difícil de encontrar en un texto insólito o poco frecuente, mostrar una comprensión detallada e inferir cuál información es relevante para una tarea. También se expone una habilidad para evaluar críticamente un texto y evaluar hipótesis, basarse en conocimiento experto y ubicar conceptos que pueden ser contrarios a las expectativas. Mientras que en los países que ocupan los primeros lugares cerca de 20 por ciento de los jóvenes alcanzaron el nivel más alto y menos de 5 por ciento se situaron en el mínimo, en México menos del uno por ciento obtuvo el nivel superior y cerca de 30 por ciento quedó en el inferior. Peor aún, 16 por ciento se ubicó en el nivel de incompreensión de textos. En promedio, los países de la OCDE alcanzaron resultados satisfactorios (niveles 4 y 5 de dominio) en más de 30 por ciento de los casos, mientras en México ese nivel fue ocupado por 7 por ciento, lo que hace evidente la brecha de calidad que nos separa de aquéllos. En el cuadro 8.1 se presenta una comparación entre la distribución de los jóvenes mexicanos en las 6 categorías con el promedio de la OCDE en habilidad de lectura:

**Cuadro 7.1**  
**Distribución de los resultados de los estudiantes mexicanos en capacidad de lectura y el promedio de la OCDE**

	<b>Lectura</b>	
	<b>México</b>	<b>Promedio OCDE</b>
<b>Nivel V</b>	<b>1%</b>	<b>10%</b>
<b>Nivel IV</b>	<b>6%</b>	<b>21%</b>
<b>Nivel III</b>	<b>19%</b>	<b>29%</b>
<b>Nivel II</b>	<b>30%</b>	<b>22%</b>
<b>Nivel I</b>	<b>28%</b>	<b>15%</b>
<b>Menos de nivel I</b>	<b>16%</b>	<b>3%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

### **PISA y el examen de matemáticas**

En el caso de matemáticas las preguntas están redactadas como problemas a resolver. En esta evaluación participaron los 28 países miembros de la OCDE, incluyendo además a Brasil, Letonia, Liechtenstein y Rusia; en total se examinaron 260 mil estudiantes, de los cuales cuatro mil quinientos fueron mexicanos.

En el ámbito de las matemáticas se busca evaluar la capacidad de identificar, entender y ocupar las matemáticas y emitir juicios fundamentados sobre el papel de las matemáticas, tanto en la vida futura individual, como en la vida ocupacional o social. En el ámbito de las ciencias, se pretende evaluar la capacidad de usar el conocimiento científico para identificar problemas y establecer conclusiones basadas en la evidencia, así como para entender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que suceden en las actividades humanas.

La capacidad matemática y científica deseada (*Mathematic and Scientific literacy*) está definida por la importancia de entender e involucrarse con las matemáticas y las ciencias, reconociendo el contexto en el que operan, elaborando juicios bien fundados, ubicando su potencial, así como algunas de las amplias aplicaciones que tienen en las actividades humanas. En matemáticas se busca identificar la capacidad de establecer la conexión de una situación con un conocimiento matemático e integrarlo para la resolución de un problema, comunicar sus resultados y generalizarlos matemáticamente.

Los criterios para evaluar la capacidad matemática involucran: A) Identificar la capacidad para realizar tareas simples que implican resolver un problema de un solo paso, recordar y reproducir datos matemáticos básicos y completar operaciones simples. B) Resolver problemas con múltiples pasos, recordar conocimientos matemáticos avanzados y ser capaces de tomar decisiones complejas, procesar información, resolver problemas y aplicar modelos matemáticos a situaciones dadas. C) Integrar y relacionar información matemática, así como representar e interpretar insumos matemáticos como fórmulas. D) Expresar o crear un modelo en un contexto insólito para el alumno, empleando el razonamiento, la argumentación y la generalización.

En matemáticas el primer puesto fue para Japón con 557 puntos y México obtuvo 387, en penúltimo lugar. La media de los países de la OCDE fue de 498. En promedio, los países de la OCDE obtuvieron 67% de sus alumnos con la capacidad de responder una pregunta con múltiples pasos. México, por su parte, tuvo en promedio el equivalente a un estudiantado que sólo contesta una pregunta de un paso y recuerda únicamente los procedimientos más simples. Esto quiere decir que la mitad de los estudiantes mexicanos en promedio no llegan ni siquiera a poder realizar la más básica y simple de las tareas en capacidad matemática.

En ciencias se busca detectar los siguientes procesos: reconocer preguntas de investigación significativas, identificar evidencia valiosa, evaluar y comunicar conclusiones, así como demostrar la comprensión de los conceptos científicos. En el promedio general de las tres pruebas, ganó Corea con 552 puntos y México quedó en 422, también en penúltimo lugar. Los resultados que los

estudiantes mexicanos obtuvieron en los tres campos son de llamar la atención, pues además de ser el penúltimo con 422 puntos, se ubica muy lejos del promedio general, con 500 puntos.

Otro dato que resulta contundente además de los relativos a las capacidades en lectura y en matemáticas que son abrumadores, es el relativo a la correlación entre PISA y las calificaciones que obtienen en las propias escuelas mexicanas. En el caso mexicano, 44% del total de estudiantes muestran que su capacidad de lectura se encuentran en el nivel I o por debajo de dicho nivel como se mencionó. A pesar de este porcentaje, 96% de los estudiantes reportaron haber obtenido en México, una calificación de acreditación, o superior a la acreditación mínima, en una materia afín a lectura y redacción. Por lo tanto, cabe destacar que en contraste con los precarios resultados en la prueba de PISA, 96% de ellos satisfacen o exceden las expectativas de sus profesores.

### **La distinción entre cumplimiento escolar y capacidades de lectura y de matemáticas**

Este hecho basta en sí mismo, para indicar que se ha llegado al término de una larga pesquisa en lo que concierne a calidad de las formaciones. El dato tiene dos implicaciones capitales. Por una parte, contrasta la acreditación lograda en México, con la incapacidad o poca capacidad que testimonian las pruebas de PISA. Poco menos de la mitad tienen dificultades serias para abordar los textos más simples del mundo moderno. La omisión del sistema para actuar a ese respecto, no podía ser más ilustrativa. A la luz de los criterios que prevalecen en un contexto internacional, que incluye países con una riqueza nacional y *per cápita* similar a la de México, la conducción del sistema de EMS se muestra incapaz de orientar sus mecanismos de control hacia el logro educativo y exhibe sus limitaciones, en ese sentido, bajo una luz insólita y contundente, por la generalidad de los resultados.

En segundo lugar, en términos analíticos, este dato muestra más allá de toda duda que conviene distinguir entre el cumplimiento escolar de un sistema anómico y la capacidad de lectura (*reading literacy*), la capacidad matemática (*mathematic literacy*) y la capacidad científica (*scientific literacy*) definidas por criterios modernos ampliamente aceptados en gran número de países. La capacidad de lectura puede extenderse a comprender toda comunicación verbal y puede acotarse como la habilidad de entender y de usar textos, reflexivamente, para alcanzar un objetivo determinado, para llevar al cabo una interpretación o reflejar y comunicar sus contenidos, usarlos para desarrollar el potencial personal y para incrementar los conocimientos y habilidades propios, así como para facilitar la participación en la sociedad. Dicha capacidad se demuestra produciendo textos alusivos a dichas habilidades. La capacidad matemática, a su vez, puede definirse como una habilidad compleja que permite resolver un problema de uno o varios pasos, recordando y

reproduciendo datos matemáticos, interpretando insumos matemáticos como formulas, tomando decisiones al respecto, procesando información y aplicando modelos matemáticos, integrando y relacionando la información producida para resolver un problema, comunicarlo y, de ser posible generalizar con base en dichas aplicaciones. Finalmente la capacidad científica comprende reconocer preguntas de investigación significativas, buscar e identificar evidencia valiosa, organizar proyectos y experimentos básicos, evaluar y comunicar conclusiones, así como demostrar la comprensión de los conceptos científicos. Dichas habilidades se demuestran produciendo textos alusivos a tal capacidad.

La distinción analítica y educativa entre cumplimiento escolar y las capacidades de lectura, matemática y científica invita a conocer de cerca los procesos mediante los cuales la escuela mexicana de EMS orienta la enseñanza y el aprendizaje hacia formas de cumplimiento, que resultan prácticamente independientes de las habilidades que definen el centro mismo de la educación moderna. Interesa también conocer los elementos del sistema de EMS que sustentan dichos procesos de enseñanza y de aprendizaje inadecuados.

### **La documentación etnográfica de un proceso de cumplimiento escolar anómico**

La experiencia de los últimos treinta años muestra una larga serie de medidas que en las instituciones se han emprendido en materia pedagógica y didáctica, con el propósito de remediar algunos de los problemas de calidad que se han venido señalando. Generalmente se han tomado en consideración orientaciones teóricas que han ido cobrando prestigio en el ámbito académico. Es común que las propuestas que se pretenden derivar de dichas orientaciones, no pasan por una etapa de arraigamiento en los entornos en los que se pretenden aplicar, con la consecuencia de que conservan un carácter abstracto y difícil de manejar en situaciones de aula. De hecho una reseña sobre el desarrollo del currículo en México consigna que los expertos son consultados por las autoridades después de que se decide un cambio en el plan de estudios y ya se han fijado sus características (Díaz Barriga y Lugo: 2003) En vista de tan desafortunada tendencia, el presente trabajo está comprometido con la elaboración de propuestas que hayan sido arraigadas en los contextos escolares a ser aplicadas. Se requiere contar con referentes confiables sobre los desempeños que se buscan promover en los alumnos. También resulta oportuno incorporar conocimientos y experiencias que encaminen la elaboración de propuestas hacia una instrumentación exitosa y viable en las escuelas específicas mexicanas.

La propuesta de intervención está encaminada a propiciar ante todo una modificación de las relaciones sociales entre profesores y alumnos mediante la instauración del diálogo enfocado al desempeño académico, como requisito previo para el abordaje de nuevas orientaciones de los contenidos y de las habilidades a desarrollar. Tal propuesta encuentra sus fundamentos con la

línea de investigación emprendida desde la UNAM y el CCH sobre los alumnos, los profesores y los procesos de aprendizaje. Sobre todo, toma en cuenta la realización de un trabajo de campo etnográfico, que permitió develar la manera como los profesores y los alumnos pueden desarrollar formas de interacción no prescritas "desde arriba". La recurrencia de múltiples formas de interacción académicamente significativas que se obtienen en los planteles y que no son prescritas "desde arriba" llevó a plantear la viabilidad de apoyarse en ellas para transformar las probabilidades de retención y de aprendizaje de los alumnos en la escuela. Sobre la base de esa perspectiva, se lleva al cabo una comparación con la propuesta teórica, resultado de investigaciones etnográficas, de Apple y Carspecken (Carspecken y Apple: 1992) Mediante tales aportaciones se pudo encauzar la intervención de FP, al proponer un sistema de trabajo colegiado, seguimiento de alumnos y tutorías como estrategias promotoras del diálogo. Dicho diálogo esta encaminado a promover y facilitar una representación educativa que se contraponga a la anomia prevaleciente. Sobre esa base se modifican algunos de los principios sobre los que se ha organizado el funcionamiento actual de las instituciones. Interesó, en pocas palabras, poder contextualizar las posibilidades de modificar las condiciones académicas prevaleciente. La intervención se encamina a promover tales propósitos "desde afuera" y "desde el conocimiento científico", con la autorización y el apoyo "desde arriba". Aquí lo que se está modificando es el origen de las propuestas. No vienen, como es usualmente el caso "desde arriba". Al no tener ese origen, las propuestas requieren ser explicadas y negociadas con los propios profesores y también con los alumnos. Para ello se diseñan como estrategias el trabajo colegiado, el seguimiento "desde afuera" y las tutorías para los alumnos. Todas ellas constituyen instancias de discusión, negociación y retroalimentación de la propuesta.

La evidencia aportada por los estudios de PISA es reciente, pero el fenómeno al que aluden sus resultados desafortunadamente acompaña a las escuelas de EMS mexicanas, desde, por lo menos, los años setenta, década en la que el tipo educativo experimentó la eclosión de la matrícula más espectacular. El problema de las condiciones que se obtienen en materia de la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades genéricas verbales y matemáticas ha sido detectado desde finales de la década de los años setenta. El CCH de la UNAM constituyó un ámbito en el que se aglutinaron desde finales de los años setenta y principios de los ochenta, diversas iniciativas e investigaciones sobre los profesores y sobre los estudiantes y sus trayectorias en la UNAM. También se expresó un interés por explorar el papel de nuevas formas de trabajo con los alumnos que encontraba en esa institución un suelo propicio, debido a la misión de la institución y la disposición de muchos de sus maestros en tal sentido. La existencia de un ambiente individual e institucionalmente alerta y propicio a tales discusiones y cuestiones facilitó que se formularan una serie de estudios, en los que participé desde el CCH, con el apoyo de la Coordinación del Colegio y de la Secretaría de Planeación de la misma, a partir de 1980 y cuyos resultados se encuentran consignados en el estudio bibliográfico sobre la EMS de Mariana Romo

(Romo: 1991, pp. 203-204) Esa línea de investigación sobre el CCH, incluyó a partir de 1985 un trabajo de corte etnográfico que se encaminó a conocer de manera específica los mecanismos que en el aula se despliegan en torno al carácter selectivo de la educación. El estudio etnográfico comprendió la realización de un trabajo de campo intenso, a lo largo de un año escolar en el CCH plantel Sur efectuado entre agosto de 1985 y junio de 1986. La observación participante tuvo lugar con un grupo que cursó el tercero y cuarto semestres.

La investigación ubicó tempranamente el problema central en el carácter selectivo del proceso educativo de la EMS como una paradoja sociológica. Por una parte, la matrícula manifestaba desde los años sesenta un crecimiento espectacular que se mostraba asociado a procesos de masificación, de contratación de personal docente escasamente preparado y a una percepción generalizada de que la calidad de la educación lograda por los estudiantes mostraba pocas habilidades académicas y genéricas demostrables. La evidencia directa e indirecta entonces disponible llevaba a suponer un umbral bajo de requerimientos académicos para acreditar, en vista de la masificación y sus consecuencias. Al existir un umbral bajo de requerimientos, no resultaba claro por qué tantos estudiantes fracasaban en egresar y por qué la eficiencia terminal en la UNAM según los datos aportados por Granja, hubiese descendido. En 1986 publiqué "Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza" (Zorrilla: 1986). Se expresó:

"la posibilidad de que la acreditación escolar sea un fenómeno mucho más afín a los pormenores y contenidos de la relación maestro-alumno que a los contenidos y pormenores de la relación alumno-trabajo escolar y que, por lo tanto, en dicha acreditación intervengan importantes factores sociales de índole no educativa que modulan la relación entre un alumno y su capacidad de manejo objetivo de los conocimientos en cuestión... De esta manera, al hablar de calidad de la enseñanza se está entendiendo la red de significados que emergen de las situaciones de intercambio de información propias al salón de clases y cuyos manejos y usos hacen referencia directa a las relaciones entre un maestro y sus alumnos"

(Zorrilla: 1986, pp.25)

Con tal hipótesis llevé al cabo el trabajo de campo, cuyos resultados se presentaron como tesis de maestría (Zorrilla: 1989) La ubicación del estudio en el CCH obligaba a darle un reconocimiento al contexto de su origen. La creación del CCH en 1971 coincidió con la apertura de varias instituciones identificadas con nuevas instituciones educativas encaminadas a diversificar la oferta existente y a darle cabida, de alguna manera, a nuevas tendencias que se hacían presentes en la educación y en la cultura. Como parte de la diferenciación institucional se crearon durante la década de los años setenta los colegios de bachilleres y el CONALEP, mientras que en el nivel superior aparecen las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Curiosamente, a pesar de tales aspiraciones, en todos los casos

de las nuevas instituciones de EMS ofrecieron certificados y programas semejantes a los existentes. La organización curricular se siguió basando en materias y éstas continuaron identificándose con las disciplinas universitarias: matemáticas, física, química, biología, ciencias sociales e historia. Tal vez, la mayor excepción fue español que ahora dejaba la gramática prescrita y la literatura, trocándose a un taller de lectura y redacción. También se introdujo una materia de metodología científica, pero, extrañamente, independiente de las materias científicas. El sentido de las materias continuó siendo disciplinario y propedéutico, o sea, pensando como antecedente de los estudios superiores representados por las carreras tradicionales. El trabajo de los docentes mantuvo su carácter fragmentario. Además, las nuevas instituciones requerían que se contase con laboratorios y talleres adecuados, así como una articulación con el ámbito del trabajo y la producción que sólo se tuvo de manera emblemática ( Segarra: 2000, pp 28-158; y OCDE, 1997 pp. 237)

Es obvio que el talante pretendidamente innovador del CCH se caracterizó por una ambición muy grande y muy pocos elementos didácticos. En descarga de los maestros es preciso señalar que la gran mayoría de ellos fueron personas muy jóvenes, muchos de ellos, sin concluir aún sus estudios universitarios y sin ninguna experiencia docente. Tal cuerpo docente no estaba capacitado para apreciar críticamente la índole retórica de gran parte de la propuesta original. En el origen del CCH se encuentra impresa la subordinación de lo educativo a lo político. Resultó idóneo en muchos sentidos políticos echar a vuelo el CCH, inclusive sin contar con una propuesta a la altura de la retórica universitaria que se vertió sobre su anuncio y sus documentos originales. En esa tónica, la UNAM anunció que en el CCH:

"el énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la formación más que en la información... El Colegio pretende una síntesis de los enfoques metodológicos existentes. Aspira convertir en realidad práctica y fecunda las experiencias y ensayos de la Pedagogía Nueva, así como los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática. Hasta ahora los métodos de la Pedagogía Nueva sólo habían aplicado a nivel elemental, el Colegio es el primer intento con tan amplias dimensiones en la enseñanza media superior"

(UNAM, *Gaceta*, 1972)

Es difícil pensar que en un espacio tan corto se pudiesen incluir tantos valores universales para justificar la apertura de tres planteles nuevos de bachillerato. Sin embargo, en un contexto socio político con oportunidades limitadas para muchos jóvenes, dichas intenciones pronunciadas por la UNAM encendieron la imaginación de muchas personas. Hubo una gran identificación con la oportunidad de colaborar en una nueva institución educativa, encaminada generosamente hacia valores ampliamente compartidos. Los futuros maestros se dispusieron a incursionar en el trabajo docente, a pesar de que sólo la mitad de ellos habían considerado esa opción cuando ingresaron a

la universidad (Zorrilla: 1989, pp. 68-73) Los maestros del CCH constituyeron en muchos sentidos un grupo homogéneo. Compartieron una serie de atributos y experiencias sociales comunes como son la edad, vivir en la ciudad de México y haber estudiado en la UNAM o el IPN a finales de los años sesenta. También experimentaron el despliegue de la radicalización de 1968 y los años posteriores. Compartían, así mismo, provenir de los sectores medios y medio altos de la sociedad metropolitana. Tales convergencias finalmente cristalizaron en un subsistema de EMS de la UNAM con una identidad docente fuerte y claramente diferenciada de la Escuela Nacional Preparatoria. En términos de la óptica de este trabajo, la propuesta educativa del CCH es típicamente anómica, al tener mucho sentido político y poco sentido educativo.

En el contexto de dicha investigación, interesaba ver de qué manera tal identificación y tales rasgos comunes desembocaron en formas de enseñanza y de aprendizaje innovadoras y más efectivas. En esa lógica, se tornaron significativos los elementos relacionados con la adquisición de habilidades genéricas de lectura, comunicación verbal escrita y manejo y uso de las matemáticas. La importancia de la adquisición de tales habilidades se había manifestado en el nivel superior, que desde la década de los años setenta había experimentado la presencia de muchos alumnos con enormes limitaciones para leer y comprender los textos típicos de los programas de licenciatura y para escribir trabajos de tres o cuatro cuartillas que resultase claros, ordenados y bien redactados. Dicha desesperanza se expresaba en los ámbitos de las ingenierías y las ciencias, formando parte, como ya se vio, de un ambiente, en México y en la región latinoamericana, de desilusión de las élites con las formaciones profesionales de las universidades públicas y de aumento en la importancia de las universidades privadas. Al mismo tiempo, en el seno del propio Colegio de Ciencias y Humanidades, de diversas maneras, un número de profesores había estado preocupado, desde sus inicios, por estas cuestiones y habían venido emprendiendo diversas acciones, entre ellas algunas de las cuales están reportadas como ponencias y proyectos en el trabajo de Mariana Romo (Romo: 1991). Tales trabajos también alimentaron el entorno el que se realizó el trabajo de campo antecedente de Formación Pertinente.

De esta manera, el estudio de 1985 y 1986 incluyó dentro de su alcance, junto con la preocupación por entender la singularidad del CCH, la comprensión sociológica de las formas empíricas observables en las escuelas y en las aulas, en materia de desempeños académicos de los docentes y los alumnos relacionados con el cumplimiento necesario para acreditar en relación a tres materias, historia, matemáticas y taller de lectura y redacción. Todas estas relaciones pueden ser observadas en los planteles y en el aula mediante técnicas provenientes de la antropología social aplicadas a una problemática determinada y que se conocen hoy en día como etnografía educativa. Debido a su relevancia para una sección fundamental del argumento general del trabajo presente y, sobre todo, para la instrumentación del Proyecto Formación Pertinente, es menester dilucidar lo que se entiende por etnografía y adelantar la manera como tal interés se resolverá.

### **La perspectiva etnográfica**

La oportunidad de utilizar los análisis cualitativos de ámbitos pequeños y específicos para afinar y reconstruir conceptos teóricos fue advertida por Parsons en la década de los años cincuenta: "la observación muy detallada y meticulosa de los procesos de interacción de pequeños grupos (debe de ser aprovechada)... para realizar el tipo de distinciones teóricas de variables empíricamente observables" (Parsons: 1964, pp. 14) que es justamente una descripción de buena parte del empeño que aquí se aborda. A partir de los años sesenta, tanto en Estados Unidos como en la Gran Bretaña se empezaron a utilizar trabajos de campo, anclados en la tradición antropológica, para la investigación de temas educativos. En la Gran Bretaña, la escuela inglesa de antropología social de Manchester encabezada por Max Gluckman impulsó los trabajos de Hargreaves y Lacey (Hargreaves: 1967, y Lacey: 1970).

Gluckman había introducido desde 1940 nuevas acepciones y perspectivas a la antropología social, en su *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand* (Gluckman: 1958) en el que parte de una ceremonia de inauguración de un puente en la Zululandia contemporánea para aislar diferentes elementos, a los que les sigue la pista hasta llegar a la sociedad mayor. Al establecer la importancia de los mismos en la sociedad mayor regresa a la ceremonia para señalar su significado local. Al seguirle la pista a estos elementos, Gluckman es llevado al análisis histórico y sociológico de la estructura total de Zululandia (Mitchel: 1968) En dicho estudio encontró que en contextos urbanos y en interacción con europeos o con la población blanca de Africa, los africanos seguían identificándose como miembros de diversas tribus, a las que pertenecen como individuos, pero al mismo tiempo, había muchas situaciones donde la aplicación de la tribal o de las normas tradicionales eran irrelevantes, como lo eran las situaciones de trabajo, o las situaciones de interacción con los blancos que pertenecían a los grupos dominantes. Cabe señalar que, a pesar de lo anterior, también resultaba inútil tratar de entender todas estas situaciones en términos de los referentes de los blancos de Africa. Lo que ocurría en la interacción informal entre africanos amigos y conocidos, en el contexto de una sociedad de gran movilidad, se manejaba de acuerdo con categorías tradicionales y tribales, pero que adquirían un nuevo significado como categorías sociales urbanas. No obstante, en general, en las ciudades, el patrón del sistema social está determinado por las categorías del sistema económico y político que forma la base de su existencia. De esta manera, en una situación micro social como puede ser una ceremonia, o un ambiente de trabajo, o la interacción informal de amigos y conocidos, se pueden identificar los diversos elementos de la sociedad mayor que se hacen presentes, incluyendo desde aquellos que se refieren a la estructura política y económica, hasta aquellos otros que se relacionan con la identidad individual de la persona en términos de familia, tribu, o localidad. Tal enfoque, por supuesto que se prestaba a su aplicación a contextos propios a una sociedad moderna y

occidental. En los años setenta cuando estudié antropología social en Manchester nadie hablaba de la etnografía como tal, se daba por un hecho. Lo importante era la formulación del problema en el seno de la disciplina. Hargreaves y Lacey pudieron aplicar su formación en una antropología social con estas características al estudio de sendas escuelas en Inglaterra. Entre ambos se produjo una teoría que propuso que cuando los estudiantes se separaban de acuerdo a mayor o menor habilidad escolar, se producía una polarización en la actitud hacia la escuela, a favor y en contra de sus reglas y prácticas. Algunos investigadores posteriormente estudiaron casos en los que se estudiaban escuelas que separaban con menor énfasis y escuelas en las que se integraban grupos heterogéneos. Los resultados mostraron que a menor diferenciación, disminuía el rechazo a la escuela (P. Woods, 1992, pp 382-383) Tal línea de acumulación de investigaciones preocupadas con la integración o separación de los alumnos en grupos, de acuerdo con sus niveles de desempeño (*streaming*) prosigue hasta la fecha, resultando muy significativa, incluso para ámbitos nacionales diferentes, como el nuestro, pero que se enfrenta diariamente al reto de la gran heterogeneidad de los alumnos en cada plantel y cada grupo.

Esa inclinación por abrirse paso metodológicamente, una vez que se cuenta con un problema de investigación claro y socialmente relevante, ha venido a caracterizar a mucha de la antropología social británica desde sus inicios. En efecto, un par de generaciones anteriores a Hargreaves y Lacey, Radcliffe-Brown siempre insistió en que lo importante para él como profesor de antropología, en Oxford, era estimular a sus estudiantes, a realizar trabajo de campo, con base en una hipótesis de trabajo, que fuese simplemente posible y que generase muchos problemas conexos. La prioridad en transmitir ideas directamente a sus estudiantes y colegas mediante un contacto personal fue tan grande que, de acuerdo con Evans-Pritchard y Eggan, nunca tuvo mucho aprecio por lo que el propio Radcliffe-Brown llamó "las cosas ocasionales que he escrito de vez en cuando" (Evans- Pritchard y Eggan: 1968). De hecho, el libro donde apareció esta consideración se conformó con base en los trabajos que Evans-Pritchard y Eggan propiciaron que Radcliffe-Brown reuniese, tal y como ellos mismos lo relatan.

Tales esfuerzos han ocurrido en un contexto académico en el que desde la antropología social se propone "abrir brecha" con los trabajos de campo, lo cual es considerado como parte de la propio labor de investigación. Dicho rasgo asume un mayor grado de formalización cuando Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967), argumentaron a favor de utilizar las técnicas de investigación cualitativa típicas del trabajo de campo etnográfico para generar teoría arraigada (*grounded theory*). Con tal obra, las ciencias sociales reivindicaron formas de proceder propias, adicionalmente a las que se comparten entre las ciencias en general, por lo cual se deja, a partir de este momento, de considerar que el único papel posible y realmente serio para las investigaciones empíricas fuese el de probar las teorías. Ellos no descalificaron la importancia de

probar teorías, únicamente señalaron que mucho del trabajo de verificación que efectivamente se venía haciendo en las ciencias sociales se hacía, con frecuencia, con base en trabajo teórico que no estaba arraigado en la realidad empírica estudiada. Por lo tanto, el trabajo de verificación, corría el riesgo de desplegarse con supuestos teóricos implícitos y explícitos que no guardan una relación significativa respecto a las situaciones empíricas estudiadas. Por ello, se estudian con frecuencia, para su verificación, hipótesis que no resultan útiles para identificar elementos o mecanismos predecibles o útiles en términos prácticos. Es obvio que dicha orientación resulta, en principio, potencialmente aplicable a situaciones educativas que se muestren tan correosas y elusivas a los cambios deseables. Un aspecto particularmente atractivo de los trabajos de inspiración antropológica en la educación es la capacidad de la etnografía de producir descripciones y análisis que ilustren y expliquen el complejo juego de diversos elementos en situaciones dadas, como se venía haciendo en la perspectiva abierta por Gluckman desde su famoso *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand* de 1940.

Aquí en México, otro discípulo de la antropología social de Manchester, Guillermo de la Peña, cuyo trabajo de campo dio pie a una obra señera sobre la situación agraria y campesina mexicana ( De la Peña: 1980 b ) propició trabajos de campo en las escuelas para documentar la antropología social de la educación. El punto de partida para dichos estudios lo constituía poner en duda que la función efectiva de la educación es igual a lo que la escuela debe de hacer de acuerdo con el discurso de la SEP (De la Peña, 1980a, Greaves: 1976, Scanlon:1981) Esa perspectiva ofreció la oportunidad de tomar distancia frente a la visión propiciada desde los diagnósticos oficiales. Sin embargo, esos trabajos se constriñeron a dar cuenta de la escuela como un ámbito específico de interacción de maestros y alumnos. A pesar de que dichos estudios aludieron a la sociedad más amplia, lo hicieron en términos bastante abstractos, con lo cual no se logró contar, en virtud de los pocos casos estudiados y la falta de continuidad en esa línea de investigación, de una visión general sobre la educación en México que plantease diversas hipótesis de trabajo que alentaran futuras investigaciones.

Una vertiente de trabajos que también influyeron en la formulación de los trabajos de campo sobre la EMS que nutren esta obra y el rumbo por el cual se orientaron fue mi participación en el taller organizado por Mario Rueda Beltrán en el que se impulsó la discusión sistemática entre diferentes enfoques, disciplinas y grupos de México, Estados Unidos y Latinoamérica. Los productos de dichos trabajos consolidaron varias perspectivas críticas mediante la incorporación sistemática del análisis de los procesos que se obtienen efectivamente en las escuela, a los debates sobre lo educativo en el nivel superior y medio superior (Rueda y Campos: 1991) Adicionalmente, en mi función de profesor de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM trabajé muy de cerca con Alejandro Cornejo, a quién le dirigí su tesis de licenciatura elaborada con base en un trabajo de campo en una escuela secundaria. Los resultados de tal colaboración apuntaron también a la

existencia de procesos educativos asociados al cumplimiento escolar que no mostraban una inserción clara respecto de una lógica formativa (Cornejo: 1988), Alejandro Cornejo se aplicó posteriormente a la realización de estudios de observación participante en las aulas del CCH que también complementaron la visión de que los requerimientos para el cumplimiento necesario para acreditar implicaban tareas y actividades desconcertantes para los alumnos (A. Cornejo O., 1991 y 1992)

Como parte de la experiencia de dicho taller, también se establecieron líneas de trabajo con varios investigadores cualitativos norteamericanos como Margaret D. LeCompte, quién, al igual que las experiencias de los británicos y quienes en su trabajo abrevamos, relata que cuando en 1970 empezó a reflexionar sobre la propuesta para una tesis doctoral, encontró pocas guías que la ayudasen a emprender una investigación que sólo se podía llevar al cabo mediante visitas a los salones de clase, pero que debía apoyarse en un marco de macroanálisis de las normas y estructura sociales. Los sociólogos, continúa, estaban a la sazón profundamente inmersos en estudios macrosociales de índole cuantitativa. En la antropología norteamericana, donde aún se practicaba la investigación mediante la observación, había muy poco interés en la escuela, con excepción de los Spindler (LeCompte: 1992, pp.30-31). En este caso, también aparece la necesidad de "abrir brecha" e innovar metodológicamente. En esa misma dirección apunta la recomendación justamente de los Spindler que señalan que lo importante en cualquier posición que uno se ubique, es, recordando que la antropología educativa siempre ha sido ecléctica, prestar una "atención constante al flujo de vida que rodea al antropólogo, observador participante, como lo que le imparte sentido a los resultados de las técnicas aplicadas" (Spindler: 1992, 57)

Habida cuenta del interés de ese trabajo sobre el CCH, por la comprensión de un tema complejo como es la adquisición de habilidades genéricas verbales, a ser validadas con independencia de la acreditación escolar, el acercamiento al mundo micro social del aula demandaba un encuadre teórico ya establecido para facilitar la dificultad de la pesquisa. Sin embargo, tal solución requería atender el señalamiento de Glaser y Strauss sobre los peligros de contar con un enfoque previo que fuese totalmente ajeno a las situaciones a ser comprendidas. Se buscó en los trabajos sobre el CCH enfocar la atención en varios problemas conexos que se conjugaron en la hipótesis sobre la calidad de la educación arriba citada. Cabe mencionar, sin embargo, que a tal expresión se llegó tras diversas investigaciones sobre el CCH que se habían venido realizando desde hacía más de cinco años, las cuales sirvieron para arraigar la hipótesis sobre la calidad de la educación. De esta manera se llegó al trabajo de campo de 1985-1986 con un encuadre teórico previo que apuntaba a la presencia de un sistema de EMS selectivo y desatento a los criterios educativos modernos, producto de la confluencia de estudios sobre el CCH y de la literatura sociológica sobre la educación y la estratificación social.

Al mismo tiempo, la investigación se apoyó en la etnografía como un enfoque metodológico que permite generar hipótesis organizar la realización del trabajo de campo y la conducción de la observación participante y de las entrevistas profundas. Esa perspectiva ya había sido avalada con los trabajos de LeCompte y Goetz, que apuntaban en 1982 en el *Review of Educational Research* que la etnografía se caracteriza por observaciones participantes y no participantes, focalización de la observación sobre ámbitos naturales de interacción y el evitar conscientemente la manipulación intencionada de las variables a ser estudiadas. La confiabilidad externa de tal trabajo está dada por la garantía de que los investigadores independientes descubrirían los mismos fenómenos o generarían las mismas descripciones en el mismo ámbito. En el trabajo etnográfico el énfasis recae en el juego de variables situado en contextos naturales, fuera del control del investigador. La credibilidad etnográfica se establece mediante el examen y la identificación sistemática de todos los factores involucrados, al ser justamente uno de los objetos de la investigación lograr una visión o modelo de la interrelación de los factores intervinientes: "Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y los fenómenos, generar y afinar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar las aseveraciones o postulados generados a partir de fenómenos en un lugar, con fenómenos comparables en otro. Es entonces cuando se pueden desarrollar o confirmar hipótesis o proposiciones causales". (LeCompte y Goetz: 1982, pp. 31 -60).

Así, el trabajo de campo abrevaba de muchas fuentes que se habían conjugado paulatinamente: la escuela británica de antropología social desarrollada por Gluckman, el trabajo de Glaser y Strauss, las investigaciones hechas sobre los problemas educativos del nivel medio superior, en la UNAM y el CCH, la formalización sobre la etnografía, el surgimiento de la teoría crítica y en diálogo con diversos estudiosos practicantes de la etnografía educativa. Dicho trabajo apuntaba a una línea de investigación local, pero bien informada internacionalmente en la literatura sociológica y etnográfica, sobre el carácter selectivo del funcionamiento educativo mexicano. Al mismo tiempo, estaba comprometida con la comprensión y modificación de los efectos nocivos de la selección en el aula y en el plantel.

Sin embargo, una tarea de dicha complejidad no es cabalmente realizable sin un involucramiento personal con la investigación. Por ello, el desarrollo de esta línea de investigación, no se agota en su potencial como instrumento de apoyo a una tarea eminentemente teórica con implicaciones prácticas. Una investigación cualitativa, sobre todo de índole educativa, va más allá del alcance teórico que busca esclarecer, al indagar acerca de los elementos de la sociedad mayor que se hacen presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula y que afectan tan decididamente el futuro de las personas. Las investigaciones de este tipo afectan potencialmente,

mediante los aportes que pueda realizar, el ejercicio de la docencia y la efectividad del aprendizaje de todos los que asisten a la escuela. Así, la disposición para "abrir brecha" no es independiente del involucramiento personal. Peter Woods considera que: "los métodos de investigación para ser significativos tienen que involucrar a la persona. Lo cual significa que el conocimiento de "cómo hacerlo" sólo puede venir de "salir y hacerlo". Estas fueron las bases de los consejos de Park a sus estudiantes de "vayan y ensuciéense las manos" y de Becker cuando decía "salgan allá afuera y háganlo" (Woods: 1992, pp. 370-371)). De hecho, la experiencia del trabajo de campo aparece como una especie de *rite de passage* para el propio etnógrafo, que, mediante una preparación cuidadosa, puede contribuir a una gama muy amplia de problemas docentes y organizativos. El *rite de passage* es aún más significativo, ya que si lo realizas en un entorno en el que eres conocido, adoptas una identidad nueva como observador e investigador que se tiene que considerar. El impacto potencial de los resultados de investigación y las condiciones que rodean a la pesquisa realizada en un entorno conocido es objeto de una amplia discusión en el trabajo de Woods, él mismo un maestro por formación y por ello vivamente interesado en que algunos profesores accedan a la etnografía y la practiquen (Woods: 1987, pp. 20-29)

### **El factor contingente: el investigador y el interaccionismo**

Es obvio que en esta óptica, el investigador resulta ser un factor claramente contingente de suma importancia para la investigación, ya que la aplicación de métodos antropológicos está mediada por una cierta disposición que debe asumir el propio investigador para abordar, ubicándose como observador desde dentro de un grupo, de los elementos característicos y significativos del mismo. Los elementos deberán ser descritos y analizados con detalle y riqueza suficientes para llegar hasta los significados que los actores les otorgan a los modos de hacer, de interactuar y de sentir.

En el caso de la antropología social, el grueso de los estudios se había venido haciendo, hasta los años setenta en sociedades diferentes a la del propio investigador. En esa situación de trabajo en un medio exótico, la formulación de una hipótesis de trabajo en el contexto de la disciplina ofrece una estructura intelectual fuerte que permite que el investigador no se distraiga o se pierda ante el carácter "diferente" de la sociedad que estudia. Cuando se analiza la propia sociedad, lo que se requiere es exactamente lo contrario. El investigador debe de extrañarse ante lo propio y ser capaz de observarlo como si fuese "raro" y ajeno, so pena de ignorar elementos culturales o de poder significativos. Contar con una formación antropológica, que potencie la sensibilidad intelectual con base en el conocimiento de otras culturas, ciertamente ayuda a cuestionar la sociedad de la que uno forma parte, de ahí el famoso dicho de que la antropología busca entender lo ajeno y criticar lo propio. Obtener una perspectiva aguda y crítica sobre lo propio puede implicar apelar a diferentes disciplinas. (McLaren: 1995), se apoya ampliamente en la antropología social de los rituales y los símbolos elaborada por Víctor Turner, otro discípulo de Max Gluckman, para el análisis de la

cultura de los Ndembu en el África meridional. Pero, McLaren también se ubica en una orientación claramente posmoderna y crítica de la sociedad moderna: "cualquier análisis de los rituales de la escuela debe ubicarse en el contexto de la cultura que problematiza la relación entre la escuela, el poder, el conflicto y la clase" (McLaren: 1995, p.47). Al así hacerlo, trata deliberadamente de evitar la endogamia disciplinaria que lleva al aislamiento dentro de una disciplina, mediante el recorte de un tema de tal manera que pueda defenderse de la invasión de ideas de otros dominios académicos. Tales procedimientos, como lo señala McLaren llevan, con frecuencia a que el sentido de un estudio sea de índole personal (McLaren: 1995, p. 30) Paradójicamente, el involucramiento personal del etnógrafo permite, al encausarlo críticamente, trascender el sentido únicamente personal de un trabajo. Pero dicho involucramiento sólo evita la endogamia disciplinaria y sus patéticos mecanismos de reproducción, si establece una relación dialógica con los sujetos entre quienes se lleva al cabo un estudio.

La importancia de trascender la índole únicamente personal del sentido de un trabajo, sin embargo, no se satisface de igual manera en sociedades con diferentes sistemas de poder político y de estratificación social. Ya se ha discutido que existen formas diferentes en las que las estructuras de poder del estado, han configurado los sistemas educativos nacionales, tal y como lo ha señalado Archer (Archer: 1981, pp.306-309). En el caso mexicano, un estado autoritario con un partido de estado directamente en el poder desde 1928, permitió que una élite comprometida con la construcción y expansión del estado postrevolucionario tuviese una continuidad en el ejercicio del poder desde los puestos directivos del sistema que aún controla. Ya se ha hecho alusión al posmodernismo, principalmente norteamericano que se propuso dudar, ya no sólo de los discursos oficiales, sino de los discursos racionales que se derivan de la Ilustración, proponiendo, al igual que Foucault, la deconstrucción de los reclamos a la objetividad de la propia ciencia social. La respuesta la ven los posmodernistas en la autoreflexión que duda sobre quién es el que verdaderamente habla cuando uno reporta evidencia etnográfica. La duda sobre quién habla es significativa y es auténtica, poniendo sobre la palestra de la discusión científica la medida en que las descripciones etnográficas están sesgadas por los juicios de valor que se emiten desde el poder, en sus diferentes formas y niveles. Se alega como motivo para impulsar la crítica de los reclamos de objetividad, el hecho de ser la ciencia social misma, parte de la estructura de poder que se ejerce sobre quienes son considerados como objeto de estudio y carecen de voz propia (Tierney: 1999).

Pero, en México, un hecho asoma incuestionablemente claro, la persistente omisión del sistema para atacar, o al menos intentar, la corrección del carácter selectivo y de la falta de pertinencia educativa de la formación media superior. Su persistencia constituye un problema sociológico, histórico y, finalmente, político para la agenda ciudadana, por lo cual tiene importancia propia, para

no mencionar la importancia práctica que reviste para todos los estudiantes y sus familias. Por ello, no resulta prudente entrar en pleito con cualquier intento de sistematización objetiva sobre un problema tan amplio y tan oneroso para quienes quedan excluidos. Un estudio que busque sistematizar la experiencia educativa de la sociedad mayor y se oriente a comprenderla históricamente como problema social, permite que las personas relacionen los problemas, los retos, las dificultades o las experiencias personales, a ese respecto, en involucramiento con una agenda cívica. Dicho rasgo, como claramente lo visualiza Habermas distingue los enfoques puramente sistémicos desarrollados por Parsons y proseguidos posteriormente "con toda consecuencia por N. Luhman (que) plantea el nacimiento y desarrollo de las sociedades modernas únicamente bajo el punto de vista funcionalista de la creciente complejidad sistémica. Pero tras haberse purificado de lo que desde su punto de vista son escorias de la tradición sociológica, este funcionalismo sistémico resulta insensible a las patologías sociales, que pueden, sobre todo, leerse en las propiedades estructurales de los ámbitos de acción socialmente integrados. ... y asimilándolas desde la perspectiva del observador a desequilibrios de las relaciones de intercambio intersistémico, les quita el significado de deformaciones que amenazan la identidad, que es como son percibidos desde la perspectiva del participante" ( Habermas: 2002 b, p. 532) En parte alguna hay mejor apoyo para apelar al concepto de anomia de Durkheim que en el texto anterior. Mediante esa consideración de Habermas, se comprende que se recurra al concepto de anomia para darle cabida a una patología social. Dicho procedimiento resulta justificado, en la medida en que ésta resultan nociva para los ciudadanos. Así, por aceptada que esté la conducción política que hace el sistema de la EMS, basta con que tenga efectos perniciosos para algunos o muchos grupos para que sea considerada como problema por la sociología.

### **El filón del interaccionismo**

Dentro de la aplicación de la etnografía a la investigación de los procesos educativos en los planteles, cabe destacar las experiencias de la sociología y la antropología norteamericanas que han permitido enlazar los niveles de análisis macro y micro sociales, desde la óptica del interaccionismo simbólico. Esa corriente encuentra en Blumer su punto de partida y luego tuvo, con las brillantes interpretaciones de Erving Goffman, una enorme difusión e impacto en la sociología y la antropología social (Blumer: 1969; Goffman: 1961; Goffman: 1963 ) Goffman se interesó, es necesario recordarlo, en la estructura de los grupos pequeños y sus propiedades organizativas generales. Dichas propiedades incluyen las reglas que rigen el ingreso y la salida del grupo, la capacidad para la acción colectiva, la división del trabajo que comprende los roles de liderazgo, las funciones de socialización, la satisfacción de necesidades personales y sus funciones manifiestas o latentes en la sociedad circundante (Goffman: 1961, p.9) Como bien puede apreciarse estas precisiones retoman gran parte de los objetos de interés de la sociología histórica y resultan sumamente útiles para el estudio de cualquier grupo, incluyendo el aula, sobre todo si se

considera que se está buscando entender un asunto tan puntual como resulta ser la importancia de la distinción entre cumplimiento escolar y aprendizaje de habilidades educativas modernas.

### **El elemento dialógico y el análisis de las relaciones entre los niveles micro y macro sociales**

Los aportes de la sociología, de la antropología social y de la etnografía e investigación cualitativa en educación han resultado de una importancia fundamental para abordar los diferentes trabajos emprendidos, a lo largo de 25 años, en la educación media superior y superior mexicanas, como profesor, como responsable de la colaboración del gobierno de México con la OCDE para la realización del *Examen de las políticas nacionales. Educación superior. México* (OCDE:1997) y, actualmente, como investigador universitario y como líder de un proyecto de innovación educativa no gubernamental. En todos los casos la investigación necesaria para acometer el trabajo ha ido acompañada de una negociación inevitable para el acceso a los entornos que lo facilitan o incluso que lo posibilitan. Tal condicionamiento es denominado por Woods la negociación del acceso ( Woods: 1987, pp. 37- 47) Sin embargo, adicionalmente a la negociación, la vinculación personal con el trabajo, así como las relaciones interpersonales en los entornos bajo estudio han resultado en la realización de actividades de diálogo activo de ambas partes, entre un sujeto investigador y otros sujetos actores en ese entorno.

Tal convergencia entre una investigación formal, de corte sociológico, ubicada en una posición teórica definida de manera explícita como un enfoque crítico y un diálogo acometido con los sujetos que participan en el entorno bajo observación y estudio ha sido tratada por Apple y Carspecken (Carspecken y Apple: 1992)

Estos autores enfatizan la importancia de examinar la relación de poder entre los entornos micro sociales y la sociedad mayor, así como los logros obtenidos por los individuos en términos de enseñanza y aprendizaje, mediante la aplicación de la investigación crítica preocupada por la desigualdad y las relaciones entre la actividad humana y la cultura, así como las estructuras sociales y políticas. Tal perspectiva llevó a Carspecken y Apple a formular una propuesta de investigación cualitativa crítica en cinco etapas. Una primera etapa está representada por el acopio monológico de información, así llamado debido a que su sentido obedece al interés del investigador por conocer desde su propia perspectiva y como observador pasivo la relación entre el ámbito en el que se desempeña el grupo y las estructuras generales. La segunda etapa está representada por un análisis preliminar de reconstrucción del significado subjetivo y de las reglas y presupuestos que permiten que los actores interpreten las acciones. Estas reglas no escritas (*unstated rules*) requieren ser reconstruidas mediante la información recogida durante la primera etapa. La distinción entre una estructura subjetiva y una estructura intersubjetiva o normativa es fundamental para ellos, ya que el acceso a la estructura subjetiva requiere ser abordado

dialógicamente entre el investigador y el sujeto. Las estructuras normativas son usadas por el sujeto para presentarse ante otros, para hacer inferencias sobre como uno mismo y los demás son percibidos. En diferentes grupos culturales existen diferentes estructuras normativas que proveen identidad y reglas sobre como acceder y mantenerla. Tales reglas y su manejo implican factores de poder cultural acerca del encaje o no entre un estado subjetivo y las estructuras intersubjetivas o normativas.

La tercera etapa es el acopio dialógico de información en la cual se emprende una serie de discusiones con los sujetos de estudio para ganar claridad sobre la reconstrucción normativa y subjetiva comenzada en la etapa dos. A partir de esta etapa, el enfoque depende considerablemente en la propuesta desarrollada por Willis en su famoso estudio (Willis:1977) Es menester recordar que este autor consideró al estudiar a un grupo de jóvenes de clase obrera, que la cultura de los muchachos (*lads*) como ellos mismos se denominan, estaba conformada por pares de temas. Así, masculinidad y femineidad, no conformista y conformista, trabajo físico y trabajo mental, conocimiento del mundo y las calles y conocimiento escolar. Cada uno de los elementos de estos términos se define por su oposición al otro, y además cada uno de ellos está relacionado homológicamente con los demás. Trabajo físico, conocimiento del mundo y no conformista son masculinos, mientras que los otros términos son femeninos. Sin embargo, estos términos y estas oposiciones no determinan el comportamiento de los muchachos, sino que permiten una variedad muy grande de posibilidades y actividades. Así, estos términos se conjugan para crear un grupo informal de muchachos dentro de la escuela, opuesto a la cultura escolar, reforzado por la valoración de la masculinidad, el trabajo físico y el conocimiento de las calles. Este sistema de interacción es el resultado no buscado de las actividades libres de los muchachos, pero tiene como consecuencia el crear un efecto de volver a enganchar a los muchachos en trabajos de clase obrera como los de sus padres, a pesar de asistir a la escuela obligatoria, tener una mejor educación formal que sus padres y de contar con oportunidades por la vía escolar de ascender a la clase media e incluso del interés de los maestros por hacer valer las oportunidades de movilidad social existentes en la educación. La cultura antiescolar de los muchachos es isomórfica con la cultura de sus padres en el trabajo y en sus casas. Los muchachos en su disposición antiescolar buscan reírse (*a laff*) a expensas de una cultura escolar aburrida y acartonada. Los temas de la cultura de los muchachos, masculino, trabajo físico, conocimiento del mundo les permite producir identidades que se reafirman, como también sucede para sus padres con la cultura isomórfica del trabajo. La manera como se enganchan y se traban estos isomorfismos entre las culturas escolares, del trabajo y del hogar crean un efecto reproductor de clase entre provenir de una familia obrera, ingresar a un grupo informal en la escuela de oposición a los valores académicos, no aprovechar las oportunidades de movilidad social de la educación y el ingreso a un trabajo de obrero. Cabe señalar que los isomorfismos de cada uno de los entornos, hogar, escuela y lugar de trabajo son contingentes a las condiciones de cada uno de ellos, en algunos casos están más

presentes que en otros. Por lo tanto los isomorfismos son diferentes de acuerdo con las condiciones de los entornos en que se encuentran las personas.

En esta lógica, la cuarta etapa está conformada por la descripción de los sistemas de relaciones sociales, la cual es construida mediante discusiones con los sujetos. La construcción de la descripción de un sistema de relaciones se basa en la distinción entre la integración social de una persona a un grupo en un ámbito social, en situaciones de interacción cara a cara y la integración sistémica de diversos órdenes normativos propios de diversos ámbitos sociales. Un buen ejemplo de integración sistémica es de hecho la trabazón entre los ámbitos sociales con una cultura isomórfica. Esa distinción proviene de la obra de Giddens ( Giddens: 1979) Este esfuerzo tanto de Giddens como de Apple y Carspecken, resulta muy notable, ya que al insistir en los aspectos fenomenológicos que se derivan de la naturaleza reflexiva de la actividad humana, se proponen conjugar la contingencia de la subjetividad, con la estructura material y las reglas normativas ( Alexander: 1988, p. 299) lo cual permite establecer un nexo entre los niveles micro y macro sociales.

En el caso de Carspecken y Apple, mediante los conceptos de integración social e integración sistémica de Giddens, ellos buscan de manera explícita encontrar las articulaciones entre los órdenes normativos de diferentes ámbitos sociales (*social sites*) tales como la escuela, el grupo de amigos que rechazan la cultura escolar, el hogar y el trabajo obrero. Al igual que Willis, pretenden encontrar dichas articulaciones en los isomorfismos o similitudes entre las culturas de cada ámbito, que llegan, de manera no intencional y no monitoreada, a trabarse (*lock*) entre sí, reforzándose en un circuito (*loop*) que reproduce la condición de obreros de los padres de los jóvenes que rechazan la cultura escolar. Tal trabazón entre las culturas isomórficas de diferentes ámbitos sociales a los que están integrados los muchachos, constituye una integración sistémica que reproduce la desigualdad social. De esta manera, mediante la integración social de los individuos en situaciones de interacción cara a cara con otros individuos que adoptan identidades semejantes, los muchachos (*the lads*), adoptan una cultura que resulta isomórfica respecto a otras culturas en las que participan ellos y/o sus padres como son el hogar y el trabajo manual. El isomorfismo facilita, de maneras diferentes en cada caso individual, la trabazón de las culturas isomórficas de los entornos o ámbitos próximos entre sí, la escuela, el hogar y el ámbito laboral de los trabajadores manuales, creando con ello un potente efecto reproductor de la desigualdad social que resulta parte de la integración sistémica de dicho orden. Tal explicación que combina la aguda percepción de Willis, la capacidad analítica de Giddens y el trabajo cualitativo de Carspecken y Apple resulta, indudablemente muy atractivo como mecanismo heurístico. Debe por lo tanto tenerse en cuenta y atender su utilidad para detectar otros ámbitos culturales significativos, propios a las escuelas mexicanas.

### **La evidencia etnográfica: la materia de historia**

El trabajo de campo en un aula del Plantel Sur del CCH, que sirvió para formular el modelo inicial, en la línea de trabajo que culmina en el proyecto de Formación Pertinente, acerca de la naturaleza problemática de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS se realizó entre noviembre de 1985 y agosto de 1986. Durante estos meses pude realizar sistemáticamente observaciones de la vida escolar en sus escenarios más concretos, la escuela y el salón de clases. Aquí se reseñarán las tres primeras clases de historia del tercer semestre, las cuales fueron presentadas como parte de la tesis de maestría (Zorrilla: 1989a). La información producida se hizo con base a la observación participante, entrevistas abiertas y estructuradas con los alumnos y los profesores. asistiendo diariamente a las clases y efectuando un seguimiento de las actividades que llevaban al cabo para cumplir con lo que se les solicitaba en la escuela por parte de los profesores. El grupo con el que se hizo el grueso del trabajo de campo cursaba primero el tercer semestre del bachillerato en uno de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. La investigación comportó asistir, junto con los alumnos, a las clases que forman parte de su plan de estudios. Las materias que integran el tercer semestre son matemáticas III, biología I, historia de México II, taller de redacción e investigación documental I y taller de lectura de autores modernos universales.

Las entrevistas fueron el punto de partida para un seguimiento que le dio continuidad a los asuntos ahí planteados. En términos de la secuencia propuesta por Carspecken y Apple, las descripciones de las clases de historia corresponden a la etapa uno, mientras que las entrevistas corresponden a la etapa dos de análisis preliminar de la información obtenida mediante la observación en el aula. Durante la primera etapa que duró aproximadamente un mes y medio, me dediqué enteramente a observar las clases y a conversar brevemente sobre temas casuales con profesores y alumnos. No puse ningún énfasis en la obtención de información personal. Sólo me comunicaba con los estudiantes sobre cuestiones del tipo, ¿qué fue lo que dijo la maestra? Al mismo tiempo se ofrecía toda la información que deseasen tanto los alumnos como los profesores sobre mi persona, o el tipo de trabajo que iría a desarrollar, el destino de la información, el papel de las autoridades de la UNAM, etc. Las entrevistas se comenzaron a efectuar al tercer mes, una vez que todos los estudiantes me ubicaban como parte de la rutina diaria del salón de clase. Estas entrevistas sirvieron también para la continuación del trabajo de campo durante un segundo periodo, el cuarto semestre, durante el cual me dediqué a darle seguimiento a dichas entrevistas. Tal seguimiento constituyó, como se verá más adelante, una tercera etapa de seguimiento del trabajo de los alumnos. Las entrevistas y el seguimiento respondían a la inquietud por entender cómo elaboraban los estudiantes sus estrategias para responder a las demandas de los profesores. Tal preocupación resultaba relevante a la luz del hecho de que ellos representaban a la sección exitosa de su generación. El proceso de compartir la experiencia del aula, llevar al cabo las entrevistas y luego darles seguimiento cada semana creó condiciones de interacción y de diálogo

imprevistas, pero importantes. Por lo pronto conviene adentrarse en el mundo en el que se ubican los profesores y los alumnos, el aula y las clases.

En un entorno marcado por tales consideraciones, busqué integrar un proceso de observación que se enfocara a: i) Contrastar la realidad del aula con las expectativas grandilocuentes que encendieron la imaginación de muchos de los profesores que conformaron la primera generación de docentes del CCH. ii) Identificar la manera como el docente presenta su materia y define un cierto tipo cumplimiento esperado de los alumnos. c) Comprender la respuesta de los alumnos a las demandas docentes. d) Examinar las modificaciones que el docente lleva al cabo, en vista de los reclamos de los alumnos, respecto a la exigencia inicialmente presentada. e) Ubicar las tareas con que cumplen los estudiantes. f) Buscar la lógica que fundamenta la manera como se evalúan dichos trabajos. Se ha tomado una descripción que constituye un ejemplo prácticamente modélico de lo que sucede en la EMS del CCH y que puede servir para identificar los elementos que son relevantes a considerar en una educación encaminada a desarrollar las habilidades de comunicación verbal escrita.

La investigación estuvo dirigida por dos supuestos que aún son significativos para la pesquisa aquí desarrollada. Primeramente, que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje prevalecientes en los cursos de EMS mexicanos es posible distinguir entre el cumplimiento para la acreditación del curso y el dominio verificable, dentro o fuera de la situación escolar, de la capacidad de lectura y de la capacidad matemática. A ese respecto cabe señalar que es necesario contar con criterios para poder ponderar la calidad del cumplimiento de un alumno. Tales criterios corresponden en este trabajo, a las definiciones que, tomando en cuenta a PISA, pero sin seguir las al pie de la letra, se hicieron sobre habilidades de lectura y de matemáticas. Hoy en día se cuenta en FP con criterios muy específicos que se incluyen en el anexo correspondiente.

En el trabajo de 1985 y 1986 tal distinción corresponde a las descripciones detalladas producto del trabajo de campo sobre la forma de redactar las tareas, su extensión y la calidad que para un lector promedio tienen como pruebas del dominio de un contenido de historia, en este caso de México. A una reseña de dichas descripciones etnográficas, ya publicadas se apela para documentar la manera en que Formación Pertinente contó con modelos etnográficos que ilustrasen los alcances y limitaciones de diversos recursos didácticos presentes o ausentes en la práctica docente cuyos criterios se evidencian por la descripción. Al enfocarse en las experiencias escolares relacionadas con el cumplimiento necesario para acreditar los cursos, se tiene acceso directo a los elementos que se resultan significativos para la comprensión de la situación del aula y para aquella intervención encaminada a corregir los sesgos inadecuados o claramente antitéticos respecto de la promoción de las habilidades genéricas.

Mediante la identificación de los criterios que definen las exigencias escolares se puede establecer una conexión de sentido, entre la normativa que escolarmente aplica la institución, mediante las instrucciones y requerimientos del profesor y las formas de enseñanza y de aprendizaje prevalecientes en el aula. El análisis de la evidencia etnográfica se convierte en una manera de construir un mecanismo heurístico que permita explicar el bajo aprovechamiento en materia de desarrollo de las habilidades de lectura que se ha detectado por PISA. En esta lógica, la descripción etnográfica coadyuva a establecer, también, otro tipo de conexión de sentido, esta vez entre el aula y un sistema con un funcionamiento selectivo y, adicionalmente, ineficaz en materia de habilidades verbales y matemáticas. Interesa, respecto a esa conexión de sentido, averiguar, de qué manera y por qué, el funcionamiento del sistema escolar desemboca en resultados selectivos. ¿Son resultados buscados por la institución como actor corporativo? ¿Son estos resultados deseados y están de alguna manera monitoreados dichos resultados, o, como es el caso en la explicación de Willis y de Carspecken y de Apple se trata, más bien, de resultados que no son intencionales y que no están monitoreados? ¿Cuáles son las conexiones entre los mecanismos de enseñanza y de aprendizaje y los mecanismos de selección social que operan en el sistema educativo?

La descripción etnográfica aporta una perspectiva desde la cual se puede observar tanto el conjunto de definiciones y de elementos institucionales y sistémicos que se hacen presentes en el aula, como las diversas maneras en que los propios sujetos se sitúan frente a dichos elementos. La perspectiva requiere, por lo tanto, incluir los diferentes signos, símbolos, normas, modelos, actitudes y valores de diferentes tipos de actores en un mismo ámbito relacionados con el cumplimiento escolar. O sea, tomar en cuenta la cultura como una dimensión importante del entorno escolar. Para lo cual se considera a los alumnos y a los docentes como sujetos de procesos culturales. En este caso la noción de cultura que está en juego en el señalamiento arriba mencionado ha sido ampliamente discutida por Geertz (Geertz: 1992, p. 20)

Los materiales examinados etnográficamente respecto a las clases de historia, matemáticas y taller de lectura y redacción fueron analizados ampliamente y publicados (Zorrilla: 1989b, pp. 361-410) Aquí se retoman las clases de historia, ya que constituyen un modelo para arraigar las perspectivas analíticas y propositivas que guían el trabajo del Proyecto de Formación Pertinente.

El punto de partida es la perspectiva que se le abre al docente ante el trabajo de enseñar historia en el CCH, con un programa oficial tan ambicioso, cuan vaga resulta la manera en que se puede encarar. Tal situación lleva a la maestra, en este caso, a intentar, con mucho empeño, enriquecer las actividades de enseñanza. Sin embargo, el alcance de la materia plasmado en el programa

resulta determinante. Así, por ejemplo en la clase de historia para el semestre en el que se realizó el trabajo de campo, el plan de estudios consigna que para Historia de México II:

"A partir de los historiadores teóricos e intérpretes se expondrá la Historia de México desde los antecedentes de la revolución de 1910 hasta el momento actual. Tendrá como objetivo explicar la situación y los problemas actuales del país por sus antecedentes inmediatos. Para ello, estudiará los principales problemas económicos, sociales, políticos y culturales a partir de su evolución histórica. Verá, por ejemplo, temas como el problema agrario, la industrialización y el desarrollo, la pluralidad social y la integración nacional, las relaciones internacionales y los problemas de la dependencia, el nacionalismo, las ideologías políticas y las luchas sociales, etc. Estudiará también el mundo cultural en su relación con las transformaciones, sociales que ha sufrido el país."

"La clase comenzó el lunes 4 de noviembre, aunque el semestre había comenzado el 28 de octubre; ese día no hubo clases y el viernes 1, que también tocaba historia fue un día feriado. La maestra inició el curso diciéndoles que fuesen a ver la obra de teatro *El extensionista*, y que para la clase próxima del día 11, en ocho días, deberían de traer un comentario sobre el tema de la obra, el mensaje de la misma y la relación de la materia de historia. Así mismo les pidió en la clase inmediatamente posterior, o sea la del viernes 8, un trabajo comparativo consistente en ver periódicos del mes de noviembre de 1910 y leer un periódico del día 31 de octubre de 1985 para formular los problemas más importantes en 1910 en el país y en el Distrito Federal; también habrían de copiar cinco titulares en uno y otro periódicos, así como los editoriales en uno y otro casos. "Para este trabajo hay que visitar la Hemeroteca", terminó diciéndoles. Además, como tarea les pidió que leyeran hasta la página 85 del libro de A. Córdoba, *Ideología de la Revolución Mexicana* con el fin de identificar los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos".

"Cuando los alumnos oyeron toda esa carga de trabajo protestaron. La maestra les dijo que la lectura del libro de A. Córdoba era lo realmente importante y sobre él sería la tarea, de tal suerte que todas las demás tareas quedaban como recomendaciones".

"Al final de la clase, ante una pregunta que le hice sobre la manera de revisar las tareas en general, la maestra admitió espontáneamente que le resultaría imposible calificar adecuadamente debido a que tenía diez grupos que atender".

Debido a que el trabajo de campo comprende ver los cuadernos en los que los alumnos consignan las notas de lo que ocurre en clase, se llevan al cabo revisiones una vez cada quince

días. A continuación se transcribe la tarea que realizó uno de los alumnos con los más altos desempeños en esa materia y muy alto promedio general, respecto a lo solicitado por la maestra como tarea. Es deseable señalar que la maestra había pedido leer únicamente el libro de A: Córdoba e identificar los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos de la situación en el porfiriato:

"Aspecto político: situación política de los terratenientes y los hacendados, la dictadura, participación política de los científicos, poca política y mucha administración, el gobierno fuerte, las haciendas, los rurales, la gleba.

Aspecto social: clases sociales en el campo: hacendados, terratenientes y peones, pequeña burguesía y burguesía.

Capital: inversiones extranjeras, pequeña burguesía urbana.

Aspecto económico: la situación en el campo, la tenencia de la tierra: la Ley de Baldíos y Colonización, situación de campesinos y movimientos.

Situación ideológica: los intelectuales tenían facilidad de palabra y el arte de escribir, pero también querían intervenir."

(J.F.Zorrilla, 1989 b, pp.369-379).

Gracias a la óptica etnográfica, se ha podido apreciar con claridad que dado un plan de estudios y un programa de una materia, la primera transformación que introduce elementos nuevos, potencialmente perturbadores de la propuesta educativa, es el momento en que un profesor demanda una tarea o una serie de actividades. En un segundo momento, el profesor presenta esa propuesta ante los alumnos. En ese momento, se abre la posibilidad de que la propuesta del profesor sea aceptada sin mayor reparo por parte de los alumnos. Pero también puede ser increpada por parte de los alumnos. Ante la última eventualidad, el profesor puede insistir en mantener la propuesta originalmente planteada a un costo alto, o modificarla, como sucedió en el caso reseñado. Esa perspectiva subraya la relevancia de considerar el funcionamiento de una propuesta educativa formal tal y como se encuentra en un programa de una materia, a la luz de la relaciones sociales que se obtienen entre la institución y sus profesores y sus alumnos. Para tal propósito, cabe considerar tanto la normativa institucional, como aquellas relaciones no prescritas que se desarrollan en el aula entre un profesor y sus alumnos. Ambos elementos definen el complejo ámbito en el que las propuestas formales de los programas son modificadas por las propuestas de los profesores. Además, las propuestas de los profesores están, en ocasiones, sujetas a una nueva modificación ante demandas y presiones de los alumnos. Finalmente, se encuentran las formas bajo las cuales los alumnos cumplen con lo demandado por el profesor para acreditar.

En esa perspectiva, cabe subrayar que todo este universo de contingencias y propuestas que se aceptan o se negocian en el aula dependen finalmente, a pesar de las diferencias que se generan para diferentes profesores, de la forma como se ejerce la conducción del sistema. En esa lógica, los procesos y acuerdos específicos entre la profesora y sus alumnos de la materia de historia no están siendo ni monitoreados ni promovidos intencionalmente por la institución. En un sentido político si hay una especie de condicionamiento, ya que a la institución no le interesa que surjan problemas entre el profesor y sus alumnos que no pueda ser resuelto dentro del aula. Es conocimiento general que quejarse ante el director de la escuela, en razón de que los alumnos no quieren hacer caso de una tarea, no es bien visto. En ese caso el profesor es juzgado como incapaz de manejar a sus alumnos. En cambio, si el profesor modifica los requerimientos hasta convertirlos en una tarea fácil o muy fácil, esto no es identificado ni monitoreado por la dirección, simplemente pasa desapercibido. Tal situación es posible debido a la omisión institucional de criterios sobre la manera de instrumentar los estándares a perseguir en la aplicación del programa de la materia. Tal dinámica esboza la manera en que una conducción anómica subordinada a principios políticos incide, incluso, sobre las rutinas escolares y académicas más modestas. Pareciera que se ha descubierto una vía de acceso mediante la cual la conducción anómica y su preocupación con el mantenimiento de la paz social en las instituciones se abre paso para trastocar el sentido académico de una actividad. Cobra así significación desmenuzar la secuencia descrita desde la perspectiva etnográfica, con la intención de trasladar sus implicaciones al argumento que aquí se explora.

Ante todo se advierte un proceso de modificaciones y giros sucesivos que adquieren los criterios con los que se define el curso y sus requerimientos. Retomando el caso anterior, se puede observar, en efecto, que, los temas plasmados en el programa de la materia son retomados con bastante fidelidad por la maestra, la cual los presenta al grupo, solicitando varias actividades. La propuesta de la maestra resulta en protestas en el aula por lo excesivo que les parece a los alumnos. Así, ante las enormes expectativas institucionales plasmadas en el programa de la materia, el maestro, por su parte, parte de una plataforma de buenos propósitos al principio del curso. En este caso, la maestra plantea muchas iniciativas docentes, producto de una preparación bastante cuidadosa de la materia y una revisión del programa oficial - ir al teatro, ver los periódicos de la época, leer diferentes textos, hacer comparaciones, etc. - ninguna de ellas es impropia, sino, por el contrario, pueden ser muy útiles y son producto de una familiaridad alta con fuentes, libros temas. Pero, ante la presión de los alumnos, se concentra en una sola, la lectura. Pero ¿cómo la maneja? Pidiendo un resumen como tarea. Uno de los alumnos más cumplidos con las tareas trae un resumen bastante corto. ¿Qué hace la maestra? Verifica vagamente que el resumen esté escrito y le pone una firma a la tarea. ¿Qué otra cosa puede hacer aisladamente una profesora que atiende a 10 grupos. Las tareas demandadas no están acotadas en cuanto a propósito, ni

dimensiones, ni modelos de referencia, ni ejercicios previos para familiarizar a los estudiantes con la manera de abordar las lecturas y las tareas.

Ante la inmensidad de la propuesta programática, la profesora responde, inicialmente, solicitando una tarea igualmente inmensa. Respecto a la cesión de la profesora ante la presión, es necesario señalar que en los modelos prevalecientes en la EMS en México, el profesor es el responsable del grupo en su materia y la institución no suele aplicar sistemáticamente un modelo de trabajo que se instrumente desde la institución. Insistir sin convencer a los alumnos de un requerimiento por parte del profesor puede ser aceptado por los alumnos, pero crear un ambiente de resistencia cotidiano entre los alumnos es una situación que resulta inestable para profesores y alumnos. Las intervenciones de la autoridad a este respecto, no son bien vistas por nadie. "Se corre el riesgo de que la dirección del plantel piense que eres inexperto, o que no puedes controlar a un grupo, o que eres problemático" como lo señaló una profesora y, "eso no es conveniente para un profesor de asignatura" . Para cualquier propósito práctico en el manejo cotidiano del orden del grupo, el profesor está sólo frente al grupo. A la vez, el maestro tiene la autoridad para redefinir los términos del curso. Ante la presión estudiantil, se puede ceder. Además, cabe recordar que ya "se hizo la lucha, pero no se puede lograr todo lo que uno quiere".

Las relaciones no prescritas que llevan a la maestra a negociar con los alumnos parecen estar prefiguradas en algunas de sus posibilidades por las relaciones anómicas, también no prescritas formalmente, pero presentes. Tales posibilidades se derivan del principio político no prescrito que establece que un profesor es responsable del orden en su salón y su grupo. Que un profesor cause un problema que llegue a las autoridades del plantel es usualmente visto como ineptitud del profesor. El profesor y los alumnos bien pueden percibir que para el plantel el orden es más importante que el cumplimiento estricto del programa, o el aprendizaje de los alumnos.

Es obvio que la flexibilidad es un elemento valioso. Pero abordarla, aisladamente, sin criterios formativos y sin un referentes que ordenen las tareas de menor a mayor complejidad y en ausencia de modelos de trabajo que fijen ejemplos concretos de lo que se espera, el proceso de enseñanza y de aprendizaje se desliza hacia tareas cada vez más desproveídas de sentido educativo. Se llega a los desempeños que finalmente sirven para enfocar el trabajo del alumno y para acreditar, tras una secuencia azarosa de negociaciones sin un sentido educativo. Dichas tareas, que son las que finalmente se llevan al cabo, sólo son formativas en un sentido simbólico, ya que reciben su sentido, de lo que pretenden representar y de un acuerdo no prescrito de lo que se hace en términos de desempeños. Sin embargo, aparece un rasgo adicional. Las negociaciones entre la profesora y los alumnos pareciera prefigurada por las relaciones no prescritas anómicas que la institución tiene sobre la profesora, ya que espera que ésta resuelva los problemas de disciplina en su salón. Si causa un problema con los alumnos, no será bien vista por las autoridades. De esta

forma se esboza que la anomia parece condicionar la secuencia de negociaciones que determina el desempeño final esperado. La secuencia que va desde el programa formal de la materia hasta la tarea realizada por el alumno, con la cual se cumple, resulta, por lo tanto, espuriamente educativa, pero políticamente conveniente, al evitar problemas con los alumnos. Este cumplimiento vicario no es accidental, ni es responsabilidad única, ni tal vez primordial, de los profesores y los alumnos. El carácter simbólico del cumplimiento se evidencia en la siguiente secuencia:

"La maestra le pide a una alumna que se encargue de ir llevando el control de quién cumple. La alumna abre un control y palomea a los que van cumpliendo.

De igual manera sucede con las participaciones. ¿Qué se necesita para contestar una pregunta? Por ejemplo: ¿Qué clases sociales son mencionadas por A. Córdoba? La respuesta que es suficiente para recibir una paloma por participación es exactamente igual a lo consignado por el alumno cuyo resumen transcribimos más arriba, o sea cuatro palabras: hacendados, peones, burguesía y pequeña burguesía."

Después de exponer el temario general del curso:

"la maestra presentó otro de los ejes de la materia, o sea el trabajo en equipo, el cual como se recordará es, de acuerdo con la visión más difundida de lo que es la educación CCH, otra de sus características. En el caso de esta materia los temas para ser trabajados en cada uno por un equipo fueron: A) Crecimiento, desarrollo y dependencia económica, B) Clases sociales, C) Sociedad urbana, marginalismo y urbanización, D) Politización y control político, E) Nacionalismo y dependencia cultural, F) Desarrollo industrial, G) Política del estado mexicano, H) Crisis económica, I) Proceso de urbanización, J) El PRI, K) La reforma política, L) Petrolización de la economía, M) La educación y sus alternativas, N) La reconstrucción urbana, Ñ) El movimiento obrero.

La instrucción fue la de escoger un tema y analizarlo de 1940 a 1982, viendo sus antecedentes históricos. Después les pidió que vieran lo que sucede entre los años 1982 y 1985. La fecha de entrega fue fijada para el día 6 de enero.

La evaluación fue expuesta por la maestra como consistente en una treinta por ciento basado sobre el trabajo en equipo; otro treinta por ciento dependería de la participación en clase, de naturaleza oral tanto como escrita.

Finalmente, la maestra indicó que una serie de revistas y publicaciones relevantes podrían ser consultadas de manera general por los equipos para los temas propuestos. Las que se mencionaron fueron: Problemas del Desarrollo, El Trimestre Económico, La Revista de Economía, Nexos, Cuadernos Políticos, Trimestre Político, Ciencia Política, Estudios Políticos, Foro Internacional, Revista Mexicana de Sociología, Estrategia, Revista de Comercio Exterior, y

el libro México hoy editado por E.Florescano y P. González. La maestra terminó por recomendar "acudir a la biblioteca de la editorial Siglo XXI en Cerro del Agua".

Aparte del libro de A. Córdoba señalado, también se les pidió que realizaran tareas con base en otros dos libros. El primero (de los cuales) en realidad es una edición del propio CCH que consiste en una antología preparada por maestros del Colegio" .... Con este libro se realizaron dos tareas (adicionales), las cuales, al igual que la primera ya reseñada más arriba, fueron revisadas por la maestra ... (y) se les pidió que dijeran cuáles eran las principales características del Plan de San Luis de 1910, el Plan de Ayala, la Ley del 6 de enero de 1915, y, en general, de la revolución mexicana.

En sus tareas, los alumnos resumieron, a partir de la antología, cada punto en unos diez o veinte renglones. En general las tareas fluctuaron entre unos 25 y unos 80 renglones (en total cada una).

La siguiente clase, la maestra expuso brevemente algunos de los rasgos más sobresalientes del programa del Partido Liberal Mexicano de 1906, dejando para la clase siguiente que los alumnos trajeran un resumen de lo mismo con base en la antología ya citada. Esta vez las tareas fluctuaron entre 5 y 30 renglones. En la clase siguiente la maestra empezó a hablar de las características de la revolución y de una reforma agraria, así como de los tipos de reforma agraria, anotando en el pizarrón únicamente en punto sobre cada uno de estos rubros. De esta manera, en el pizarrón fueron apareciendo:

- 1) ¿Qué es una reforma agraria?
- 2) Tipos de reforma agraria
- 3) Presidencialismo
- 4) Populismo, política de masas
- 5) Constitución, (artículos) 3,27, 123
- 6) Análisis del Sistema Político Mexicana, república, democracia representativa, federal, con estados y con el municipio libre.

Siguió el punteo de características de la revolución:

Puntos positivos +

Libertades democráticas individuales. No reelección, voto popular y democrático. Legislación laboral (123) Sindicatos y huelga. Reforma Agraria (27), reparto de tierra, crédito, obras de servicio como riego, carreteras. Soberanía nacional sobre aguas, tierras, minerales, litorales y recursos forestales. Política indigenista y nacionalista

Carranza, Villa, Zapata, Madero, Huerta (1913)

Puntos negativos -

- 1) No tenían un programa más allá del cambio de personas. Dejaron a porfiristas en el gobierno.
- 2) Reparto agrario a la burguesía y no al campesinado.
- 3) El sindicalismo obrero fue reprimido constantemente, la Casa del Obrero Mundial fue cerrada, prohibición a huelguistas.
- 4) Madero y Carranza sólo veían por sus intereses.
- 5) Miseria, injusticia y explotación
- 6) Monopolio de la tierra, el crédito, los productos y el capital.

Ese mismo día, 18 de noviembre, antes de que se acabara la clase de dos horas, la maestra pidió como tarea que "ordenaran cronológicamente, explicaran y analizaran en síntesis los siguientes eventos":

Calles sube a la presidencia. LA CROM expone su política obrera. Surge el PNR. El Partido Laborista y el Agrarista apoyan la candidatura de ¿quién? Boicot de las damas de la Acción Católica Mexicana. Conflicto cristero. Misiones culturales. Política educativa vasconcelista. Luchas por la autonomía universitaria. Creación del Banco de México. Tratados de Bucareli. Amenaza de incendiar los pozos petroleros mexicanos ante el peligro de una invasión americana. Política agraria de Obregón. Reelección de Obregón. El maximato. Política bonapartista del estado mexicano, obras de infraestructura, clases sociales que apoyan a Obregón. Grupos y clases que apoyan a Calles.

Los estudiantes siguieron la antología (del CCH) así como el libro de A. Córdoba para desarrollar y ordenar los sucesos previos.

...

Luego que hubo puesto la tarea, (la maestra) continuó escribiendo en el pizarrón puntos relativos a la reforma agraria de acuerdo con el esquema expuesto a continuación:

Reforma Agraria

Tipos de Reforma Agraria

campo-ciudad

crédito

ejido

Distintos tipos de reforma agraria

-Promover el desarrollo del capitalismo y liquidar el latifundismo.

-Suprimir la propiedad privada de la tierra por la nacionalización.

-Problema social del campo

-Modificar las relaciones sociales de producción dándole un impulso al desarrollo de las fuerzas de producción: modificación que sufre la propiedad y las relaciones de producción que de ella se derivan.

-Lo económico, lo político, lo social: lo jurídico, el art. 27, la Ley de Reforma Agraria.

-La propiedad, la tierra, el crédito (capital), el trabajo

-Jurídicamente: hay un proceso económico y político que tiende a modificar las estructuras legales de la propiedad campesina.

-Sistema capitalista: explotación, monopolio, propiedad privada

"Lo que escribía la maestra en el pizarrón fueron, siempre, notas de lo que hablaba. La importancia de transcribir los puntos de la cronología puestos en el pizarrón radica en que al revisar los cuadernos de los alumnos, en ningún caso los alumnos escribieron nada más allá de lo que aparecía por escrito en el pizarrón en ésta u otras materias. El hecho mismo que los maestros anotaran ciertas palabras clave como puntos en el pizarrón pareciera ser percibido por los alumnos, en el contexto del CCH, como un acto de autoridad que sobrestima ciertas palabras. Se vislumbra así una tendencia a que el núcleo sustantivo de una materia ronde en torno a estas palabras clave"

"En los trabajos de los alumnos se evidencia una variedad muy grande de maneras en que éstos responden a los requerimientos de la maestra. Hubo trabajos en que diez renglones contenían diversos puntos clave tan amontonados que resultaban prácticamente incomprensibles para quien no conociese el tema. En los casos de buen nivel, como el que se consigna en el apéndice A las descripciones de eventos resultan disparejas. Aún en estos trabajos, hay resúmenes conformados por palabras claves, junto con síntesis redactadas con la suficiente claridad para ser entendidas directamente. Sin embargo, este tipo de disparidades no fueron corregidas ni señaladas en ésta u otras materias. Cabe señalar que no me estoy refiriendo a la corrección o veracidad última de un dato o un resultado. Sino a la claridad con que se expone una situación o se ordena una secuencia descriptiva. Desde esta perspectiva la calificación constituyó el único comentario docente que los alumnos recibieron sistemáticamente sobre la calidad de su trabajo".

(Zorrilla: 1989 b, pp.369-379).

### **Consideraciones sobre las omisiones normativas**

El análisis de la evidencia etnográfica ha servido de modelo para identificar los mecanismos que se hacen presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la relevancia de considerarlos a la luz de las relaciones sociales que existen entre un profesor y sus alumnos, en un ambiente educativo anómico. El proceso muestra que las relaciones sociales en el aula transforman las

propuestas formales en tareas crecientemente simbólicas desde el punto de vista académico. Las transformaciones que ocurren están complejamente articuladas con las condiciones en las que se desenvuelve el trabajo de un profesor en un ámbito anómico en el que se le da prioridad a ciertos principios políticos de mantenimiento del orden, en este caso. Las negociaciones que mantienen el orden del aula, llevan a que lo que finalmente hacen los alumnos resulte educativo únicamente en un sentido vicario y espurio. Ello no obsta para que los alumnos acrediten la materia. En consecuencia, los programas de las materias no resultan referentes útiles para conocer los conocimientos y habilidades de los alumnos, al estar sujetos a una secuencia de negociaciones educativamente caprichosas.

El análisis etnográfico se reviste de un valor heurístico alto al enfocarse en la confluencia de elementos sociológicos que modifican los propósitos educativos y los convierten en actividades sin sentido formativo respecto al desarrollo de habilidades verbales escritas y, en este caso debe de añadirse, de manejo de contenidos. De esta manera se ha podido dilucidar la conexión de sentido entre la normativa que en términos escolares aplica la institución, al delegar en el arbitrio de un profesor la instrumentación de un programa y la propuesta e instrucciones que desembocan en las formas de entendimiento con los alumnos de la materia. Dichos acuerdos derivan en formas de presentar los contenidos de la materia y en formas de requerir un cumplimiento por parte de los estudiantes. Tales formas prevalecientes en el aula son congruentes con los bajos rendimientos de las pruebas de PISA.

Llama la atención el desperdicio de energía, primero docente, y luego estudiantil, que se produce con todo el trabajo realizado, al no "amarrarse" de manera efectiva todos los elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las conexiones de sentido se vuelven espurias, vicarias y simbólicas al obtenerse en un ámbito omiso de principios extráculicos que les den sentido. Es ahí, en donde se puede ubicar el valor de la institución como garante de las actividades que ocurren en su seno. Se está ante un proceso áulico negociado de buena fe, entre una maestra cumplida, que preparó cuidadosamente su clase, y un grupo de alumnos que no quieren verse obstaculizados de llegar a la universidad por demandas que no se perciben como razonables. Tal negociación ocurre sin un acotamiento normativo institucional de índole educativa. Al ocurrir en un contexto anómico en términos formativos, inutiliza los propósitos y las voluntades que ahí concurren. Ahora bien, es obvio que sin la libertad de acordar y de pensar con libertad los temas y su abordaje, sobre todo en la materia de historia, la tarea educativa en el nivel medio superior no se satisface. Pero tal acto no puede ocurrir en un vacío y la escuela pública no lo es. Si así parece y el profesor parece enfrentarse al grupo solo, afín de mantener un criterio, esto es por una omisión sistemática de la institución respecto a lo educativo. Resulta paradójico que en el aula se haga presente con más énfasis la necesidad de un orden negociado, aún a costa del criterio del programa, que los criterios educativos. Es obvio que en una institución se cuenta con una normativa para inscribirse y

acreditar cursos, o para ingresar y ser contratado como profesor. Debería ser obvio que también debería de contar con una representación de los valores y sentimientos educativos que deben de guiar a la EMS, así como a las formas de trabajo docente y estudiantil, para que se ejerzan de acuerdo con criterios de calidad, equidad y pertinencia. Sin la institución como garante de dicha normativa, el sentido formativo de la educación se transforma en símbolos y metáforas vicarias y espurias de lo académico. La escuela necesita de la flexibilidad, de la imaginación y de la libertad de profesores y alumnos, pero unos y otros necesitan de la institución escolar y su normativa. La conducción anómica desatiende tales condiciones indispensables a considerar.

El problema que se ha detectado no se obtiene en el mapa curricular y por lo tanto, la propuesta para corregir este asunto no puede yacer en la alteración de la retícula de materias por semestre, horas por semana de clase para cada materia y créditos reconocidos para cada materia o asignatura. Lo que requiere ser tomado en cuenta es el conjunto de valores educativos que recojan las expectativas nacionales, institucionales y de los profesores y padres de familia del plantel. Tal representación colectiva representaría un modelo para elaborar estrategias claras y aplicables de trabajo académico que relacionen los programas de las materias, el manejo de los contenidos, la evaluación y los tiempos para que los estudiantes practiquen y desarrollen los estándares convenidos. También necesitan ser considerados los modelos de los trabajos que informarán a los alumnos sobre las metas a perseguir y la manera en que se llevarán al cabo evaluaciones diagnósticas que señalen con claridad los logros y las limitaciones, en ese sentido, de los trabajos presentados.

¿Cómo se puede configurar o reconstruir tal representación de los valores educativos que deben de guiar a la EMS? ¿Es realista esperar que tal referente guíe y oriente el trabajo académico?

## CAPÍTULO VIII

### EL PROYECTO DE FORMACIÓN PERTINENTE

#### **Introducción**

En el capítulo anterior, se revisaron los mecanismos que transforman la propuesta formal del programa de una materia, primero a un plan de trabajo del profesor y luego a una serie de negociaciones con sus alumnos, que desembocan en actividades escolares con un sentido formativo bajo, cuyo valor educativo es de índole más bien simbólico o, incluso, espurio. Tal carácter equívoco en términos educativos se deriva de la ubicación del curso en un sistema con una conducción educativa anómica. La anomia merced al énfasis puesto en el mantenimiento del orden institucional y la paz social, predisponen el sistema escolar a una diversidad de desempeños, que aunque resulten lícitos institucionalmente, son poco congruentes o francamente antitéticos respecto a criterios educativos modernos. Desde el aula, se percibe a un profesor y sus alumnos prácticamente abandonados a sus propios recursos para encontrar acuerdos mínimos, no prescritos en el programa de la materia, pero válidos para definir unas condiciones de trabajo llevaderas. No se niega que tales situaciones sean ajenas a la institución, sino que más bien, la institución espera que el profesor resuelva por sí mismo cualquier dificultad con sus alumnos. Tal expectativa, tampoco está prescrita en las condiciones de trabajo académico. Sin embargo, si un profesor acude a la dirección del plantel con un problema respecto a sus alumnos, no es juzgado como un docente responsable que acude a las autoridades para sostener el modelo educativo. Es juzgado, como una persona que no tiene la habilidad de manejar bien su grupo.

Una institución no puede prescindir de una reglamentación clara y aplicable, que se refuerce desde los programas de las materias y desde el modelo de trabajo académico cotidiano. Dicha reglamentación requiere hacerse presente en todas las clases de todas las materias. Tal reglamentación debe también ser sensata y explícita.

#### **La sociología de la anomia educativa y del éxito escolar**

Paradójicamente, con ser las condiciones del funcionamiento educativo laxas, los requisitos no se vuelven por ello, más fáciles de cumplir. No lo son, en este caso, si la asistencia de los alumnos a la escuela se torna irregular. En la tesis en la que se consigna el trabajo de campo del que se extrajeron los materiales anteriormente citados, así como en otros trabajos, aparece muy claro un patrón que se debe describir (Zorrilla: 1989a, Zorrilla: 1998) La persistencia con que un alumno

cumple con los requisitos escolares finalmente acordados entre un profesor y sus alumnos resulta un factor capital para el éxito escolar. Al observar el desempeño escolar desde la familia de los alumnos se aprecia que no importa que tan capaz sea un alumno, o que tantos obstáculos sociales o económicos tenga, la permanencia o la deserción escolar van a depender casi enteramente de la voluntad de proseguir o no en la escuela, tanto personal, como familiar. Pareciera por lo tanto, que el apoyo social y familiar que el alumno recibe para continuar estudiando es el factor que mayor peso debe de tener en la comprensión del éxito escolar en la EMS. Al mismo tiempo, aparece que los estudiantes que están sujetos a presiones que dificultan el cumplimiento regular se vuelven estudiantes en riesgo de abandonar la escuela. La irregularidad puede verse reforzada por un bajo rendimiento en la escuela, pero, muchos bajos rendimientos en la escuela, que se acompañan de una irregularidad intermitente, cuando son acompañados de apoyo familiar y social, resultan en una persistencia que finalmente logra el éxito escolar. Por esta razón, muchos estudiantes no terminan en tres años su bachillerato. Por otra parte, una irregularidad que se torna permanente es casi seguro que desemboque en abandono escolar. El abandono se puede revertir, cuando se reinsertan en la escuela, pero es complicado. Más complicado aún es cuando se pretende remediar el abandono, al través de un sistema abierto o a distancia. En el año 2000 se inscribieron en la preparatoria abierta de la SEP 147,352 alumnos. El número de quienes se graduaron no llegó a 11 mil en 1999 (SEP: 2000c, p. 197, SEP: 2001: p.28)

El problema que se esboza resulta complejo, ya que en una primera aproximación se antojaría afirmar que el estrato de procedencia del alumno no es claramente importante. Sin embargo, cabe recordar que la población que arriba a la EMS, como ya se vio, lo hace en virtud de un proceso selectivo sumamente excluyente, que va eliminando a quienes resultaban más vulnerables y el estudio del Banco Mundial (Banco Mundial: 2004) muestra de qué manera la pobreza y vivir en el campo o en la ciudad afectan dramáticamente las oportunidades educativas después de la primaria. Por ello, en la EMS, la importancia del estrato de origen no es igual a lo que sucede en la escuela secundaria, al formar parte los alumnos que la cursan de un contingente que ha estado expuesto a una selección, en la que los factores socioeconómicos se revelan muy relevantes, a final de cuentas. No se sabe exactamente cómo funcionan estos mecanismos a finales de la escuela primaria y durante toda la secundaria. Si se sabe que en la EMS y en los estudios superiores estos factores socio económicos ya ejercieron su mayor impacto. Una vez admitido lo anterior, cabe destacar que la regularidad en el seguimiento de los requerimientos escolares cotidianos se revela como un factor primordial. Tal relevancia del seguimiento regular de los requerimientos escolares es congruente con la evidencia etnográfica, con la situación que un sistema anómico hace esperar y con la experiencia que reportan los propios estudiantes. Sin embargo, gracias a PISA y a la evidencia etnográfica sabemos que dicho cumplimiento resulta poco relevante para la adquisición de conocimientos y habilidades educativos modernos. Todos estos factores juntos resultan, a su vez congruentes y permitirían explicar, en buena medida por

qué los resultados de PISA son tan precarios y, a la vez, 96% de los estudiantes reportan tener calificación de acreditación o más en la materia afín en su escuela.

La importancia de la familia puede ser expresada en el sentido de que en todos los casos exitosos detectados en los trabajos de campo emprendidos en el CCH, la familia apoya de manera muy amplia, incluso de forma casi incondicional, al estudiante que está en riesgo de perder la regularidad en el cumplimiento estrecho de la escolaridad. Es obvio, que dicho apoyo no siempre podrá ser brindado si la familia se encuentra ante la necesidad de contar con los recursos que proporciona quien trabaja y deje, por ello, de atender estrechamente la escuela. El problema realmente serio se presenta en el siguiente momento, cuando el alumno tiene que darle prioridad a cumplir con los requerimientos omisos para regularizarse. Si en ese momento recibe un apoyo pleno y lo emplea en regularizarse, puede reinsertarse razonablemente bien.

Esta conclusión destaca la posibilidad de atender el cumplimiento de manera finalmente satisfactoria, aún frente a vicisitudes personales, si se cuenta con el apoyo de la familia. Tal cumplimiento puede verse obstaculizado por una variedad de razones económicas, laborales, emocionales, familiares o de salud. Dicha variedad es tan amplia y tan frecuente que pocos alumnos están libres de verse afectados por alguna de ellas. No es pues la incidencia de problemas lo que resulta fundamental, sino el tipo de relaciones sociales desde las cuales se responde a tales vicisitudes para lograr, finalmente, cumplir con lo demandado. Por eso, entre más regular sea el cumplimiento, más denota un apoyo familiar y social. El seguimiento estrecho de las condiciones y matices que adquiere el proceso de cumplimiento demanda una dedicación considerable en virtud de que se está expuesto constantemente a que alguno de los profesores solicite alguna tarea.

Otro dato que aparece en la evidencia etnográfica obtenida en el CCH es que muchas familias están conscientes de los costos altos de no cumplir estrechamente. Para esos alumnos, los costos personales de no persistir en la escuela son muy altos. Sin embargo, no todas las familias tienen la manera de darse cuenta a tiempo si sus hijos están cumpliendo satisfactoriamente o no. Los miembros de una familia también están sujetos a perder la regularidad en el seguimiento efectivo del desempeño de sus hijos. Para quienes no cuentan con apoyos familiares y sociales altos en el momento preciso, el costo de abandonar la escuela es más bajo. En el momento que el costo de cumplir estrechamente con la escuela se vuelve más alto que el costo de incumplir, en ese momento se abre para el alumno la posibilidad de que el alumno considere abandonar la escuela. Cabe también tomar en cuenta que los hijos también están sujetos a distraerse del cumplimiento de una regularidad estrecha. En medio de tanta eventualidad, sólo logran sobrevivir exitosamente poco más de la mitad de quienes entraron a la EMS. El resto se pierde por razones que atañen al tipo de relaciones sociales en las que se encuentra inmerso, mucho más que a la calidad de sus

desempeños académicos. Tal conclusión es de la mayor relevancia posible para el objeto de trabajo de la presente obra, ya que apunta a varios elementos sociológicos indispensable para el éxito escolar de la EMS en México y el aseguramiento de que éste vaya asociado al cumplimiento académico de acuerdo con criterios educativos modernos. El factor seguimiento estrecho de los requerimientos escolares se revela como el más importante de todos los elementos presentes en el aula y del que dependen del alumno. A este respecto el alumno necesita de apoyos que le permitan solventar siempre tales requerimientos y para ello el apoyo de la familia es prácticamente insustituible, bajo las condiciones prevaleciente. ¿Será posible cambiar dichas condiciones y establecer apoyos para que el cumplimiento sea formativo, que ocurra de acuerdo con un modelo coherente, que su cumplimiento sea en términos amigables para el alumno y que la institución provea un seguimiento de dicho cumplimiento?

El Proyecto de Formación Pertinente trata de este asunto precisamente, cómo ordenar una trama de relaciones sociales escolares de apoyo para el cumplimiento de desempeños académicos mínimos, de acuerdo con criterios educativos modernos. Este capítulo y el siguiente se ocupan de retratar las condiciones bajo las cuales se pudo presentar desde afuera de la estructura de la SEP, pero con su apoyo decidido, un proyecto para abordar el reto anteriormente argumentado.

### **El papel del trabajo de campo en la generación de la propuesta de FP**

La etnografía ha coadyuvado a ilustrar las conexiones de sentido que se evidencian en los procesos escolares vividos por profesores y alumnos. Las descripciones y análisis permiten formular problemas y vías de solución con un vocabulario y en una tónica analógica con las formas de expresión prevalecientes en los planteles y en las aulas entre profesores y alumnos. De esta forma, los problemas y sus mecanismos de articulación son expresados en un lenguaje que facilita el diálogo con profesores y estudiantes, algo que resulta muy relevante para Carspecken y Apple, para la crítica posmoderna y para el Proyecto de Formación Pertinente FP. En este capítulo, se examina la manera como el Proyecto se construye para atender la necesidad de contar con una red de relaciones entre profesores y alumnos ancladas en el diálogo breve, pero sistemático en torno al desarrollo de las habilidades básicas mediante el estudio de temas y enfoques pertinentes. En esa óptica se instituyen el trabajo colegiado para el diálogo entre profesores y las tutorías individuales obligatorias y regulares para que los profesores accedan a la visión de cada estudiante, sobre su propia experiencia. Las tutorías en FP no tienen un carácter ni remedial, ni terapéutico. Parten de la necesidad de que los profesores se enteren del mundo escolar vivido por cada alumno, en un contexto individual y enfocado en esta tarea.

### **La importancia de la evaluación sumativa para los estudiantes**

Gracias a la perspectiva etnográfica y a su empleo como modelo analítico se accede a un tipo de argumentación cualitativa que busca comprender las acciones de los profesores y de los alumnos en las situaciones áulicas. Desde esa perspectiva, aparece que para los alumnos, bajo la anomia, la evaluación es la parte más oscura del proceso educativo y sobre la que más quejas se formulan en las entrevistas, tanto en aquellas que primero se llevaron al cabo en el CCH, como en las que tuvieron lugar con motivo del Proyecto Formación Pertinente. Para los alumnos, su propia historia escolar se ve marcada por profesores cuyo rasgo distintivo son las calificaciones que otorgaron a cada persona en lo individual. El juicio que merece, para los alumnos, el acto de evaluación de los profesores revela posiciones tajantes que denotan la ausencia de matices, al subrayarse la indiferencia ante el trabajo hecho cuando se otorgan calificaciones, el autoritarismo con que se exigió un trabajo absurdo, la frivolidad de pasar a todos, o porque el profesor se "puso muy payaso y casi nadie pasó". Pero, sin duda lo que mayor aflicción causa es la arbitrariedad que los alumnos perciben cuando comparan las calificaciones con los desempeños de sus compañeros y el resultado revela numerosas incongruencias.

El problema radica en que la calificación que queda plasmada en las actas oficiales tiene una objetividad de la que carecen casi todos los demás elementos de la exigencia escolar. La calificación es claramente contundente en muchos campos de la actividad de cualquier persona. Es relevante para muchos trámites posteriores relativos al mercado laboral o a la continuación de los estudios. Puede determinar, en buena medida la vida futura de un joven. Frente a ella, cualquier otro aspecto de la escolaridad resulta contingente. No debe sorprender. En términos estadísticos, sobre la calificación plasmada en las actas se construye la eficiencia terminal, el abandono escolar y la reprobación como indicadores. Bajo ella yace la anomia en la conducción del sistema. Es el elemento más concreto del problema educativo y el que más atención demanda.

### **El exceso de contenidos en los programas y las palabras clave**

Desde la perspectiva del profesor, el reto que más cuitas produce es la enorme extensión de los contenidos que sin pudor alguno exhiben los programas. Aquí cabe señalar un rasgo desafortunadamente muy difundido en el ámbito internacional contemporáneo (OECD: 1996) Pareciera que la calidad educativa se derivara de la extensión de los contenidos incluidos en los programas. En muchas ocasiones, éstos se pueblan de temas, conceptos, e inclusive disputas, teóricas, algunas de ellas, políticas o ideológicas, como aquellas que aún no abandonan los temarios de la materia de ciencias sociales, de muchas instituciones mexicanas, insistiendo tercamente en las diferencias entre el estructural funcionalismo y el marxismo. Existen aún programas que pretenden cubrir a los grandes autores de la sociología y la ciencia política, cada uno, en un semestre, como suele ser el caso para el CCH. Los ciclos escolares se congestionan de materias y la semana de trabajo llega hasta las treinta y cinco, o aún roza las cuarenta horas. Las

clases se precipitan casi invariablemente en las rutinas expositivas en las que la participación de los estudiantes es un apoyo al soliloquio docente. Exponer es ver los contenidos. ¿De qué otra manera se puede probar que, yo profesor estoy viendo el programa, si no es recitándolo, emitiéndolo, declarándolo, describiéndolo. Los alumnos viene condicionados por nueve años o más de estas rutinas recitativas y con alarmante frecuencia, cuando un maestro introduce una variante diferente, los alumnos protestan. Si, además, algún estudiante osado ve que dicha innovación introduce incertidumbre en la obtención de la calificación deseada, protestará, exigiendo, inclusive de manera impertinente e irrespetuosa, que el profesor debe de ciña "a dar su materia", como me aconteció, en el CCH en el año 2004, cuando retomé la responsabilidad por un curso: "Usted dé el programa y deje que el profesor de español vea como redactamos" ordenó airadamente un alumno, frente a la insistencia en que el objetivo de la clase era que los alumnos produjesen trabajos escritos cortos, pero claros que consignasen lo leído y lo comprendido.

La extensión excesiva de los contenidos grava los cursos y determina de manera importante no sólo el carácter recitativo de la docencia, sino también el "ver contenidos una sola vez" , dejando de lado el aseguramiento o la verificación de las formas en que los alumnos comprendieron, trabajaron y manejaron dichos contenidos. Esa dinámica es contraria a los esfuerzos por morar en el desarrollo de habilidades. La lógica implícita en cubrir contenidos una única vez, lleva a los alumnos que no los manejan adecuadamente, según los criterios del profesor, a quedarse rezagado frente al torrente de nuevos contenidos de esa y de otras materias. Ya se ha insistido, que entrar a una condición de rezagado frente al ritmo que el profesor le impone al curso, tiene un costo alto que se puede volver inmanejable y conducir al abandono escolar. En el mejor de los casos, si cupiera la expresión, el alumno entra a un circuito de instancias extraordinarias para acreditar: trabajos de recuperación, buscar promediar antes de llegar a una situación insalvable, presentar de nuevo los exámenes parciales o finales, preparar el extraordinario, recurrar o dar de baja la materia, entre otros.

De la lógica curricular centrada en cubrir muchos contenidos se desprende la primacía del estilo recitativo que ve una sola vez cada tema. De ambos rasgos, a su vez, se obtienen, en cascada, las tendencias a ignorar las respuestas de los alumnos que se suscitan con las maneras como ellos "vieron" o cumplieron con el tema y las dificultad de ir cumpliendo con los requerimientos del cursos, que tan importantes se revelan para mantenerse dentro de la escuela exitosamente. De forma adicional, el énfasis puesto por tales sesgos escolares en que los estudiantes vayan cumpliendo con los requerimientos relativos a los contenidos que se van "viendo" en clase, constituye un factor adicional que nubla el sentido de los cursos. En esa lógica, no importa realmente la comprensión del sentido del tema por parte del alumno. Importa, únicamente, responder satisfactoriamente a lo que pide el profesor. A mayor número de contenidos y de conceptos que se manejan en clase, menor es probabilidad de su comprensión y de su integración

en un proceso de desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento. También, a mayor número de temas, mayor la probabilidad de perder el ritmo de exposición del curso por parte del maestro y mayor es, finalmente, el riesgo de abandono escolar.

Sin embargo, el estilo recitativo de "ver" los contenidos del curso conlleva una serie de mutaciones que ya han sido analizadas. El trabajo etnográfico reveló un proceso mediante el cual las propuestas formales y vastas del programa de una materia se transforman en tareas crecientemente simbólicas académicamente que son eficaces para asegurar aprendizajes significativos o relevantes. De esta manera se ha podido dilucidar la conexión de sentido calificaciones aprobatorias o muy por encima del nivel aprobatorio y bajos o muy bajos rendimientos en las pruebas de PISA.

En ese contexto, aparecieron las palabras clave como un elemento significativo para la comprensión de las formas que adquiere el conocimiento con base en el cual se efectúan las evaluaciones de los alumnos. El efecto del estilo recitativo, de ver una única vez los contenidos, acoplado a la utilización de las palabras clave dan como resultado el empleo de medios didácticos que vician los procedimientos de aprendizaje. Al no existir criterios consistentes y explícitos que orienten los desempeños con los que estudiantes deben de responder a las tareas demandadas, surgen una variedad muy grande de tipos de respuestas, válidos para acreditar e inválidos para aprender en un sentido moderno del término. Al revisar los trabajos de los estudiantes hubo algunos que podrían servir de ejemplos positivos de lo que deberían de ser las tareas y algunos otros que ciertamente constituyen ejemplos negativos. Sin embargo, al no distinguirse entre quienes cumplieron bien o muy bien y quienes cumplieron inadecuadamente o muy inadecuadamente, se incluyen todos como cumplimiento. Claro que algunos de ellos son considerados como muy buenos, pero aquellos otros que no lo fueron, aún siendo ininteligibles, o casi incomprensibles, se juzgaron como suficientes, sólo por el hecho de ser presentados. El peso del cumplimiento como criterio definitivo borra las distinciones de calidad presentes en los desempeños de los alumnos, anulando toda posibilidad de emitir un juicio sobre la calidad de la respuesta que le permita al estudiante mejorar. El exceso de contenidos en un programa desemboca con frecuencia, no sólo en una didáctica recitativa, sino en rutinas de cumplimiento escolar, por parte de los alumnos, que finalmente les resultan confusas, contradictorias o inclusive contraproducentes, como se puede apreciar en las entrevistas que se efectuaron con los alumnos (Zorrilla: 1989a) Además, al no recibir evaluaciones diagnósticas sobre la calidad de las repuestas, los alumnos se dan cuenta de que la institución es indiferente a la calidad. Parece así que el estudiante mexicano de EMS al cumplir con lo demandado acredita una materia, pero no aprende necesariamente.

### **Cumplir y aprender, ése es el reto**

Surge de esta manera el asunto de los modelos de referencia para los trabajos de los alumnos, lo cual a su vez abre a la consideración el tema de los estándares académicos implícito en cualquier modelo de referencia. También se perfilan las consecuencias que se derivan de ir "viendo" una gran cantidad de contenidos en cada materia sin que se repare en la necesidad de que los estudiantes reciban una retroalimentación sobre su trabajo. ¿Acaso se puede aprender, si no se reflexiona sobre la calidad del primer esfuerzo? ¿Se puede aprender, si no se corrige la primera versión y se intenta de nuevo? ¿Se puede aprender sin la búsqueda de maneras de mejorar lo antes logrado y de apoyarse en las fortalezas demostradas para cubrir y superar las debilidades señaladas? En esta óptica se aprecia con claridad la necesidad de contar con una distinción clara entre evaluación sumativa y evaluación diagnóstica. También se plantea la necesidad de separarlas para poder señalar con libertad el nivel de desempeño logrado por el alumno sin penalizarlo. O sea, si un alumno en una escala del 1 al 10 en calidad obtiene 2, este 2 tiene un carácter informativo, no sumativo. Una evaluación de este tipo no debe de promediar. El alumno debe de tener la oportunidad de intentar un desempeño bueno, sin estar penalizado por haber tenido la primera vez un desempeño malo, o incluso muy malo. Lo cual plantea otro problema, la necesidad de revisar el sistema de evaluación que integra promedios sin recato.

Pero no acaban ahí las implicaciones de este asunto, ya que al repetirse en cada materia, con cada profesor esta misma situación, resulta que en el sistema se están aplicando una gran variedad de criterios para acreditar una misma materia. De tal forma, la calidad y la coherencia de la escolaridad sobre la que están incidiendo los profesores es de índole indeterminada. No obstante, cuando un profesor llena las actas con las calificaciones que él adjudicó, se concluye exitosamente para la escuela, un ciclo escolar para ese grupo de alumnos, aceptándose tácitamente la validez del cierre del curso para el profesor y para el alumno, con independencia de los resultados académicos, de aprendizaje, de aprobación, de retención o de desempeño. Desde esa perspectiva se puede señalar de qué forma un acto administrativo, el llenado de actas, encubre una educación anómica y precaria desde el punto de vista de los criterios válidos internacionalmente.

Sin embargo, socialmente no pasa desapercibido el carácter anómico de los estudios realizados. Un certificado de bachillerato esta muy poco prestigiado como garantía de conocimientos, habilidades y destrezas. Un certificado dice muy poco respecto a lo que un alumno sabe hacer académicamente y sobre los conocimientos y habilidades genéricas y disciplinarias que puede desplegar en el ámbito laboral. El problema no acaba tampoco aquí, ya que la propia institución al no tener manera de distinguir entre los diferentes criterios que se han aplicado, tampoco conoce cuales son los resultados de su propio funcionamiento, más allá de las calificaciones que se

consignaron en las actas. Se está frente a instituciones que, mediante la delegación de su capacidad de evaluar de acuerdo con criterios claros y verificables, han hecho ajena la facultad de conocer qué efectos tiene la escolarización en sus alumnos y, más allá, también han hecho ajena la posibilidad de saber cómo funcionan realmente. En esa lógica resulta comprensible que 96% de los alumnos mexicanos que presentaron las pruebas de PISA hayan obtenido calificaciones de acreditación en materias afines a las habilidades verbales y sin embargo no demostraron tener habilidades más allá del nivel uno, en cerca de la mitad de los estudiantes (Véase arriba, Capítulo VII, pp.2-4). Se llega así a la situación en que se encuentra la propia autoridad educativa más alta, la SEP de conocer sólo indirectamente a través de PISA los resultados de su propio funcionamiento, con lo cual se evidencia que sus resultados tradicionales sean poco confiables, a ese respecto. Tal situación es extensiva a todos los actores corporativos educativos, desde la Secretaría hasta las universidades y otras instituciones de EMS.

En síntesis, lo que se revela es un modelo muy precario de escolarización y también de conducción del sistema de EMS, incluso en lo que toca a mecanismos sistémicos de información y de evaluación. El sistema resulta omiso en cuestiones formativas básicas que atañen a la calidad de las formaciones que se ofrecen en los planteles, pero, también resulta omiso respecto al propio conocimiento de su propia gestión en términos educativos modernos. Bajo tal luz, la subordinación del sistema educativo al sistema político puede ser reconsiderada y vista como un intento de controlar con otros criterios lo que no admite más que criterios educativos. Mantener como válidos los criterios realmente existentes es un asunto de poder, no señalar las limitaciones y consecuencias de la vigencia de dichos criterios es un asunto educativo y ciudadano.

### **Desde la etnografía hasta una nueva propuesta**

Interesa, ahora, dilucidar la conexión de sentido entre la situación escolar prevaleciente, misma que se encuentra regida por criterios anómicos y su posible transformación en una situación con criterios educativos aceptables y eficaces para los actores que en ella participan. Se ha venido documentando la manera como Formación Pertinente, cuya preparación inicial ocurrió en 1998, contó con modelos etnográficos que ilustrasen los alcances y limitaciones de diversos recursos didácticos presentes o ausentes en una práctica docente condicionada por un sistema de EMS conducido de manera anómica. Es preciso señalar que en esa línea de argumento, la gran cantidad de contenidos no es la causa del problema, sino una condición más de la educación anómica.

Por esa razón, la revisión crítica e informada de la cantidad de contenidos que se pueden manejar de manera responsable y eficaz requiere ser contemplada en un contexto más holístico. Tal pretensión merece incluir la coherencia entre las materias que se cursan en un mismo semestre

respecto al desarrollo paulatino, transversal y sistemático de habilidades genéricas en comunicación verbal y matemáticas. Pero también es indispensable contar con criterios didácticos y de evaluación, tanto sumativa como de diagnóstico, que sean compatibles, si no pudiesen ser comunes. Así mismo se revela la importancia de que los criterios no sean contingentes a cada maestro, sino que estén fijados desde la institución de manera sensata y que puedan aplicarse con una flexibilidad prevista. A este respecto no debe de perderse de vista que las reglas no se pueden imponer diariamente mediante actos de autoridad interna o externa tajantes. Existe un nivel de negociación del orden interno áulico que es menester cuidar. Tal punto trae a colación el valor de presentar y conducir los cursos enfatizando el sentido de la materia y su importancia formativa, los criterios de calidad con los que se debe de cumplir, las oportunidades para hacerlo, los tiempos de que se dispone, los intentos para mejorar, entre otros. En ese sentido, las presentaciones a los alumnos tienen que resultar razonadas y razonables.

Todas estas recomendaciones están plenamente justificadas en términos de los problemas que se han venido analizando y examinando. Sin embargo, es obvio que las dificultades revisadas a la luz del análisis etnográfico revelan su carácter estructural, lo cual viene a plantear la dificultad que representa removerlas. Los problemas no se pueden exorcizar con sólo invocar sus nombres. Tampoco es suficiente denunciar en los cursos para profesores los escollos existentes. Es preciso contar con una propuesta general, que comprenda todos los aspectos señalados y que ofrezca estrategias válidas congruentes entre sí. Las medidas propuestas tendrán que encaminarse al aprovechamiento de toda esa energía docente y discente que tan poco fructifica actualmente y deberá encauzarse hacia el aprendizaje, de menos conocimientos de los que se consideran tradicionalmente en los programas vigentes, pero que vayan acompañados del desarrollo de habilidades genéricas. Finalmente, todas estas medidas al aplicarse tendrán que conducir a los alumnos a la conclusión exitosa de sus estudios de EMS, en números mayores que los que prevalecen bajo las tasas de eficiencia terminal actuales. Se está tras la pista de una propuesta normativa que se ancle en los entornos áulicos y del plantel y que ofrezca, mediante un nuevo entramado de relaciones sociales entre profesores y alumnos apoyos, diálogo, acompañamientos, y estrategias que faciliten el cumplimiento regular de actividades significativas para el aprendizaje significativo de conocimientos y habilidades, reconocidos por los criterios modernos. Con ello se puede dejar atrás, paulatinamente contenidos extensos y cumplimientos simbólicos, metafóricos y espurios.

Finalmente, hay que tener presente que la propuesta requiere venir "desde fuera" en la misma medida en que "desde dentro" no existen condiciones para que se generen alternativas de este tipo. Es preciso que se cuente con el apoyo "desde arriba" y su reconocimiento. Sin embargo, es menester que se distinga esta propuesta de las reformas curriculares "desde arriba". Al ser una propuesta "desde fuera" se mantendrá la independencia de los criterios políticos producto de la

anomia y por ello es necesario que no sea una iniciativa "desde arriba" . Será necesario que "desde fuera" se mantenga un seguimiento y reuniones de retroalimentación que permitan corregir y aprender del funcionamiento de la instrumentación de la propuesta. , acciones requieren tener un alcance institucional, cuando no estatal o nacional.

A una escala más amplia, es preciso que los compromisos no se interrumpan con los cambios de quienes ocupan los puestos directivos como funcionarios en las instituciones participantes. También es útil no dejar pasar por alto que estas intervenciones requieren para tener un efecto sustantivo en las escuelas contar con acciones gubernamentales e institucionales sensatas y bien fundamentadas en experiencias de este tipo para incidir en los procesos efectivos que se obtienen en los planteles y las aulas.

### **La óptica de la etnografía crítica**

En la óptica ofrecida por Carspecken y Apple existe una visión de la manera en que se articulan los órdenes normativos de diferentes ámbitos sociales (*social sites*) tales como la escuela, el grupo de amigos que rechazan la cultura escolar, el hogar y el trabajo obrero. Como se recordará, ellos, al igual que Willis, pretenden encontrar dichas articulaciones en los isomorfismos o similitudes entre las culturas de cada ámbito, que llegan, de manera no intencional y no monitoreada, a trabarse (*lock*) entre sí, reforzándose en un circuito (*loop*) que reproduce la condición de obreros de los padres de los jóvenes que rechazan la cultura escolar. Tal trabazón entre las culturas isomorfas de diferentes ámbitos sociales a los que están integrados los estudiantes, conforma una integración sistémica que reproduce la desigualdad social. De esta manera, mediante la incorporación de los jóvenes hijos de obreros a grupos en los que priva una identidad semejante que los define como poco afines a los valores de la escuela, se está adoptando y refrendando una cultura que resulta isomorfa respecto a otras culturas en las que participan ellos y/o sus padres como son el hogar y el trabajo manual. El isomorfismo facilita, de maneras diferentes en cada caso individual, la trabazón de las culturas isomorfas de los entornos o ámbitos próximos entre sí, la escuela, el hogar y el ámbito laboral de los trabajadores manuales, creando con ello un potente efecto reproductor de la desigualdad social que resulta parte de la integración sistémica de dicho orden.

Tras esa óptica, el trabajo inquirió sobre la posibilidad de inducir desde las situaciones escolares realmente existentes órdenes normativos, apoyados por la institución, que resultasen amigables al estudiante y que fuesen isomorfos respecto a la cultura que valora las habilidades genéricas, la expresión escrita y el estudio sistemático con un propósito. Una consideración semejante demanda tomar en cuenta, la importancia para los estudiantes de no perder el ritmo de los requerimientos escolares fijados por cada maestro y el peso positivo, para tal empeño, de la familia como un

ámbito social que refuerza y apoya al estudiante en situaciones que ponen en riesgo su seguimiento regular del proceso escolar. Por lo tanto, la pregunta ahora deviene una interrogante acerca de la viabilidad de establecer mecanismos académicos que, en primer lugar, racionalicen los requerimientos escolares en función de los principios educativos que ordenan la formación de la EMS. Un esfuerzo en ese sentido, más temprano que tarde se topa con el hecho de que en la EMS, el currículo históricamente ha estado estrechamente vinculado con el desarrollo de las dos grandes vertientes del bachillerato, el universitario y el bivalente, como dos propuestas que surgen en el seno de instituciones de educación superior en las que se ubican dichos bachilleratos. En el contexto de la instituciones de educación superior, como bien se sabe y lo ha ratificado Burton R. Clark (B.R. Clark, 1983 ) una de sus especificidades es su fundamento en disciplinas que valoran necesariamente la especialización. Tal propósito, al trasladarse sin la mediación de un enfoque educativo holístico que englobe a las disciplinas individuales en una propuesta formativa genérica para la vida, ha distorsionado históricamente a la EMS. En esa lógica, la racionalización de los requerimientos escolares en el bachillerato deviene también una labor de reorientación del sentido formativo de la EMS hacia una propuesta menos fragmentaria y menos disciplinaria. El sentido buscado precisa que la importancia de las disciplinas incluidas se subordine a propósitos formativos genéricos. Por ello, el sentido de incluir las disciplinas en el currículo de la EMS no puede ser únicamente preparar a los jóvenes para los estudios superiores, familiarizándolos con los contenidos que se ven en todas las facultades. En el mundo moderno y en la sociedad del conocimiento, los ciudadanos necesitan mucho más que sólo leer, escribir y manejar la aritmética. El manejo técnico de la lectura y las matemáticas debe ser puesto en operación respecto a un número cada vez más grande de tareas cotidianas y laborales de todo tipo. De ahí la relevancia de las habilidades genéricas en lectura, en matemáticas, en ciencias, en tecnologías, en manejo de las ciencias sociales y humanidades.

El problema que se ha detectado en este trabajo no se obtiene en el mapa curricular y en consecuencia debe evitarse incurrir en el lugar común de proponer una reforma curricular, cuya esencia sea alterar la retícula de materias por semestre, horas por semana de clase por materia y créditos reconocidos para cada materia o asignatura. Gracias a la óptica etnográfica, se ha podido apreciar con claridad que dado un plan de estudios y dado un programa de una materia, las distorsiones aparecen en el momento en que la propuesta de un profesor se enfrenta a un grupo de alumnos y traduce el programa a una serie de requerimientos escolares, los que fuesen. Esa visión subraya la relevancia de considerar el funcionamiento de una propuesta educativa a la luz de la relaciones sociales que se obtienen entre la institución y sus profesores y sus alumnos, así como las relaciones que se desprenden de la normativa institucional respecto a las relaciones entre profesores y entre profesores y alumnos.

¿Será posible cambiar, desde la institución, dichas condiciones y establecer apoyos sistemáticos en la escuela para que el cumplimiento de los alumnos sea formativo y que ocurra de acuerdo con un modelo coherente, cuyos términos resulten amigables para el alumno y cuyo desempeño sea objeto de un seguimiento sistemático?

¿Resulta realista proponerse un orden normativo que induzca al estudiante a mantener al día el seguimiento de la clase, a la vez que el curso guarda un ritmo amigable respecto al desempeño de los alumnos? ¿Dialogarán los profesores entre sí y con sus alumnos para acordar formas de entendimiento y de colaboración mínimas? ¿Se impondrán tales principios en virtud de su carácter razonable? ¿Será reversible en el aula el mecanismo de poder que impone en el aula una lógica de selección y de cumplimiento escolar indiferentes ante lo educativo?

### **¿Cómo hacerlo?**

Hasta el momento, la descripción etnográfica ha coadyuvado a establecer las conexiones de sentido entre los diferentes niveles del sistema, el estructural, el institucional y el del plantel y el aula. El sistema analizado muestra un funcionamiento selectivo e ineficaz en materia de adquisición de habilidades verbales y matemáticas. Ahora, la etnografía está llamada a explorar la reversión del funcionamiento anómico y selectivo en el aula. Para ello, se propone como un primer paso modificar los términos de referencia entre el observador y los sujetos del aula.

Al seguir las etapas sugeridas por Carspecken y Apple, es sencillo concurrir con las primeras dos etapas. En la primera, efectivamente se obtiene una disposición a la formulación y formalización de un problema guía o base que lleva a una observación sistemática acotada a un entorno durante la realización del trabajo de campo durante los ciclos circadianos, o sea diarios, llámense turnos, labores en una parcela, horario de trabajo, rutinas diarias del hogar, asistir a las clases de una escuela. Este trabajo desde la lógica de la investigación o monológica, como ellos le llaman, con base a una guía para observar, preguntar, aplicando los instrumentos de evaluación, cuestionarios y revisando documentos culmina con el acopio de un acervo de datos objetivos. En el caso propio, paralelamente a la aplicación de instrumentos de observación y acopio de información, en un diario personal se consignan las ideas, preguntas, dudas, inquietudes que se suscitan en el campo y que ayudan a la formulación de las ideas que pueden ser el origen de hipótesis de trabajo arraigadas en la experiencia del trabajo de campo.

En la segunda etapa se formulan esquemas de análisis preliminar que se acompaña de un aseguramiento de cubrir una rutina que guarde cierto ritmo igual o muy similar al que mantienen los sujetos del entorno estudiando, compartiendo los tiempos y los rigores de quienes interactúan en dicho ámbito. No implica circunscribirse a ese entorno, pero si disciplinarse a cubrir uno de los

ritmos cotidianos propios del sistema. Esta disciplina facilita la empatía con las personas y con sus actividades e implica una declaración de humildad ante el mundo vivido por los otros y sienta las bases para un tipo de compañerismo. La elaboración de un esquema analítico preliminar incluye la exploración del significado de las acciones propias de cada persona en el contexto de observación y en otros contextos, en su caso. En este punto es donde según Carspecken y Apple aparecen las cuestiones relativas a los ámbitos intersubjetivos llamados por ellos factores normativos relativos a las reglas implícitas que hacen posible que los actores interpreten o lean diversos significados cuando se actúa.

Se toman estas reglas desde la perspectiva triangulada de una primera persona, una segunda y una tercera persona. El investigador toma la posición de cada una de las tres personas respecto a un acto e infiere la serie de reglas bajo las cuales se actúa. Las series de reglas o serie normativa permiten dar cuenta de la forma como está estructurada. Sobre la base de las estructuras normativas disponibles en las culturas de diferentes ámbitos sociales se construyen las presentaciones que la persona hace de sí misma mediante el recurso de la identidad de un sujeto que se interpreta a sí mismo en un contexto de interacción orientada hacia otras personas significativas. Esta identidad situada en ámbitos determinados es diferente de los sentimientos y estados subjetivos y requiere ser validada con más o menos frecuencia en público.

### **De la entrevista al diálogo**

En este sentido, las entrevistas profundas constituyeron, en un primer momento, experiencias en las que se contrastaron el esquema de la investigación y el recuento que el propio estudiante hizo de su experiencia escolar y familiar relevante para la escuela. A partir de este momento, definido en gran medida por la óptica de la investigación pero ya volcada a dialogar con el sujeto para que el sujeto reflexionara sobre la experiencia escolar y permitiera compartir sus estrategias con el investigador. Al mismo tiempo, el investigador, ofrecía una oportunidad, fuera de las relaciones institucionales tradicionales, una oportunidad para que el alumno se apoyara en la estructura de la entrevista y la utilizara. Es necesario hacer resaltar que en toda esta experiencia de investigación las entrevistas no fueron en ningún momento obligatorias para los alumnos, o las observaciones en el aula para el profesor.

Al ubicarse el investigador en una situación de seguimiento cada 15 días de una experiencia no obligatoria, como lo es la entrevista profunda, pero participando en los ritmos, tiempos y espacios, la oportunidad de convergencia entre el interés del investigador en la comprensión de las estrategias del estudiante y el uso posible de la estructura de la entrevista se sistematizó y se regularizó.

Al regularizar y sistematizar el seguimiento del trabajo escolar del estudiante ocurrieron dos situaciones dignas de ser subrayadas. Tras una familiaridad con mi presencia en el aula de más de tres meses de clases, se llegó a un cierto momento, y cuando el semestre estaba por concluir, que los estudiantes empezaron a usar las entrevistas de seguimiento quincenal como un esquema de apoyo para estructurar una visión ordenada y fluida sobre sus propias experiencias. La narración vertida por cada estudiante se conducía, ya no por el investigador desde una posición monológica, sino que se dirigía cada vez más de manera compartida o dialógica. Esto es, en el seguimiento quincenal, el guión del investigador se diluyó ante el peso de la entrevista anterior y el intercambio verbal entre el investigador y cada estudiante se dirigió hacia lo que resultase de interés y de común acuerdo revisar sobre el trabajo escolar. Se estableció de esta manera un nuevo principio normativo en el ámbito de relaciones cara a cara entre el investigador y los alumnos.

Tal ámbito social emergente de la situación de investigación, no incluyó a cuatro jóvenes, alumnos regulares, en los que cada individuo opuso una resistencia a platicar, cuestionando reiteradamente su sentido, lo cual se respetó. El argumento que repetí desde el momento en que se presentó el primer caso de resistencia fue solicitar su colaboración, "échame la mano con esto para poder entender mejor lo que pasa en la escuela". Casi todas las entrevistas produjeron textos orales sorprendentemente autónomos y fríos.

Con esas excepciones, en la mayoría de las entrevistas de seguimiento, cada estudiante determinaba la extensión de lo relatado a partir de la pregunta y en algunos casos al notar que yo parecía querer dar por terminado un punto del guión y proceder con el siguiente, me llegaron a decir "ahora que comencé, me vas a dejar que termine".

Para mí como investigador, el seguimiento que se estableció, una vez que los estudiantes fueron entrevistados por primera vez, consistió en retomar los retos, problemas y rutinas que en esa ocasión habían sido discutidos en un diálogo fluido y amigable, regular y sistemático. Tal percepción duró hasta que los profesores me empezaron a reportar que ese grupo era, notablemente, el mejor de todos, los que cada uno de ellos tenían en particular. Para entonces el tercer semestre acabó y no le presté mayor atención a ese dato en ese momento. Durante el siguiente semestre, continué con el mismo grupo de alumnos, que ahora había pasado a cuarto semestre y seguí con la misma rutina ya establecida. Al cabo de un mes en el cuarto semestre, de nuevo, los maestros regulares insistieron que ese grupo era el mejor. Fue entonces que me pregunté, en qué medida mi presencia en el aula y el orden normativo que se había creado en el entorno social de las relaciones entre el investigador y los alumnos con quienes mantenía el seguimiento estuviesen relacionados con mejores desempeños por parte de los alumnos.

¿Cuáles son los mecanismos posibles, que vinculan un ámbito social definido en torno al seguimiento de una entrevista profunda sobre el desempeño semana a semana del alumno entrevistado y una mejora sensible en los desempeños de cada uno de los alumnos que participan en esta actividad de este ámbito social? El ámbito social en el que dialoga el investigador con un alumno se caracteriza por contar con una agenda específica sobre el tema a tratar, pero abierta respecto a la manera de hacerlo a un acuerdo mutuo que se valida en el diálogo mismo y que siempre podía detenerse, cambiar de tema, continuar, o concluirse, si alguno de los dos se sintiese incómodo, o no quisiese hablar sobre ello. Sin embargo, la entrevista solía repasar todas las actividades emprendidas por el estudiante de estudio y de otro tipo. Se identificaban las duraciones de las actividades y se abordaba el problema que una materia podía plantear, en general o en particular. Matemáticas era un asunto muy recurrente, el más recurrente. El problema, la incomprensión que provocaban. La entrevista moraba en explorar las diferentes posibilidades abiertas al estudiante, tales como preguntarle al maestro, intentar leer el libro de texto, primero solo, luego con algún compañero, pariente o amigo "que le echara la mano". También se platicaba sobre la posibilidad de trabajar con alguien más de otro grupo, de otra generación, del mismo grupo, vecino, hermano. Con frecuencia el alumno llegaba a plantearse una posibilidad, ésta era objeto del seguimiento. El tono era con frecuencia de una índole que puede ser recogida con la pregunta ¿Cómo te fue? En esa tónica se buscaban tiempos, personas, ejercicios y se les daba seguimiento. El orden normativo estableció una disciplina de buscar formas de abordar problemas escolares y de mejorar desempeños. El seguimiento era una verificación rigurosa, libre, amigable, no obligatoria, no disciplinaria, con alguien que no es profesor ni autoridad, sobre el desempeño escolar individual. Se contrae la obligación, en el contexto del seguimiento de rendir cuentas, de reflexionar sobre las acciones emprendidas. El investigador asume que las acciones de los estudiantes son racionales y efectivas para cursar exitosamente el bachillerato, ya que estos estudiantes son los que han resultado exitosos tras un proceso de selección muy agudo. Establece una rutina para descubrir la racionalidad implícita en las acciones de los estudiantes. Tal esquema ofrece una estructura ordenada de expectativas sobre el estudiante, elaboradas sobre el supuesto de que el estudiante puede y va a lograr el éxito, sociológicamente hablando. El estudiante percibe y trabaja la estructura a su favor mediante un diálogo que puede orientarse ahí donde el tiene interés en mora o explorar o contrastar un desempeño, un reto, un problema. El diálogo es frío y muy enfocado. El diálogo es libre y, al mismo tiempo sigue reglas precisas. El trabajo de campo llevó a que las entrevistas se convirtieran en conversaciones dialógicas, en términos de Carspecken y Apple. El análisis etnográfico y el modelo de Carspecken y Apple, probaron la posibilidad de instaurar un orden diferente escolar con base en el diálogo entre un profesor y un alumno y su efectividad para obtener buenos resultados, inclusive bajo las reglas anómicas de la escuela. Lo que el modelo del orden normativo y su conexión con un orden estructural ofrecen es la posibilidad de entrever una propuesta que corrija la anomia en el espacio áulico mediante un cuerpo de valores y normas educativos, congruentes con el sentido moderno de una formación de

EMS para todos los ciudadanos de una sociedad democrática, y que a la vez establezca criterios razonados y razonables que se puedan exigir y a los que se les pueda dar seguimiento y que sean, a la vez, objeto de reflexión, discusión y en su caso modificación. El proyecto de Formación Pertinente ofreció la oportunidad de diseñar e instrumentar un proyecto en este sentido.

### **La formulación de FP**

El impulso inicial a lo que ahora es el Proyecto Formación Pertinente estuvo dado por el ambiente generado en torno a un cuerpo de resultados, propuestas y problemas que se había configurado durante la segunda mitad de los años ochenta y primeros años de la década de los noventa en la sociología de la educación, respecto a los procesos y características institucionales prevalecientes en los niveles medio superior y superior mexicanos. Tal desarrollo es parte de diversas líneas de pesquisa y de reflexión académicas que han alimentado la consolidación de diversos espacios de investigación de las ciencias sociales en los centros de educación superior, cuyo número y calidad de trabajos, a partir de la década de los años setenta, reportan una creciente sofisticación en el alcance de sus análisis y resultados ( Béjar y Hernández: 1996) A lo largo de los capítulos anteriores se han hecho amplias alusiones a muchas de las obras que más incidieron en la formulación y desarrollo de la línea que aquí se recoge.

En ese contexto, se llegó al punto de poder formular una visión en torno a las condiciones adversas que privaban y privan en la EMS en materia de desarrollo de habilidades verbales escritas y de matemáticas, así como de las medidas que deberían de intentarse. A mediados de los años noventa, tal visión se circunscribía básicamente al mundo áulico y del plantel, al provenir de un análisis arraigado en el trabajo etnográfico. A partir de 1994, esa óptica se integró con una visión macro, al tener la oportunidad de participar en el ejercicio que emprendió el gobierno de México conjuntamente con la OCDE. Dicho ejercicio formó parte de las acciones del primero con motivo de su ingreso a dicha organización. En efecto, en 1994, el Gobierno de México solicitó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), una revisión de sus políticas de la educación superior. Inicialmente se pensó en concluir dicho examen el mismo año. Desde sus inicios, tal responsabilidad quedó a cargo de la entonces Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP (SESIC) quién me invitó a conducir dicho proceso por parte de México. Al integrarse un equipo conjunto de investigadores, de funcionarios de la SESIC y de examinadores externos de la OCDE se acordó, en vista de la conexión entre los niveles medio superior y superior de México, que dentro del alcance del ejercicio se incluyera la EMS. El equipo conjunto logró formular procedimientos de trabajo sólidos y perspectivas analíticas que se consideraron lo suficientemente útiles y novedosas como para intentar que las aprovechara la administración entrante. En esa tónica, el equipo conjunto sugirió tal propuesta a la administración saliente de la SESIC, en 1994. El ejercicio quedó pendiente y la nueva administración

efectivamente le dio continuidad a los trabajos, ratificando al mismo equipo conjunto. A pesar de que hubo varios cambios de secretario en la SEP y de subsecretario en la SESIC el ejercicio prosiguió con algunas tardanzas pero exitosamente hasta concluirse en marzo de 1996, con la presentación del Examen de las Políticas Nacionales. Educación Superior. México. El Examen adelantó un número de recomendaciones que proponen la creación, desarrollo o mejoramiento de las oportunidades educativas y de capacitación en el nivel medio superior con nuevos programas diferentes a los existentes. Entre ellas, recomendó la creación de programas que constituyesen trayectorias cortas en sí mismas, que recibiesen pleno reconocimiento por los estudios hechos y que, además, no limitasen a quienes los cursan en sus aspiraciones por acceder al nivel superior. Estos programas nuevos deberían, finalmente, responder al grueso de la demanda social por educación postbásica futura y a las necesidades de una economía en crecimiento. En el Examen se consideró que estas medidas serían un paso esencial para aumentar la equidad y la eficiencia de la educación postobligatoria en México.

En el mes de junio de 1997, a instancias de la SESIC, el Secretario de Educación Pública solicitó al Secretariado de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que la colaboración acordada con posterioridad a la presentación en marzo 1996 del Examen comprendiera apoyar un programa específico para diversificar la educación media superior y los primeros años de la educación superior. La OCDE accedió a evaluar dicho Programa una vez instrumentado. Durante el año de 1997 parecía que la SEP consideraba seriamente emprender un programa para la EMS de la misma envergadura que el PROMEP y con la misma capacidad para impulsar una estrategia que diversificara y fortaleciera la oferta de programas para la EMS. Dicha reorientación de la oferta comprendería referentes muy precisos sobre el perfil deseable del profesorado y de los currículos del tipo educativo medio superior. Se incluía en esa perspectiva, tal y como percibe en los términos de la correspondencia entre la SEP y la OCDE que dicha estrategia comprendería dentro de la misma óptica de diversificación y reorientación de la oferta, los primeros años de la educación superior. El compromiso de emprender acciones en tal sentido parecía un hecho y la entonces SESIC alentó que se hiciese una propuesta para considerar un programa dirigido a los profesores de la EMS encaminado a promover la diversificación y reorientación de la oferta en el sentido arriba mencionado. Se elaboró una propuesta mediante algunos borradores para dichos propósitos durante el año de 1997, que pudo haberse llamado Programa de Perfeccionamiento del Personal Académico de la Educación Media Superior y que en otro borrador aparece como Programa de Actualización Permanente del Profesorado de la Educación Media Superior (PROAPPEMS). Cabe recordar que la SESIC ya había presentado para entonces el Programa para el Mejoramiento del Profesorado de la Educación Superior (PROMEP), el cual se había elaborado desde el año anterior. En el borrador del PROAPPEMS se identificaron perfiles deseables que señalaban la importancia de desarrollar la didáctica específica de las materias básicas como español, matemáticas y las ciencias naturales y capacitar a los profesores en ellas.

también se alentaba la promoción de las tecnologías genéricas como parte de la formación de todos los jóvenes de EMS. También se menciona que dichas metas se impulsarían mediante la capacitación de los profesores orientada a certificarlos y otorgarles estímulos en ese sentido, tanto a los maestros de asignatura, como a los de tiempo parcial o completo. También se señalaba la importancia de apoyar a los profesores de asignatura para que se les reconociese y pagase el tiempo dedicado al trabajo colegiado y a las tutorías para los alumnos en las que participarían. Finalmente también se menciona la importancia de generar mecanismos de evaluación justos y confiables que permitiesen un seguimiento del trabajo de los estudiantes.

Sin embargo, ese mismo año se creó una Coordinación General de Educación Media Superior que se adjuntó a la entonces Subsecretaría de Coordinación, Planeación y Presupuesto. Tal acción no empató con la iniciativa de la SESIC y pareció que la Coordinación iba a hacerse cargo de la iniciativa. No fue así y la Coordinación existió hasta principios del año de 2005, poco activa y a veces sin titular hasta por un lapso de más de 18 meses. Finalmente, en enero de 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior como parte de la reestructuración de la SEP que se recoge en el nuevo Reglamento Interno de la SEP publicado en enero de 2005 ( SEP, 2005 )

Ante la inactividad de la SEP frente a la EMS durante 1997 y 1998, a pesar de todo el trabajo emprendido y preparado en colaboración con la OCDE, presenté personalmente ante la SESIC un proyecto de un alcance modesto, en una lógica análoga a la que se había propuesto como programa para toda la EMS. Dicho proyecto estuvo formulado para llevarse al cabo fuera de la estructura de la SEP y se ubicó en un convenio establecido con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) . La SESIC aceptó apoyarlo, con el carácter de piloto. Quedé como coordinador general del mismo y se recibieron recursos en dos ocasiones, en 1998 y en 1999.

El Proyecto ha pasado por dos fases claramente distintas. La primera fase que se inicia como se señaló y los recursos recibidos fueron administrados por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Los fondos se agotaron a finales de 2001 y no se reanudaron. Sin embargo, se pudo mantener el personal y las condiciones bajo las cuales se desarrolló esta primera etapa hasta marzo de 2002, sólo dos meses antes de que egresara la primera generación de FP y sobre cuyos resultados se está basando el argumento de este capítulo. Durante los meses de abril a junio de 2002 en que egresaron los primero bachilleres de Formación Pertinente, las actividades en los planteles estuvieron orientadas a los exámenes finales, así como en la consejería a los estudiantes para que preparasen sus procedimientos de ingreso a las instituciones de educación superior. Se puede decir que esta primera generación egresó bajo las mismas condiciones bajo las cuales ingresó, al haberse mantenido éstas hasta su graduación. Es obvio que por sus mismas características, el Proyecto conlleva un sentido claramente dinámico, al encaminarse, como aún lo está, al aprendizaje de su propia experiencia y a una innovación continua y sistemática, de orden

acumulativo. Así, la primera generación no fue afectada por el cambio brusco en condiciones que representó el fin de los recursos sobre los que se construyó la primera fase de FP.

La segunda etapa, a la que se aludirá brevemente, a lo largo de esta presentación y se hará un breve recuento de sus logros en las consideraciones finales, fue inicialmente muy difícil, al haberse encontrado el Proyecto con una actitud hostil por parte de varios altos funcionarios de la nueva administración en la SEP y de la Dirección General del Bachillerato de la SEP. Sin embargo, el Proyecto se ha mantenido hasta la fecha y ha gozado del favor de diversas dependencias e instituciones, así como de funcionarios, autoridades institucionales, profesores, alumnos y colaboradores que lo apoyan y le dan vida todos los días. Cuando empezó el Proyecto en agosto de 1999, el número de alumnos estudiando formalmente bajo sus recomendaciones y estrategias no llegaba a 800. Pero, durante esta etapa que se prolonga hasta el presente ha ido creciendo su influencia y cobertura. Hoy, más de 25 mil alumnos en escuelas públicas trabajan y estudian de acuerdo con sus instrucciones y señalamientos. Todo esto se ha hecho desde 2002 sin fondo alguno de la SEP o de fuentes privadas.

### **El Proyecto Formación Pertinente: primera fase**

El Proyecto arrancó en una primera fase caracterizada por un apoyo muy amplio de la SEP, como proyecto piloto en julio de 1998 con la invitación formal a 10 instituciones de EMS con las que previamente había llevado al cabo conversaciones al respecto. La participación en el proyecto incluyó escoger dos grupos de alumnos de primer ingreso a la EMS por institución para trabajar con ellos y sus profesores mediante la aplicación de una serie de estrategias que se venían esbozando desde el trabajo de campo del CCH. A dichas propuestas se les adjuntaron otras que se generaron conforme avanzaban diversas investigaciones sociológicas, como se ha relatado en los capítulos precedentes. Paralelamente, el ejercicio conjunto con la OCDE ubicó las estrategias didácticas contra un gran telón de fondo en el que destacaban los problemas de la equidad y de la rigidez de la oferta y la demanda que marcan a la EMS. Durante los meses de octubre de 1998 a enero de 1999 se emprendieron las tareas de planeación y diseño de objetivos y estrategias de aplicación, encaminadas a la consecución de dos objetivos fundamentales. El primero consistió en instrumentar un proyecto que desarrollara y validara un cambio en las orientaciones y contenidos de la enseñanza y del aprendizaje en la EMS, sin modificar sustancialmente los marcos legales y académicos vigentes de las diferentes instituciones que la brindan, pero obteniendo autorización de cada institución para flexibilizar la aplicación de los criterios existentes. Tal señalamiento implicaba que las innovaciones deberían de diseñarse ubicándose dentro de los planes de estudio vigentes. El señalamiento relativo a respetar los marcos legales y académicos vigentes obedeció a la experiencia frecuente de observar que muchas instituciones dedican un gran esfuerzo, recursos y tiempo en elaborar reformas curriculares, que luego no van acompañadas de materiales

didácticos y nuevas orientaciones, de tal manera que la educación efectivamente brindada permanece muy semejante a lo que existía antes de la reforma. El segundo gran objetivo del Proyecto fue incorporar estrategias para mejorar substancialmente el valor social de los contenidos de bachillerato con esta nueva orientación práctica y técnica.

Se mantuvo el contacto con la OCDE, sin embargo a la luz de que la escala del proyecto resultaba mucho más reducida de lo que se había contemplado originalmente, la índole de la colaboración se tradujo a una evaluación del proyecto al año de su arranque, en lugar de la asesoría para un gran programa de reorientación de la oferta de EMS. Para dicha evaluación se preparó un informe básico por parte de la coordinación del proyecto que describió la problemática general que se busca corregir, así como el contexto en el que se ubica.

El Proyecto se propuso tener un impacto fundamental que pudiera medirse en la eficiencia terminal, para lo cual se instrumentaría un seguimiento cuidadoso que compararía el desempeño de los grupos de intervención con los grupos testigo. El interés de la SEP en apoyar el Proyecto obedeció según lo señaló la institución en la carta de invitación "al rezago de la EMS en general, y particularmente del bachillerato general y propedéutico en materia de eficiencia terminal, pertinencia y calidad. Este atraso redundaba en la falta de actualización de contenidos, la ausencia de tecnologías de índole genérico y en una formación desarticulada de las necesidades del mercado de trabajo y de los requerimientos académicos del nivel superior. ... El Proyecto pretende responder al grueso de la demanda social por educación postbásica futura y a las necesidades de una economía en crecimiento. Se estima que estas medidas son un paso esencial para aumentar la equidad y la eficiencia de la educación postobligatoria en México".

El modelo a implantarse mediante el Proyecto fue diseñado para que sirviera no sólo a diferentes planes de estudio, sino también para que ofreciese una propuesta flexible que se pudiera aplicar en diferentes contextos regionales y a una variedad de circunstancias contractuales, de escala y de recursos. Para tal propósito, el Proyecto se elaboró para funcionar como una red de colaboración a partir de una Coordinación entre instituciones de diferentes tipos federales, estatales, autónomas y de descentralizados estatales y federales responsables de los diez planteles participantes en el Proyecto, en nueve entidades diferentes del país. Las instituciones participaron voluntariamente en una escala piloto para facilitar la construcción concertada de un modelo que mejorase la calidad, la eficiencia y la pertinencia del bachillerato. Se pensó, que mediante una preparación y una validación locales adecuadas sería posible corregir problemas serios y remontar la fragmentación, la baja eficiencia terminal y la falta de calidad y de pertinencia. El Proyecto partió de este principio elemental y admitió nutrirse de diferentes fuentes para proponer un proyecto de colaboración que desarrollase mecanismos innovadores con vista a hacer una contribución sustancial a una reforma general.

Se acordó que se ratificase que el fin primordial de la educación media superior es formar ciudadanos capaces de asumir responsablemente sus aspiraciones y responsabilidades mediante el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece una sólida formación humanista, científica y tecnológica. También se acordó que la instrumentación de las nuevas orientaciones del bachillerato comprendiera incrementar el peso relativo de los contenidos prácticos, tecnológicos y de aplicación de las ciencias y las matemáticas dentro de cada plan de estudios. La colaboración del proyecto se extendió para cubrir la aplicación de estándares de conocimiento por materia y para la vida, materiales didácticos amigables, sistemas de formación y capacitación de profesores, sistemas de trabajo colegiado y tutorías a los alumnos, procedimientos de seguimiento del desempeño académico de los profesores y de los alumnos y estándares sobre las condiciones y equipamiento mínimo de los planteles. También se acordó que en cada institución a los profesores se les reconociese el trabajo hecho dentro de la normativa del Proyecto como horas de trabajo y que en el caso de los profesores de asignatura se encontrase la manera de remunerarlos adicionalmente por ello. Tal principio ha seguido siendo válido hasta el presente.

Las instituciones que fueron invitadas formalmente con la aprobación de la SESIC fueron la Secretaría de Educación Pública del Estado de Tabasco para que incluyese a un plantel del Colegio de Bachilleres de Tabasco, la Secretaría de Educación Pública del Estado de San Luis Potosí para que colaborara mediante un plantel del Colegio de Bachilleres del mismo estado, la Dirección General del Bachillerato de la SEP que participó con un Centro de Estudios del Bachillerato, el Colegio de Bachilleres México, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, al Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma del Carmen, la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Colima para participar en el Proyecto. A partir del egreso de la primera generación, en 2002, y del agotamiento de los fondos sólo permanecieron en el Proyecto el Colegio de Bachilleres México, el Colegio de Bachilleres Tabasco y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, mismos que aún son parte del mismo, a los que se les añadieron el Gobierno del Estado de Aguascalientes, el Gobierno del Estado de Oaxaca y el Gobierno del Estado de México, con planteles bajo su control.

Debido a que la escala del proyecto fue pequeña y quedó integrado como un proyecto piloto organizado desde una posición de independencia mediante un convenio entre la SEP y la BUAP, se pudieron integrar al mismo las preguntas que se habían formulado desde la línea de investigación que arrancó desde la UNAM. De esta manera las preguntas clave eran y siguen siendo: ¿Será posible inducir desde las situaciones escolares realmente existentes órdenes normativos, apoyados por la institución, que resulten amigables al estudiante y que sean isomorfos respecto a la cultura que valora las habilidades genéricas, la expresión escrita, el estudio

sistemático con un propósito? Al haberse revelado la importancia de la familia como un ámbito social que refuerza y apoya al estudiante en situaciones que ponen en riesgo su seguimiento regular del proceso escolar, y al revelarse que dicho seguimiento por parte del alumno es muy relevante para mantenerse en la escuela y no perder la oportunidad de egresar exitosamente, ¿Será posible cambiar dichas condiciones y establecer apoyos sistemáticos en la escuela para que el cumplimiento sea formativo, que ocurra de acuerdo con un modelo coherente, que su cumplimiento sea en términos amigables para el alumno y que la institución provea un seguimiento de dicho cumplimiento?

¿Será posible crear un orden normativo que resulte amigable para que el alumno mantenga el ritmo de seguimiento de la clase y que la clase mantenga un ritmo amigable respecto al ritmo de los estudios de los alumnos? ¿Será posible que los profesores dialoguen entre sí y con sus alumnos para acordar formas de entendimiento y de colaboración? ¿Será posible que tales principios se impongan por su carácter razonable y se hagan valer de manera impersonal? ¿Acaso son reversibles los mecanismos de poder que imponen en el aula una lógica de selección y de cumplimiento escolar indiferentes ante lo educativo?

### **La estructura del proyecto**

Con el fin de asegurar que un Proyecto de este tipo tuviese condiciones de desenvolvimiento, libertad de movimiento y flexibilidad semejantes a las de un programa de investigación y desarrollo en una institución de nivel superior universitaria, la SEP celebró un convenio de colaboración y apoyo con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), mediante el cual la SEP transfirió a la Universidad los recursos públicos federales para que se llevasen al cabo las acciones previstas en el Proyecto Piloto. Para su instrumentación, se estableció que las instancias de organización responsables del Proyecto fuesen la Coordinación General y el Comité Técnico del Proyecto. Con el fin de poner en práctica los lineamientos del mismo se previó que se organizaran reuniones plenarias con los representantes institucionales para la concertación de las directivas del Proyecto y reuniones de trabajo para discutir su aplicación con los líderes de proyecto de cada institución. Por su parte, la Coordinación quedó a cargo de las reuniones de trabajo con los expertos para la elaboración de los materiales bibliográficos, didácticos, experimentales y de apoyo a la docencia y de comunicarse con el jefe de proyecto en cada plantel. Estas diferentes instancias aseguraron una comunicación e instrumentación efectivas que hacen llegar a cada participante en cada nivel la información, procedimientos, acuerdos o materiales generados.

La SESIC y la BUAP como responsables del financiamiento del Proyecto me reconocieron como coordinador del mismo por haber venido desarrollando la propuesta desde un año antes del arranque del mismo. Debido a que el Proyecto se implantó de manera descentralizada bajo la

responsabilidad y con presupuesto operativo de cada institución, la Coordinación General quedó como la encargada de instrumentar el Proyecto y de organizar y emprender todas las actividades necesarias para su progreso, a la vez que garantiza la unidad del mismo, manteniendo en todo momento la información y la concertación como medios básicos de funcionamiento. En FP la efectividad de las innovaciones se convalidaría mediante la información adecuada entre todos los niveles operativos.

Las actividades de la Coordinación han consistido en el desarrollo de las estrategias para satisfacer las necesidades específicas relativas a la innovación curricular, la elaboración del material didáctico y de las directivas para el trabajo colegiado, el seguimiento de alumnos y la capacitación docente. La Coordinación fue reconocida por el convenio entre la SEP y la BUAP como la beneficiaria de los recursos necesarios para la instrumentación de tales responsabilidades. Estas atribuciones conllevaron buscar y establecer contactos con expertos nacionales e internacionales, asistir a foros y congresos especializados tanto a nivel nacional como internacional y entrevistarse con autoridades educativas estatales, empresarios, académicos, profesores y estudiantes, siempre con el propósito de encontrar soluciones, recomendaciones, materiales y aportaciones viables para enriquecer la propuesta de reforma de la EMS.

Con el propósito de aprovechar al máximo las oportunidades de encuentro y de entrevista, la Coordinación procuró ser flexible respecto a los tiempos de los demás participantes, adaptándose a los lugares y horarios disponibles de las personas con las que se trabaja organizando encuentros formales, reuniones de trabajo, seminarios y entrevistas. Para la realización de todas estas responsabilidades y para el ejercicio del liderazgo académico reconocido mucho ha contribuido estar organizado como proyecto, fuera de la estructura de la SEP, pero con su reconocimiento y con el gran apoyo institucional de la BUAP y del Comité Técnico para administrar los recursos mientras los hubo. De esta manera, el Proyecto mantuvo la flexibilidad e independencia propias de un proyecto de investigación y desarrollo. Debido a estas características, el agotamiento de los recursos monetarios destinados al proyecto no representó el final automático del mismo, pudiendo continuar hasta la fecha, sobre la base de los apoyos de las instituciones y de las personas que en él participamos.

La Coordinación fue identificada como la encargada de instrumentar e impulsar el Proyecto y de organizar y emprender todas las actividades necesarias para el desarrollo del mismo. Originalmente, la Coordinación contó con el siguiente personal de apoyo para el mejor desenvolvimiento de sus funciones: un encargado de las orientaciones pedagógicas, seis encargados de seguimiento de las materias básicas, un administrador, un asistente del coordinador y un encargado para la elaboración del boletín electrónico y el diseño de la página del Programa en Internet. También se le encargó a la Coordinación hacerse cargo de distribuir el apoyo para que las

instituciones adquiriesen el equipo de cómputo fijado como compromiso por parte de la SEP. Otras funciones bajo su responsabilidad fueron el mobiliario y el equipo correspondiente para las tareas de la propia Coordinación, la labor de los expertos y los materiales didácticos que a ellos se les encomienda, el seguimiento del programa en cada materia y la capacitación nacional de cada materia.

### **Administración del Proyecto**

El Proyecto contó con mecanismos que aseguraron la transparencia del manejo de los recursos financieros, materiales y humanos, de acuerdo al convenio de Colaboración y Apoyo celebrado entre la SEP y la BUAP, designando ésta última un fideicomiso para efecto de la administración de los recursos del Programa. El responsable de cumplimiento de todos y cada uno de los fines del fideicomiso y de aprobar las acciones de desarrollo del proyecto con los fondos designados, así como cualesquiera otras obligaciones derivadas del convenio fue un Comité Técnico. La Coordinación participó en el Comité Técnico el cual también estuvo integrado por la Dirección General de Educación Superior, la Dirección General del Bachillerato y la Universidad Autónoma de Puebla. Desde el inicio de las actividades propias del Proyecto se llevaron a cabo seis reuniones de dicho Comité, hasta el agotamiento de los fondos. El Proyecto pudo maximizar los recursos sin desatender ninguna de las encomiendas del Convenio. El convenio señaló que de común acuerdo, la Coordinación y la BUAP fijaron los mecanismos para la transferencia, supervisión y auditoría de los fondos del fideicomiso que para efecto de la administración de los recursos de Proyecto formó la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con recursos de la SEP. Bajo este mecanismo, se situaron los recursos al proyecto mensualmente a solicitud expresa. Un mes más tarde, una vez vencido, se comprobaban los gastos mediante facturas y recibos fiscales y se devolvían los fondos no erogados a la Tesorería General de la BUAP, quien remitió toda la documentación a la Contraloría Interna para su revisión, y en caso de emitirse observaciones, éstas se contestaron o se cumplieron inmediatamente. El despacho de auditoría externa Orozco Medina y Asociados, A.C. de la ciudad de México tuvo la tarea de revisar los procesos contables del Proyecto y avaló todos los conceptos y gastos llevados a cabo. Finalmente, después de que las instancias evaluadoras aseguraron la transparencia de la gestión de los recursos, las comprobaciones mensuales se enviaron a un archivo de la institución para su custodia. Un administrador fue nombrado por la Coordinación para llevar al cabo las acciones del Proyecto de acuerdo con la normativa aplicable de la BUAP y los señalamientos del Comité Técnico.

Con tales apoyos se emprendieron las tareas de arranque, instrumentación y de seguimiento de las estrategias que definen al proyecto buscando corregir, impulsar o cambiar las recomendaciones que definieron las estrategias de intervención. Se buscó aprender conforme se avanzaba y se fue

desarrollando la propuesta, en colaboración con las instituciones que participaron desde sus sedes en el Proyecto. En consecuencia, se tuvo un respaldo administrativo e institucional responsable y transparente, gracias a cuyo manejo prudente, los fondos duraron hasta finales de 2001, a pesar de no haber sido financiado más que en dos ocasiones, una vez en noviembre de 1998, y otra en octubre de 1999. De esta manera, se llegó a contar con una plataforma de materiales para continuar impulsando, hasta la fecha, el desarrollo de formas de trabajo académico que le han impreso a las escuelas que han participado en el Proyecto una orientación innovadora y efectiva con resultados muy positivos y contundentes en el ámbito de la eficiencia terminal y en los logros de sus alumnos en materia de conocimientos y habilidades.

De importancia capital para el Proyecto ha sido que la operación del mismo, en cada plantel de las instituciones participantes, ha estado a cargo, desde sus inicios, de ellas mismas, por lo cual al agotarse los fondos, las instituciones que lo han deseado han continuado participando hasta el presente. En el año corriente de 2005 trabajan bajo la propuesta de FP un total de más de 90 escuelas en 7 estados de la república. Desde el agotamiento de los fondos a finales de 2001 FP ha venido operando con una plataforma de apoyo reducida, pero paradójicamente en un número cada vez más grande de planteles. Entre el año 1999 y 2003, el proyecto contó con mi trabajo de tiempo completo para el cual estuve comisionado por un acuerdo entre la UNAM y la SEP, sin cuyo apoyo el Proyecto no hubiese sido posible. A partir del año 2003, el Proyecto ha sido apoyado por el CESU de la UNAM, al autorizar como parte de mi trabajo como investigador de dicho Centro, las tareas de coordinación no retribuida de dicho proyecto. Durante los años de 2003 y 2004 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP se interesó en los materiales elaborados por FP y apoyó el trabajo de varios analistas y profesionales para que con base en los materiales de FP hiciesen propuestas para la CGEIB.

### **La instrumentación del Proyecto**

Dentro del Proyecto Formación Pertinente se establecieron varios mecanismos que permiten darle un seguimiento efectivo a sus trabajos. Dentro de cada institución; el representante institucional que es la autoridad máxima de la institución educativa frente al Proyecto Formación Pertinente y con quien se dialoga y se establecen acuerdos operativos, organizativos y de instrumentación de las recomendaciones por aparte de la Coordinación. El representante institucional se apoya, a su vez en los jefes de programa o líderes de proyecto que son quienes tienen a su cargo impulsar y organizar el trabajo cotidiano del Proyecto en cada plantel. Las instituciones han puesto especial cuidado en la selección del jefe de programa, asegurándose de que tenga la motivación y la experiencia necesarias para hacerse cargo del Proyecto en cada plantel. En algunas instituciones el jefe de programa se ha dedicado a esta labor de tiempo completo, lo que contribuye en buena parte al éxito del Proyecto. Su función consiste en atender todos los asuntos relacionados con la

instrumentación de las estrategias y los planes de trabajo para el semestre, la incorporación del material didáctico, el seguimiento del trabajo estudiantil y la organización del trabajo colegiado.

Para la elaboración de materiales didácticos fueron contratados expertos por obra determinada. El compromiso de trabajo que adoptan incluye su colaboración para la capacitación de los maestros en la presentación de los contenidos y del sentido del material, además de resolver las dudas que presenten los profesores.

Durante la primera fase del Proyecto, la coordinación contó con encargados de materia y de seguimiento. La mayor parte de su trabajo lo realizaron en los planteles y con el profesor de su área en los salones de clase. Su labor consistió en observar la forma como los maestros aplicaban el nuevo material didáctico y apoyarlos en las dificultades que surgían. Asimismo, fueron los responsables de darle seguimiento a la instrumentación del proyecto en el aula y el plantel. Los encargados de materia también asistieron a clases de otras materias para hacer observaciones y sugerencias, intercambiando ideas, esclareciendo dudas e informando sobre diversos cambios que se hubiesen llevado al cabo. La información recogida la hacían llegar a la Coordinación General y a los demás encargados de materia, quienes de esta manera se mantuvieron informados del desarrollo y funcionamiento de los materiales didácticos y de cada una de las estrategias propuestas, en cada una de las instituciones participantes. Esta forma de trabajo permitió encauzar de mejor manera y con mayor rapidez todos los objetivos y las acciones del Proyecto. De la misma forma, los encargados de materia y seguimiento mantuvieron comunicación con las autoridades del plantel y en especial con el jefe de programa

### **Selección de los grupos**

Debido a la aceptación de que los profesores deberían contar con ventajas iniciales que facilitasen el trabajo de instrumentación del Proyecto en el aula frente grupo, se emitieron ciertas recomendaciones a las instituciones participantes. Entre las condiciones favorables que se consideró que debiesen promoverse estuvo que el trabajo docente para el Proyecto recibiese reconocimiento material por parte de la institución. También se señaló que se escogiese un alumnado dispuesto a participar de manera clara en el Proyecto y cuyos antecedentes demostrasen seriedad en responder a lo solicitado académicamente. Lo anterior implicó asegurarse que los estudiantes supiesen que eran parte de un proyecto innovador, evitando en todo momento que fuesen a pensar que se les estaba usando contra su voluntad. Por ello resultó importante que los alumnos estuviesen motivados. Además, habrá que recordar que el Proyecto fue formulado como una propuesta de construcción con base en estrategias específicas de intervención sobre la base de flexibilizar la normativa curricular vigente y de instrumentarlas paulatinamente. Ahora bien, desde sus inicios hasta la fecha, siempre se ha buscado que la

propuesta sea objeto de seguimiento y de evaluación. Bajo esos supuestos se evita el que pudiera considerarse que el proyecto fuese en experimento, ya que las condiciones de su aplicación han estado siempre sujetas a la participación de autoridades locales, profesores y alumnos.

Por tales motivos, el proyecto se define a sí mismo, en términos de construir una alternativa formativa, con base en el trabajo colegiado, las tutorías y el intercambio de experiencias docentes en las capacitaciones, que busca resultados a ser evaluados comparativamente con los grupos que continúan trabajando de manera tradicional, los cuales son tomados como grupos testigo. Todo ello se desarrolla mediante la participación voluntaria de la institución, de los alumnos y de los profesores.

### **Perfil deseable del profesor**

El Proyecto ha contado con un perfil de referencia desde el inicio y a pesar de que cada institución es la que decide la manera de invitar y de incluir a diversos profesores en el Proyecto, la Coordinación nunca ha exigido el cumplimiento de dicho perfil como un requisito. Es más, estrictamente hablando el perfil realmente exigible es la voluntad de participar en un proyecto de las características indicadas y estar dispuesto a aprender de la experiencia y el conocimiento de los demás participantes. En efecto, las innovaciones que quedan bajo su responsabilidad demandan una disposición reflexiva sobre sus técnicas de enseñanza, sobre el uso de materiales y sobre la manera en que se pondera el desempeño de los alumnos. En esa tónica, formalmente, se menciona en el perfil de referencia, que será menester que el docente tenga el conocimiento de la materia que imparte, maneje de forma adecuada la didáctica específica del Proyecto, muestre interés por conocer y aplicar nuevos métodos y orientaciones para atender las necesidades de los alumnos, así como estar dispuesto a colaborar con otros maestros bajo el principio del trabajo colegiado. En las materias teóricas, se hace mención de que el profesor debe tener un grado superior al de bachiller en una disciplina afín a la materia que imparte, participar en la capacitación propia del Proyecto y mostrarse dispuesto a desarrollar en los estudiantes la habilidad para aprender, canalizar los conocimientos en actividades prácticas y aplicadas, confrontar información significativa y hacer uso personal y social de su experiencia educativa. De igual manera, en las asignaturas tecnológicas, es digno de referirse a que el profesor debe estar actualizado en la tecnología de la materia de su competencia, idealmente desempeñarse laboralmente, fuera del área educativa, en el ámbito de la asignatura que imparte y conocer las mejores prácticas de su campo laboral en la región y en el país. De todos los aspectos indicados en el perfil de referencia, es necesario admitir de forma autocrítica, que éstos son sin duda los menos realistas de todos. Para cumplir con ellos hubiese sido menester contar con una propuesta tecnológica, que inicialmente se contempló, pero que quedó inconclusa, de instalar centros multitecnológicos regionales que contasen con recursos suficientes para atender las materias tecnológicas de varias

escuelas, sobre la base de una plataforma tecnológica avanzada. Se desarrollaron a este respecto tres prototipos a los que se hará referencia más tarde. Sin embargo, cabe señalar que dicha dimensión de la propuesta no llegó a instrumentarse sistemáticamente y quedó, por ese motivo fuera del seguimiento y de la evaluación. En el PNE 2001-2003 tuvo impacto esta propuesta y se recoge como meta para el 2006 la instalación de 150 laboratorios o centros multitecnológicos ( SEP, 2001 a, p. 177)

### **Reuniones plenarias**

Las reuniones plenarias representaron el modelo de trabajo colegiado que se procuró impulsar, al orientarse a realización de reuniones de trabajo en la que se formulaban los acuerdos que enmarcarían y precisarían la manera de aplicar el Proyecto durante el semestre siguiente. Durante la primera fase, tuvieron lugar con la participación de los representantes de las instituciones, con los colaboradores de la Coordinación y con los jefes de programa. Adicionalmente, participaron como invitados, de acuerdo con los temas a discutir, los directores de los planteles, funcionarios de dependencias y organizaciones educativas, expertos, estudiantes, maestros y empleadores. Durante las reuniones plenarias se discutieron las mejores prácticas disponibles para el Proyecto, se conoció sobre los avances en cada una de las instituciones y decidió sobre las directivas o acciones futuras a realizarse, o de cualquier otro asunto que los participantes considerasen relevante. Las consultas con cada uno de los planteles participantes antes de cada reunión plenaria siempre dieron la oportunidad de solucionar problemas específicos que se presentaron en cada plantel, lo cual maximiza tiempo, trabajo y recursos. Los objetivos del Proyecto se vieron fortalecidos con las referencias a los estándares que el Proyecto fue desarrollando. Con el fin de concretar esta orientación se tomaron como referentes los estándares internacionales desarrollados predominantemente en los E.U.A y los que ha propuesto el Bachillerato Internacional. Posteriormente, debido a su gran tamaño, la gran diversidad de instituciones y planteles participantes, al costo de trasladarse de todo el país a un lugar sede, en la segunda fase, se acordó que las reuniones plenarias diesen lugar a reuniones con cada una de las instituciones participantes en las que incluye el representante institucional, los directores de los planteles participantes, los jefes de programas en cada plantel y Coordinación y sus colaboradores. Estas reuniones tienen lugar, por lo menos dos veces por semestre para presentar los resultados del trabajo semestral, preparar las capacitaciones y aplicación de instrumentos de evaluación y de seguimiento, así como para preparar el inicio del siguiente semestre.

Parte substantiva del Proyecto lo constituyó durante la primera fase, el seguimiento del avance de los objetivos en cada uno de los diez planteles originales. La Coordinación desplegó entre 1999 y 2001 una gran movilidad para realizarlos. En primer lugar, se estableció el seguimiento dentro de las aulas. Este seguimiento de tipo etnográfico permitió conocer los procesos que se generaron a

partir de la intervención de FP, lo cual facilitó enormemente la participación de los profesores en las estrategias de innovación. En el periodo 1999-2001 se realizaron en promedio dos visitas semanales a las diferentes las escuelas participantes. Una atención especial se puso a las escuelas del Valle de México, cuyo seguimiento resultó por razones obvias de facilidad más accesible. Sin embargo no se desatendieron las visitas foráneas por parte de todos y cada uno de los encargados de cada materia. El seguimiento se constituyó como una herramienta central tanto para detectar y corregir deficiencias en el servicio educativo, como para resaltar y difundir los avances y aportaciones de cada plantel relativos a la educación de la que efectivamente se benefician los alumnos. Los encargados de materia fueron capacitados en seguimiento etnográfico por la Coordinación y algunos de ellos habían recibido formación profesional en esos campo, al haberse contado con la colaboración de egresados de la carrera de sociología de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana. En el anexo I se puede consultar la guía que a este respecto se provee para preparar las visitas de seguimiento. En este esquema, la visión y las opiniones de los alumnos han jugado un papel destacado. Mediante la constatación de los resultados que se obtuvieron en cada plantel, las propuestas originales del Proyecto se han ido enriqueciendo substancialmente. Como resultado, los nuevos planteles que se han incorporado han podido obtener los beneficios esperados de manera más rápida y efectiva. Durante la segunda fase, cada institución apoya a la Coordinación para que un colaborador de la misma realice el seguimiento en cada plantel.

Se llevaron al cabo durante esta primera fase seis capacitaciones nacionales para todos los profesores de FP. Adicionalmente, se han organizado 15 reuniones regionales de capacitación. En cada una de las nacionales se han atendido en promedio 160 profesores, durando cada una de ellas entre 16 y 40 horas. Las regionales, por su parte, comprenden en promedio 30 profesores y duran 12 horas. En total se contó con el apoyo de más de cien expertos en apoyo de las mismas. Cabe señalar que la Coordinación proporcionó viáticos a los profesores, los cuales fueron complementados por cada una de las instituciones. En todas las capacitaciones, se cuidó mucho que los profesores contaran con algunos de los mejores especialistas del país en cada una de las áreas. Para ello se consultó a los representantes de cada una de las instituciones participantes y a expertos que habían producido libros y cursos de capacitación para la EMS.

Por lo que respecta a las visitas de seguimiento de inspiración etnográfica se hicieron 96 visitas de seguimiento por parte de los encargados de materia y de la Coordinación fuera del Valle de México hasta 2001.

### **Los objetivos generales**

El objetivo central del Proyecto FP ha sido iniciar en un número de instituciones cuidadosamente seleccionadas de nivel medio superior las actividades tendentes a desarrollar una formación eminentemente útil, que le permita a los alumnos desempeñarse como ciudadanos de una sociedad democrática. En ese contexto PFP se enfoca a mejorar la eficiencia terminal prevaleciente, atrayendo y reteniendo a muchos de aquellos que abandonan masivamente la EMS después de un año o dos, ofreciendo al egresar un certificado de bachillerato, un diploma por su formación tecnológica, y un diploma por concluir el Programa Formación Pertinente. Como parte de sus objetivos generales se encuentra incrementar el valor social y el reconocimiento de los programas lo cual asegura posibilidades sólidas de empleo para los egresados.

### **Los objetivos específicos**

El primer objetivo específico consiste en instrumentar las nuevas orientaciones del bachillerato general que permitirán incrementar el peso de los contenidos prácticos, tecnológicos y de aplicación de las materias básicas: matemáticas, física, química, biología, taller de lectura y redacción y literatura e historia y ciencias sociales

El segundo objetivo específico es introducir seis asignaturas tecnológicas obligatorias durante los primeros cuatro semestres: mecánica, automatización, informática, telecomunicaciones, Medio Ambiente y Salud y medicamentos. Adicionalmente se deben ofrecer dos asignaturas sobre las formas básicas de la organización social: gobierno y empresas.

El Proyecto se compromete a permitir que el alumno termine su formación tecnológica en los últimos dos semestres seleccionando dos asignaturas de las ocho disponibles para su especialización.

Se busca que el Proyecto impulse un nuevo modelo de organización y gestión escolar en el cual el trabajo colegiado y el seguimiento de los alumnos se lleve al cabo mediante un modelo didáctico y un sistema de estándares académicos. Para instrumentar el Proyecto se diseñaron cinco estrategias.

### **Primera estrategia: Didáctica de un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje**

#### La dinámica de clase

Parte fundamental del éxito del Programa recae en la dinámica que el profesor establezca con sus alumnos. Como ya se ha mencionado, el Proyecto Formación Pertinente, impulsa nuevos mecanismos de trabajo y de interrelación con los alumnos, de tal forma que éstos comprendan el

sentido, los ejemplos y los problemas del curso. El principio del que se parte es que el aprendizaje es efectivo sólo cuando se induce a partir de las ideas y percepciones de los propios alumnos. Por esta ruta los estudiantes pueden construir nuevos conocimientos y convertirlos en estructuras coherentes y con significado para ellos.

Para cumplir tal objetivo, se recomienda que el profesor dé dar la bienvenida al curso, explicando los objetivos y las formas de trabajo y de evaluación de la materia. Es importante señalarle al alumno los antecedentes de la asignatura vistos en la escuela secundaria y enseguida, ofrecerle un repaso rápido de los temas esenciales y de los libros de secundaria a los cuales pueden recurrir en caso necesario. Al final del repaso es recomendable que se realice un examen diagnóstico con el fin de que el profesor detecte el tema o temas que los alumnos manejan. De esta forma el profesor conocerá el nivel general del grupo y podrá graduar el ritmo de la clase. Este examen se debe anunciar desde el arranque del curso, explicando a los alumnos el sentido formativo del mismo.

Un principio clave es que el profesor de cada una de las materias (incluyendo las tecnológicas y las de formación básica de organización social) dedique no más de la mitad del tiempo de una clase típica de dos horas a las actividades recitativas, o sea a exponer o a explicar. Este principio tiene como propósito enriquecer el sentido y los contenidos de una clase, en la que los alumnos, además de escuchar al profesor, hacen ejercicios, leen, escriben, preparan trabajos para esa asignatura, llevan al cabo prácticas, o preparan un reporte. Para ello, es muy aconsejable que los estudiantes cuenten con un cuaderno, preferentemente cosido para que no se separen las hojas, en cada asignatura. Este cuaderno sirve para el registro de las notas de clase, resúmenes de lecturas, comentarios propios, tareas, borradores sobre proyectos, reportes de prácticas y visitas, entre otros. El cuaderno deberá revisarse durante las tutorías para auxiliar el progreso de las mismas con el estudiante.

Mientras tienen lugar cualesquiera de estas actividades no recitativas de la clase, el profesor cuenta con un tiempo para revisar, por turno, el cuaderno de cada alumno. Lo ideal es que cada alumno reciba la ponderación producto de una revisión de su cuaderno, una vez a la semana. Al principio esta revisión será muy rápida, ya que los estudiantes inician el curso, y además no tienen la práctica de tomar notas sobre las exposiciones magisteriales, o de sus propias lecturas y repastos. Es frecuente escuchar a los alumnos contestar a la pregunta ¿dónde están las notas que tomaste sobre lo que leíste?: "Las traigo en la cabeza". En el Proyecto FP se quiere propiciar que todos los alumnos escriban en sus cuadernos oraciones producto de su estudio. Se puede afirmar que sin escritura estudiantil, la educación no tiene forma de rendir cuentas a los alumnos y a la sociedad de la eficacia de su labor. Por ello, también es sumamente desaconsejable que el profesor haga esquemas o mapas mentales en el pizarrón. Se debe de inducir a que los

estudiantes escriban oraciones completas en todo momento. El desarrollo de las habilidades de comunicación verbal escrita y de comprensión de lectura pasan necesariamente por el aseguramiento de la lectura y de la consignación por escrito de resúmenes elaborados por los alumnos sobre lo leído. No se puede exagerar la importancia que reviste irse alejando del modelo que enfatiza palabras sueltas, así fuesen clave, y que propicia esquemas y mapas mentales. Los alumnos requieren tener frente a ellos modelos, en todo momento, de escritura correcta.

Cuando el profesor pida alguna tarea, el alumno la entregará en hojas individuales, a mano, o a máquina. Es importante que el profesor entregue la tarea corregida y con alguna nota que motive al alumno, ya que de esta forma, el alumno aprenderá que la producción de trabajos involucra revisión y críticas por parte del maestro. Es recomendable que los alumnos pasen sus tareas corregidas en limpio y que las conserven en un portafolio o carpeta, que además, deberá contener todas sus tareas corregidas por el profesor. El portafolio y el cuaderno consignarán el desarrollo del trabajo en la asignatura.

Para que esta dinámica de clase pueda ser efectiva, el maestro debe procurar que los alumnos entiendan los contenidos y su importancia antes de memorizarlos. La primera obligación colegiada es insistir que todos los contenidos que se aborden en cualquier materia sean entendidos directamente por todos los estudiantes, debiendo mantener la interpretación del profesor al mínimo, sólo como una manera de explicar un punto que no se ha entendido. El modelo ideal demanda que los estudiantes lean previamente lo que se discutirá en clase y el profesor explique el sentido de lo que se va a estudiar. Se debe de evitar que se narre o se sintetice lo que se va a leer. Aún menos deseable es que el maestro haga un resumen o una síntesis de lo que los estudiantes debieron haber hecho y no hicieron. Con el propósito de ilustrar la importancia de lo que los alumnos tienen que leer es útil relacionar los contenidos de las asignaturas con las situaciones propias de la vida personal y social del estudiante, presentando opciones de aprendizaje de fácil uso y aplicación. El maestro debe promover actividades individuales y por equipo, dentro y fuera del salón de clase, recordando que son indispensables para acometer objetivos complejos para el logro de resultados, productos y conocimientos. Por último, debe impulsar las formas más idóneas de evaluación y seguimiento de los conocimientos de los alumnos.

#### Material didáctico

Los materiales didácticos facilitan que los alumnos atiendan un menor número de contenidos a mayor profundidad, con lo cual se adquiere un mejor manejo y se logra una comprensión más consistente. Asimismo, se brindan conocimientos de una complejidad creciente conforme van avanzando en su bachillerato, ya que se gradúan los contenidos a lo largo de los seis semestres. Esto implica que los alumnos entiendan la importancia de los contenidos, antes que memorizarlos,

procurando que los relacionen con situaciones cercanas a su experiencia. Se impulsa de esta manera, un aprendizaje significativo mediante ejemplos y ejercicios de fácil uso y aplicación, enfatizando la relevancia que tiene la lectura y la escritura individuales para consignar el desarrollo académico propio.

El Proyecto FP elabora dos tipos de material didáctico: los compendios, que incorporan fascículos que tratan temas en particular, y las guías del maestro, que reseñan brevemente la literatura actual disponible para cada una de las seis asignaturas básicas. El propósito de este material es aplicarlo en la materia y asignatura que corresponda, de acuerdo al plan de estudios de cada institución, y de esta manera valorar su contenido y evaluar su eficacia. Para que el material pueda ser abarcado en su totalidad, es importante que cada institución determine, antes de iniciar cada semestre, en que unidades de su temario lo aplicará. Además, es necesario señalar que cada fascículo debe abarcarse por completo y no seccionarlo.

Los compendios abordan los temas más importantes de las seis materias básicas o comunes de los planes de estudio de las instituciones participantes. Además, se producen compendios para las materias tecnológicas y las de formación básica de organización social. Se elabora un compendio para cada asignatura básica semestral (seis de matemáticas, seis de español, cuatro de física, cuatro de química, cuatro de biología y cuatro de historia) y uno para cada materia tecnológica (dos de informática y telecomunicaciones, uno de medio ambiente, uno de salud, dos de mecánica) y de formación básica de organización social semestral (dos de gobierno y dos de empresas.)

Cada compendio está conformado por fascículos para los temas elegidos, típicamente 3 o 4. La extensión de cada fascículo es de 20 a 40 cuartillas para ser cubierto durante un período de 2 a 3 semanas de clase. Los compendios siguen lineamientos generales, cada fascículo contiene: el tema y su presentación, la revisión de conceptos, las instrucciones y la descripción de actividades, ejemplos descritos, y una secuencia de actividades, lecturas, ensayos, y referencias bibliográficas necesarias para cubrir el material completamente. Es importante señalar que una vez que el profesor utilice un fascículo, procurará no usar únicamente algunos fragmentos, ya que se corre el riesgo de devaluar el sentido del material y confundir a los alumnos. El segundo tipo de material didáctico es la guía del maestro. La guía consiste en sugerencias bibliográficas de los libros de texto indispensables con los cuales el profesor auxiliará su labor docente en cada asignatura básica. La guía da indicaciones sobre el valor general de cada uno de estos textos y del valor particular de cada tema, así como de los recursos didácticos que permitan auxiliar la presentación y comprensión de cada tema. La guía tiene 3 vertientes. La primera cubre los libros de texto de consulta y de ejercicios a los que puede recurrir el maestro para auxiliar al alumno promedio en el manejo de los conceptos tratados en clase y/o en los libros de texto y ejercicios. La segunda señala los libros de texto o cuadernos de ejercicios a los que puede recurrir el maestro para apoyar

al alumno que se encuentra por debajo del umbral esperado, es decir, aquellos que tengan deficiencias o lagunas en el manejo de los temas tratados en clase. La tercera señala los libros de consulta más accesibles a los que puede recurrir tanto el profesor como el alumno que esté por encima del umbral esperado, en caso de querer profundizar el manejo del tema.

### **Segunda estrategia: Seguimiento del trabajo estudiantil y trabajo colegiado**

Una de las vías de diversificación del trabajo docente es el arranque del seguimiento de alumnos mediante la modalidad de entrevistas tutoriales. El propósito principal de las entrevistas tutoriales consiste en apoyar el desarrollo de estrategias personales en el alumno para aprovechar plenamente las oportunidades formativas que ofrece la escuela. En este sentido la entrevista es una oportunidad para ejercitar el razonamiento del alumno en torno a su situación académica. De igual manera, el maestro tiene con la entrevista un pretexto para indagar sobre la utilidad de un fascículo, de una exposición en clase, de una lectura, o de la manera como los alumnos valoran diferentes estilos de clase. Se trata además de identificar la potencialidad de cada alumno para procurar orientar su desarrollo personal en cada materia, sea básica, tecnológica o de organización social. Se estableció una guía para las entrevistas con los alumnos, señalando que cada maestro atienda de 7 a 10 alumnos como promedio, dependiendo del tamaño del grupo y que la selección de alumnos sea al azar. Las entrevistas deben ser quincenales. La obligación del seguimiento es del profesor.

Las recomendaciones que se extendieron para llevar al cabo las tutorías insistieron mucho en su carácter de diálogo, a la vez que se señalaba que no tenían una intención ni remedial, ni terapéutica. Se trata de oír a los alumnos y comprender su experiencia general, para que con base en dicha plática se estable un intercambio de puntos de vista, de recomendaciones y de sugerencias. Tales consideraciones versan sobre la mejor manera de responder a los retos de cada materia, así como de las estrategias que el alumno puede intentar para hacerle frente a obstáculos encontrados. En esa lógica se busca, que en la medida de lo posible, los profesores estén a cargo de alumnos y las profesoras de alumnas.

Las entrevistas personalizadas con los alumnos responden a cuatro consideraciones esenciales para ofrecer una educación de calidad. Escuchar e incorporar la experiencia académica del alumno a la planeación son propósitos fundamentales de la entrevista. El profesor, por su parte, procura obtener información precisa sobre lo que ocurre en materia académica y de aprovechamiento en el ámbito estudiantil como un medio de mejoramiento de la docencia y de la didáctica. Finalmente, en todo momento se deberá alentar al alumno para que ejercite su razonamiento en torno a su situación académica, consignándose por parte del profesor los acuerdos a que se haya llegado con el alumno. Éstos se retoman en la siguiente tutoría.

En la entrevista el profesor tiene que identificar la debilidad o potencialidad de cada alumno para así orientar su desarrollo en cada materia, sea del área de humanidades, ciencias, matemáticas o tecnologías. Hay que resaltar que al no tener las tutorías una índole remedial o terapéutico, están indicadas para todos los alumnos y no sólo para que en el sistema tradicional son "malos" estudiantes. Es por ello muy recomendable evitar psicologizar las tutorías, al no ser psicólogos los profesores. Dado que en México las instituciones educativas no forman ni habilitan a los profesores para resolver los problemas emocionales, sexuales o familiares que aquejan a los alumnos, se recomienda ampliamente que los profesores no intenten ejercer una actividad que requiere de especialistas, ya que experimentar con teorías o terapias es abiertamente desaconsejable y de ninguna manera se propone por parte de FP. Cabe recordar que existen profesionales capacitados a este respecto, dentro o fuera del plantel, que se dedican especialmente a ayudar a los jóvenes con este tipo de problemas. Por lo tanto, en casos que así lo ameriten se recomienda hacer una sugerencia discreta, cuidadosa y muy respetuosa al respecto.

El seguimiento a llevarse al cabo mediante las tutorías está diseñado para comprender todas las materias, y no sólo de la del profesor. Se recomienda que el tutor haga sugerencias sobre las diferentes opciones que puede tener disponibles el alumno para mejorar su desempeño. Al alumno se le pide que a las recomendaciones les dé seguimiento, verificándose en la siguiente tutoría el resultado de lo emprendido al respecto. Es menester que el diálogo entre el alumno y el tutor se emprenda tomando en cuenta que todas las personas tenemos logros en algunas actividades y fracasos o resultados desalentadores en otras. En caso de detectar algún problema de otro tipo, por ejemplo de índole familiar o emocional, el maestro turna el caso al orientador o psicólogo del plantel. Las entrevistas, por su parte, tienen lugar en los planteles y en las horas normales de trabajo de los profesores y de los alumnos. Esto no significa que el maestro interrumpa sus clases para dar el seguimiento para realizar la tutoría. La tutoría se hace en los descansos o al término de las clases y tendrán una duración no mayor a los diez minutos, requiriendo por ello estar muy enfocada a los desempeños académicos de los alumnos. Los profesores citan a los padres de familia para informarles de los avances de sus hijos. Los profesores respetan en todo momento la privacidad del estudiante y de su familia.

Esta actividad resultó muy novedosa en todos los casos, lo cual permitió detectar y resolver problemas prácticos que afectan el desempeño académico de los alumnos. A pesar de ser una práctica nueva, cada institución la adoptó favorablemente y dedicó un espacio físico adecuado para que los maestros pudieran realizar el seguimiento. Cabe señalar, que instaurar esta práctica no fue fácil, ya que en algunos casos, la dimensión del plantel, el número de alumnos, así como la falta de espacios adecuados, retardaron la realización del seguimiento.

## **El trabajo colegiado**

Los esfuerzos en torno al seguimiento de alumnos se ven acrecentados con el trabajo colegiado de los maestros. Después de la realización de sus seguimientos, los maestros deben reunirse regularmente para intercambiar sus puntos de vista sobre el desempeño general de los grupos del Proyecto y de cada alumno en particular, evaluar la retención de los mismos. El trabajo colegiado es una actividad central en Formación Pertinente que se apoya y se complementa con la tutoría. Mediante ese tipo de seguimiento de alumnos, se procura que exista un vínculo directo e individual entre el maestro y cada uno de sus alumnos tutorados. La complementación entre trabajo colegiado y seguimiento de alumnos es la manera como los profesores de un grupo se responsabilizan del mismo colectivamente. El trabajo colegiado presupone, por lo tanto, que los profesores ya cuenten con la información que obtuvieron de las tutorías individuales con los alumnos a su cargo. La índole de esta información es académica y no psicológica, como se ha venido señalando.

En el trabajo colegiado debe de existir una disposición de integrar la información recogida, para que los maestros expongan, discutan y tomen acuerdos acerca de los problemas académicos que se presentan cotidianamente en el grupo. Es muy importante señalar que las reuniones de trabajo colegiado deben de ser serias y sencillas, debiéndose instaurar su periodicidad quincenal. Para ello cuentan con una sala apropiada para la realización de esta actividad, misma que es coordinada por el jefe de programa que le da seguimiento a la instrumentación diaria del Proyecto. El director del plantel podrá asistir, aunque su presencia no debe ser obligatoria, para no engrosar aún más su lista de responsabilidades.

En la reunión, cada profesor presenta un diagnóstico de la situación que guarda el desempeño de los alumnos en general, o en particular en una o varias asignaturas. A este respecto, cobran singular importancia las dificultades que enfrentan los alumnos para conseguir los estándares esperados de ellos. Adicionalmente, la discusión también incluye aportar elementos para que cada profesor pueda consultar a sus colegas sobre sus propios logros y limitaciones para, de esa manera, poder contar con la experiencia de los demás, a la vez que la enriquece con suya.

Por lo que atañe a las asesorías, éstas consisten en organizar actividades para atender a los alumnos en riesgo de reprobación o de abandonar sus estudios. Asimismo, la preparación de las asesorías sirve para analizar las mejores prácticas docentes y para emitir recomendaciones sobre la forma de impartir clases, y en caso necesario, sobre cambiar o modificar las estrategias de enseñanza. Las asesorías y el trabajo colegiado demandan las consultas con los profesores de la misma asignatura, en los otros planteles del Proyecto. Para ello, es muy importante que a lo largo del semestre todos los profesores de la misma asignatura se mantengan en comunicación estrecha unos con otros a través del correo electrónico.

### **Tercera estrategia: capacitación y planeación docentes**

La capacitación y formación de maestros que se organiza durante los periodos entre los semestres y que se han celebrado de manera ininterrumpida 13 veces durante los últimos seis años tiene varias funciones en el Proyecto. En primer lugar, sirve para modelar el concepto general de trabajo colegiado. Se llega con un diagnóstico que cada docente aporta individualmente sobre su experiencia durante el ciclo escolar previo. Cada plantel mediante su jefe de proyecto hace lo propio respecto a la dependencia de su responsabilidad. La Coordinación por su parte, con base en el trabajo de seguimiento emprendido durante el semestre elabora una propuesta que incorpora los últimos instrumentos didácticos o de diagnóstico que ha producido. Tal propuesta incluye una semana de trabajo de reflexión y diagnóstico que se dirigen a la elaboración de un programa de trabajo didáctico para cada materia, de cada semestre en cada plantel. A lo largo de 20 horas, se trabaja en tres ejes diferentes de colegialidad, por plantel, por materia y por semestre. Se procura asegurar, sobre todo, la integración de todos los maestros de un mismo semestre en un plantel. Se busca que el programa didáctico sea común a todos los maestros y materias de un mismo semestre. Para ello se cuenta con un modelo didáctico general, que se actualiza cada año, y que sirve de base a la planeación integral por semestre. Dicha planeación programada es el referente para que la realización del trabajo colegiado a lo largo del semestre. Las tutorías son otro medio que refuerza el Proyecto y los programas de trabajo que se elaboran durante las capacitaciones.

El Proyecto FP ha contemplado desde sus inicios una capacitación nacional, previa al inicio de cada semestre, la cual facilita modelar y aplicar sus recomendaciones sean de un carácter lo más homogéneo posible. En dicha capacitación deben de participar todos los profesores en el Proyecto y en ellas se familiarizan con sus estrategias y recomendaciones aquellos docentes que por primera vez colaboran con él. Este tipo de capacitaciones entre profesores de diversas instituciones sirve para intercambiar experiencias docentes y materiales didácticos, además de conocer diferentes formas de organización del trabajo.

La sexta capacitación nacional fue la última de esta primera fase y se realizó entre los meses de enero y marzo de 2002, pero con un carácter diferente a las anteriores. En mi capacidad de Coordinador emprendí una serie de visitas a todas las instituciones y planteles participantes con el propósito de hacer la evaluación del progreso del Proyecto en cada plantel. En esta ocasión, la capacitación comprendió sesiones de trabajo con alumnos, profesores y directivos. En las reuniones con los alumnos en las cuales se dialogó con más de 600 de los miembros de la primera generación de FP, cada uno de ellos habló por orden, desde quien estaba sentado en la esquina superior izquierda de la última fila del Auditorio respectivo, hasta el primer asiento inferior derecho en la primera fila. Los estudiantes expresaron su opinión individual sobre lo mejor del Proyecto y lo

menos satisfactorio de su experiencia en el mismo. Es muy notable hacer notar que dicho procedimiento, inaugurado a los ocho meses de haber iniciado el trabajo con los grupos de estudiantes, siempre ha rendido muy buenos resultados y se procura efectuar por lo menos una vez al año.

Durante la última oportunidad de dialogar con los miembros de la primera generación de FP, los alumnos se expresaron con mucho respeto, críticamente sobre lo menos satisfactorio de su experiencia, pero también con generosidad sobre los aspectos positivos de la misma.. Lo que llama la atención es que las opiniones de los alumnos no coincidiesen con las de los profesores sobre algunas de las características más sobresalientes de la experiencia de FP. Por ejemplo, algunos profesores opinaban que lo más valioso eran las tutorías, mientras que para muchos alumnos lo más interesante fue que el nivel alto de exigencia les mostró que ellos podían ser más exigentes consigo mismos. Dieron testimonio de ser capaces de generar opiniones propias que no habían obtenido de sus profesores, a la vez que reconocían que había en el grupo diversas opiniones. Posteriormente, se efectuó en cada una de las sedes del proyecto, una reunión de diagnóstico y planeación con base en la evidencia aportada por los alumnos. En ella participaron las autoridades para comentar sobre las perspectivas que se contemplaban a la luz de dicha evaluación directa con alumnos y profesores.

Así se realizaron durante la primera fase seis capacitaciones nacionales para todos los profesores de FP. Adicionalmente, se habían organizado 15 reuniones regionales de capacitación. En cada una de las capacitaciones nacionales se atendieron, en promedio 160 profesores, durando cada una de ellas entre 16 y 40 horas. Las regionales, por su parte, comprendieron, en promedio 30 profesores y duraron 12 horas. En total se contó con el apoyo de más de cien expertos en apoyo de las mismas. Cabe señalar que la Coordinación proporcionó viáticos a los profesores, los cuales fueron complementados por cada una de las instituciones. En todas las capacitaciones, se cuidó mucho que los profesores contaran con los mejores especialistas del país en cada una de las áreas.

Por lo que respecta a las visitas de seguimiento de inspiración etnográfica se hicieron 96 visitas de seguimiento por parte de los encargados de materia y de la Coordinación fuera del Valle de México hasta 2001. Para mantener comunicados a todos los participantes el Proyecto instauró un sistema de comunicación efectivo por medio de un boletín electrónico que se envía cada semana. En él se brinda información sobre el avance del Proyecto en cada una de las actividades existentes. El boletín llegó al número 210 de emisiones ininterrumpidas el pasado mes de febrero de 2005.

#### **Cuarta estrategia: vinculación con el mundo adulto y del trabajo**

Esta área de innovación contempló, en su primera fase la introducción de cuatro materias tecnológicas y dos materias de formación básica de organización social, divididas en ocho asignaturas como parte de un esfuerzo sistemático por identificar el uso y aplicación de los conceptos principales de las materias teóricas y tradicionales de la EMS en referencia a la vida adulta, social y productiva. Se busca que tales asignaturas se den en los espacios dispuestos, al intercambiarlas por otras asignaturas semejantes, con el propósito de no incrementar a más de 30 horas por semana el tiempo máximo dedicado a la enseñanza. La introducción de estas ocho asignaturas no tuvo como propósito añadir más materias a las existentes, sino buscar con el mayor ahínco subsumir los temas y el sentido de diversas materias dispersas y aisladas, ya fuese por darse como asignaturas únicas, o porque pueden compaginarse con otras en una óptica menos disciplinaria y más formativa. Ejemplo claro de ello son las múltiples materias de ciencias sociales y humanidades.

En el caso de FP se recomendó que español se diese como materia básica durante los tres años, en todos los semestres, al igual que matemáticas. En español tienen cabida: a) Los aprendizajes que atañen a la gramática, b) la lectura de obras literarias, c) la comprensión de lectura, d) la redacción de trabajos que desarrollen las habilidades de comunicación, e) la realización de búsquedas de información, ordenamiento y clasificación de la misma, f) la elaboración de reportes, reseñas y ensayos. De igual manera se procura que en lugar de tener materias de historia, de México, del mundo antiguo, etc. se tenga una materia con por lo menos tres asignaturas, en la que se ubique la historia de México en un contexto global, estudiándose lo uno y lo otro. Las ciencias sociales, por su parte se orientan al conocimiento de dos formas diferentes de organización social, las empresas creadoras de riqueza y los servicios públicos que definen a una sociedad.

Se busca que cada institución planee con cuidado y de la manera más conveniente la inserción de estas asignaturas dentro de sus programas, buscando e relacionar los temas de las asignaturas tecnológicas con los temas de las materias básicas. Es importante aclarar que en ningún caso será posible subsumir una de las asignaturas tecnológicas dentro de una materia básica. Las materias tecnológicas deben ser no únicamente útiles para la vida sino también para pensar mejor las materias teóricas. La tecnología requiere ser apreciada como una actividad intelectualmente demandante y complementaria de la teoría científica.

Con el fin de facilitar este proceso ha sido indispensable que cada institución desglose las materias de cada semestre en términos de objetivos, para que de esta forma resulte más fácil la introducción de los compendios que produce el Proyecto para cada materia básica, y cada asignatura tecnológica y de organización social. Los compendios que produce FP brindan una propuesta

diferente para abordar los contenidos programáticos, sin necesidad de alterar los programas institucionales, al mismo tiempo que cubre los objetivos de cada materia.

Las asignaturas de formación tecnológica y de organización básica social son obligatorias para todos los alumnos durante los primeros dos semestres. Cada una de ellas implicará hasta 4 horas de trabajo semanal; una hora para teoría y dos horas para prácticas. Es muy recomendable subrayar el papel de estas asignaturas en el desarrollo de un nuevo enfoque centrado en el aprendizaje de conceptos, habilidades y destrezas que le permitan al alumno aprovechar las oportunidades del mercado laboral y de la dinámica económica. Además, la creación de estas asignaturas responde a la recomendación de organismos internacionales de ver menos temas y que cada tema visto pueda ser manejado hasta sus aplicaciones prácticas. Al mismo tiempo, esta nueva formación también le permitirá al alumno un manejo más complejo y profundo de los contenidos estudiados, lo cual garantizará una probabilidad más alta de graduarse exitosamente en el nivel superior.

El Programa contempla que los alumnos visiten en grupos pequeños, empresas y organizaciones de servicios, para la realización de prácticas. Estas prácticas están incluidas en cada una de las áreas tecnológicas y comprenderán visitas de observación, visitas con cuestionarios y estancias de práctica.

Se emitieron ciertos lineamientos generales para la realización de las prácticas. Se recomienda su realización de lunes a viernes fuera del horario de clase. Para los alumnos del turno matutino las prácticas pueden ser por la tarde y para el turno vespertino, por la mañana. Los grupos para la visita son de 8 a 12 alumnos. Se procura que las visitas se organicen en lugares dentro del perímetro urbano en el que se encuentra cada plantel. Esto permite que no se tenga que alquilar ningún vehículo y se propicia que se emplee transporte público, de ser necesario. De esta forma se puede citar a cada alumno, en el lugar donde se realiza la práctica.

De igual manera se solicita que las prácticas sean siempre planeadas y que maestro dé a conocer a los alumnos los objetivos de la misma, indicando el objeto de la observación, con lo cual alumnos conocen su sentido preciso. La visita a determinada empresa o institución va encaminada a recabar información, que después se consigna en un reporte que describe su objeto, lo realizado y las conclusiones que se derivan de dicha práctica. Lo ideal es realizar una práctica por semana por cada asignatura tecnológica o de organización básica social que se esté llevando, con una duración aproximada de dos horas, sin contar el traslado al lugar en cuestión. Si esto no es posible se sugiere realizar una práctica por mes. Las visitas solo pueden organizarse con aquellos alumnos que estén dados de alta en el seguro facultativo o que demuestren que están cubiertos por algún tipo de seguro familiar.

## La evaluación

Dentro del Proyecto FP la evaluación es fundamental para asegurar que el alumno realmente está adquiriendo los conocimientos y las habilidades genéricas y específicas de la formación en general y de cada materia o asignatura. Se impulsan con tal propósito diferentes tipos de evaluaciones. En primer lugar cabe destacar el seguimiento de inspiración etnográfica al que ya se ha hecho referencia, para el cual la Coordinación del Proyecto contó durante esta primera etapa con encargados de materia para llevar al cabo esta tarea. En la actualidad se siguen realizando estos seguimientos en el Valle de México. En segundo lugar, con el fin de contar con referentes objetivos que permitiesen comparar el progreso de los alumnos en Formación Pertinente respecto del resto de los alumnos de la misma generación que siguieron la orientación tradicional, se realizaron entre 1999 y en 2002 el seguimiento de la generación en los grupos de FP y en los grupos testigo. Durante el primer año se contó con fondos para la aplicación de una Encuesta de Factores de Éxito Escolar y la prueba PROUNAM por parte del Instituto de Evaluación a Gran Escala (IEGE). De esta forma se contó con instrumentos comparativos para detectar los alumnos en riesgo de abandonar la escuela de toda la generación de la que formaron parte los grupos de FP, como una forma de colaborar también con aquellos que estuvieron fuera del Proyecto. Mediante estos instrumentos es posible medir el efecto de FP en la retención de alumnos, el aprovechamiento individual y auxiliar a los estudiantes en la toma de decisión sobre su interés vocacional o profesional. Las acciones emprendidas fueron las siguientes:

- Se capacitaron 148 orientadores para aplicar y dar seguimiento a los instrumentos de medición mediante 13 cursos con un total de 143 horas.
- Se suministraron 7,950 pruebas PROUNAM (razonamiento verbal y razonamiento numérico) y 7,950 de la prueba EFEE (Encuesta de Factores de Éxito Escolar).
- Se emitieron 12,141 reportes individuales.
- Se envió un reporte a cada plantel participante dentro del Proyecto.
- Se dio asesoramiento telefónico y en línea a los orientadores que lo solicitaron.

La asesoría de las pruebas EFEE sólo se hicieron el primer año. La prueba PROUNAM se aplicó el primer año y de nuevo al quinto semestre, una nueva versión. Tales seguimientos se aprovecharon por parte de las instituciones, sólo entran parcialmente dentro del análisis que aquí se maneja, como se verá más adelante. El seguimiento que aquí se maneja es el relativo a la eficiencia terminal y a la retención que se lograron por parte de FP.

EL PFP ha sido objeto de dos evaluaciones por parte de expertos en educación de la OCDE. La primera forma parte de un extenso estudio que la OCDE realizó en diez países sobre lo que

funciona en materia de innovaciones en la gestión escolar. México escogió tres proyectos, dos de educación básica, y el de Formación Pertinente para la media superior. Una segunda evaluación fue diseñada expresamente por la OCDE para el Proyecto a petición expresa del C. Secretario de Educación. Las visitas de estudio respectivas se realizaron en los meses de mayo y junio del año 2000. Los resultados del primer estudio lo publicó la OCDE a finales del año 2001 bajo el título de *Whats Works in Innovation in Education* (OECD: 2001). La segunda evaluación fue emprendida durante el mes de mayo de 2000. Durante dos semanas de trabajo, el grupo de la OCDE se entrevistó con autoridades educativas federales, estatales y locales, empleadores, particularmente a nivel local, y visitas a planteles de FP. En noviembre de 2000 la OCDE entregó un reporte sintético sobre lo emprendido por el Proyecto, recomendando su continuación y su difusión al resto del sistema.

## CAPÍTULO IX

### APLICACIÓN Y RESULTADOS

#### **La instrumentación**

En el periodo enero-julio de 1999 se establecieron las estrategias generales de instrumentación y de seguimiento, así como cinco niveles de consulta y trabajo: mandos superiores, representación institucional, dirección de plantel, jefes de Proyecto en plantel, y profesorado. En julio de 1999, el Proyecto inició su trabajo con alumnos en las diez instituciones que aceptaron participar. Tales instituciones fueron Dirección General del Bachillerato (SEP), Colegio de Bachilleres México, Colegio e Bachilleres de San Luis Potosí, Colegio de Bachilleres de Tabasco, Universidad de Guadalajara, Universidad de Colima, Universidad de Nuevo León, Universidad Autónoma del Carmen, Universidad Nacional Autónoma de México (CCH). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cada una de ellas seleccionó dos grupos de un máximo de cincuenta alumnos a cargo de entre diez y once profesores, en un plantel de su elección.

Desde que el Proyecto entró en operación, la colaboración fue un principio de construcción básico y un nexo entre todos los participantes. Los avances y la eficacia de las discusiones emprendidas mostró que era posible remontar la fragmentación existente en materia de dar los cursos y de orientar la formación de cada generación. También validó el supuesto de que es posible contar con acuerdos entre planteles e instituciones sobre estándares para las escuelas y para los objetivos a ser buscados en cada materia. Para ello resultó muy útil contar con materiales didácticos, exámenes de diagnóstico nacionales y referentes para las condiciones mínimas de los planteles. El sentido formativo del Proyecto se nutrió de la experiencia acumulada en las instituciones mexicanas participantes, principalmente, del plan de estudios del Colegio de Bachilleres, así como de los bachilleratos universitarios, señaladamente de la compactación que testimonia el nuevo plan de estudios del CCH. Por esta razón el Proyecto Formación Pertinente considera que el bachillerato es un ciclo formativo indispensable para la alfabetización científica y tecnológica que demanda el mundo moderno. También debe de preparar para la vida y el trabajo. Finalmente tiene también una misión propedéutica. Estas tres funciones de la EMS constituyen los referentes que permiten integrar coherentemente una propuesta curricular. Para ello se requiere de un proceso de planeación de la docencia que se base en la reflexión sistemática de la experiencia escolar y académica. Para efectuar tales tareas se precisa establecer mecanismos de seguimiento que garanticen la calidad de los servicios educativos. El reto ha sido tornar los conceptos e ideas, que han estado presentes en torno al bachillerato desde hace más de veinte años, en instrumentos para lograr que el bachillerato constituya, efectivamente, “un ciclo con objetivos propios, destinados a impartir conocimientos y desarrollar habilidades que proporcionen al educando una visión

universal, vinculada a su vez con la realidad del país y de cada una de sus regiones” según apunta el Acuerdo No. 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato. (SEP: 1982 c)

El PFP confía enormemente en los mecanismos que permiten dar un seguimiento efectivo a las estrategias propuestas para acompañar y fortalecer el trabajo con los alumnos. De esta forma se ponderan en tiempo real los avances obtenidos y los obstáculos encontrados. A continuación se transcribe el resumen del reporte que el equipo encargado del seguimiento hizo sobre las primeras semanas de trabajo de FP durante el otoño de 1999. Ese reporte, se contrasta, por parte del mismo equipo con la situación prevaleciente al final del semestre. Se incluye para ilustrar el tipo de información sobre la cual la Coordinación y el equipo del Proyecto tuvieron accesible para analizarla, reflexionar sobre las situaciones ahí descritas y para emitir recomendaciones al respecto. De hecho en la Coordinación se hizo un esfuerzo por llevar al cabo un seguimiento en tiempo real de lo que acontecía en cada grupo de cada plantel y hacer señalamientos al respecto. Los maestros, los alumnos y el plantel se identificaban como parte de un proyecto nacional que era monitoreado cercanamente, lo cual constituyó un elemento importante que produjo condiciones favorables para el profesor. Pero, por otra parte, el reporte reseñado testimonia la distancia que existió inicialmente entre los supuestos del Proyecto y las realidades a que se enfrentó en su instrumentación. Por esta razón resulta importante el seguimiento realista y en tiempo real de su aplicación, ya que de esta manera es posible corregir e insistir en que las condiciones se acerquen a las recomendaciones del Proyecto.

#### **Reporte sobre el comienzo del Proyecto:**

En general, el sistema de trabajo del COBACH Satélite para iniciar el Proyecto de FP fue desorganizado. Ya con el semestre en marcha la instalación de los espacios para las asesorías aún no estaba terminado. Los dos cubículos para las entrevistas con los alumnos participantes del Proyecto, el espacio para la computadora y el servicio de Internet no se habían establecido. Una de las dificultades para poner en marcha el Proyecto está relacionado con el fuerte papel que juega el Sindicato en la vida académica de la institución. Uno de los principales problemas que obstaculizó el inicio del seguimiento fue la condición impuesta por la Coordinación de recibir una compensación monetaria para participar en el Proyecto. Durante el semestre los profesores no dejaban de mencionar esta situación esperando recibir el pago. Hacia el final del semestre este incentivo todavía no era acreditado a los profesores. El incentivo se hizo efectivo al siguiente semestre

Con respecto a la forma de distribuir los materiales didácticos del Proyecto algunos profesores comentaron que se le pidió a los alumnos inscritos una aportación de 90 pesos. Este costo

cubre la reproducción de los materiales durante el semestre en fotocopias en blanco y negro. Sin embargo, muy pocos alumnos lo hicieron porque los profesores no insistieron en la importancia del material. En otra situación el coordinador de la materia de Español quedó en mantener contacto con las maestras de esta área, con el fin de revisar los contenidos y ver qué modificaciones se tendrían que hacer a los materiales. La información del seguimiento reportó que lo anterior no tuvo lugar porque las maestras no aplicaron los materiales de Español.

#### Grupos piloto del Proyecto

Se escogieron al azar dos grupos para el seguimiento. El 115 y 109. Los profesores fueron seleccionados por la Dirección del plantel. Cada grupo tiene más de 50 alumnos en lista, en el primero hay 62 y en el segundo 56 alumnos inscritos. De acuerdo a la maestra G. V. en el grupo 109 asisten regularmente a clases sólo 45 alumnos. En las primeras semanas dejaron de asistir entre 8 y 10 alumnos. A la mitad del semestre asistían solamente 35 jóvenes. Nadie supo explicar el motivo de ello. Los alumnos no entran a clase porque consideran que el profesor no los motiva. Además los profesores no se presentan a sus clases con regularidad. Según los profesores de Química y de Física, el ausentismo del grupo 109 ocurrió desde que tuvo lugar la primera reunión con los padres de familia. Los padres creyeron que sus hijos estarían vigilados por los profesores para mejorar su aprovechamiento. En el grupo 115 todavía asiste la gran mayoría de alumnos. Hacia el final del semestre la deserción en el 109 era muy alta, de los 56 inscritos, ya no se presentaron 13 a las clases. Con regularidad solo asistían entre 28 y 30 alumnos. El índice de reprobación aumentó considerablemente en las materias de Química y Matemáticas. También los profesores utilizaron exámenes de recuperación en algunos casos.

#### Seguimiento de alumnos

Durante la tercera semana de septiembre se realizó la distribución de los alumnos para los grupos piloto. La falta de una comunicación eficaz entre el jefe del Proyecto y los profesores provocó que éstos no estuviesen enterados de su participación en el Proyecto, ni tampoco de la manera en que debía establecerse el seguimiento de los alumnos a través de la tutoría. Los profesores manifestaban nuevamente una fuerte preocupación con relación al tiempo que deberían asignar al seguimiento. Tal parece que el trabajo con los alumnos es, inicialmente una actividad que es considerada de índole secundaria y que por lo tanto no merece ser atendida. Los profesores piensan que es un trabajo adicional e inusual conocer el avance académico de los alumnos.

En forma tentativa sin una precisión exacta por parte del jefe del Proyecto el seguimiento de alumnos mediante las tutorías se iniciaría el 4 de octubre(1999), lo cual evidencia que la organización del Proyecto en este plantel resultó tardía y la disposición de los profesores

estaba en espera de la hora adicional de pago por parte del Sindicato. El grupo de alumnos que atenderá cada profesor en la tutoría se asignó por parte del jefe de Proyecto. Cada profesor comenzó según su disposición y tiempo. Los que son jefes de materia en el plantel lo hacen en su propia oficina. Los demás profesores los citan los viernes en la hora de Orientación Educativa. En general las tutorías no han funcionado, los profesores no saben que hacer con la información sobre los estados emocionales de los estudiantes, les piden una presentación personal pero no avanzan en la inducción de sugerencias para mejorar su condición de jóvenes y trabajo escolar.

Cada profesor se encarga de ocho alumnos en un horario determinado. De acuerdo a la profesora C. T. (Química), los alumnos están a gusto con la asesoría y la buscan fuera del horario de clases. La profesora G. V. (Física) dijo que de sus ocho asesorados, tres nunca la han visitado. Los profesores no están acostumbrados a brindar tutoría, cuando los alumnos no van no suelen preguntarles el motivo. Estos se desinteresan porque ya no son buscados por el profesor. En ambos grupos(115 y 109) del Proyecto surgieron casos de estudiantes con problemas de ausentismo y atención al trabajo escolar. De hecho a ninguno de los profesores les provoca interés esta situación. Argumentan situaciones externas a la escuela. Al final del semestre éstos jóvenes no han podido sobreponerse a esta condición desigual y optan por no cumplir con las materias.

En este plantel las tutorías comenzaron a mediados de noviembre con una sola actividad por parte de los profesores. Solamente preguntan a los alumnos como van en las materias, ellos contestan que bien. Algunos profesores les pidieron una breve historia personal y su opinión sobre participar en el Proyecto. Los alumnos señalaron que no sienten ninguna diferencia con el trabajo de un grupo normal: los profesores llegan tarde, no explican bien, no hay materiales nuevos, no se supervisa el trabajo en equipo, no se aplican los contenidos a la vida diaria.

#### El papel del observador

Los observadores del Proyecto se presentaron con los profesores. En algunos casos éstos no los conocieron porque no hubo clase. Ya en la clase, preguntaban a los observadores si debían informar de algo al grupo. Durante la clase algunos profesores se acercaban al observador para comentar lo que estaban haciendo(Lectura, Química, Física, Matemáticas, grupo 109), (Métodos, Ciencias Sociales, grupo 115). En las exposiciones de los estudiantes algunos profesores pidieron a los observadores que se les preguntara algo a los jóvenes. En otros casos se dirigían al grupo sin mirar a los observadores(Química, Métodos, C. Sociales, Inglés, g. 115). En un caso (Taller de Lectura y Redacción, g. 115) el profesor buscó la manera de no dar clase para que no hubiese reporte sobre la clase. Decía que ya habían terminado la

tercera unidad de su Proyecto, suspendía las exposiciones de los equipos y simulaba que recogía los trabajos desde la mesa del salón.

El trabajo de observación preocupa a los profesores del Proyecto en términos de la información que se recoge. La estrategia fue tranquilizarlos con comentarios más concretos sobre su actuación en el grupo. Por ejemplo lo que se percibe cuando explican un tema y los estudiantes no hacen lo que el profesor espera. Los profesores no cuentan con información precisa de lo que hacen realmente los estudiantes en la clase. El trabajo de observación es un vehículo de comunicación con el profesor para retroalimentar su trabajo y conocer mejor a los alumnos. Inclusive se sorprenden de que ciertas actividades no son lo que parecen. Por ejemplo, el trato “más informal” con los estudiantes en términos de hacer bromas y tutearlos, representa para éstos tratarlos como “adolescentes” que sólo reaccionan a ese tipo de relación. Los mismos estudiantes opinan que también deben ser tratados con seriedad y rigor en el trabajo.

#### Trabajo colegiado

Esta tarea indicada por el Proyecto(FP) tampoco se ha llevado a cabo en este plantel por falta de tiempo disponible según los profesores. El espacio para el trabajo colegiado estaba en proceso de acondicionamiento. De hecho el nuevo espacio tiene tres cubículos para realizar estas actividades. Los profesores no han utilizado este espacio, siendo que es muy amplio y cómodo. Lo que los profesores denominan “trabajo colegiado” se ha limitado a pláticas informales en los pasillos del edificio B y la sala de profesores. Los maestros del plantel dicen que efectúan trabajo colegiado entre los profesores de la misma materia, pero lo que ocurre es que se trata de pláticas informales sobre asuntos generales (¿cuántos alumnos tienes, cómo está tu grupo?) y personales. En realidad no hay trabajo colegiado en este plantel. Con todo y lo anterior, los profesores se quejaron de que tenían muchas reuniones académicas que los distraían de las clases incluyendo a los dos grupos del Proyecto.

Una de las virtudes de FP es que el trabajo de seguimiento en las instituciones permite contar con información de primera mano que descarta aquella que no este apegada a la realidad. Los profesores de este plantel no tienen “muchas reuniones académicas” porque la mayor parte del tiempo se encuentran en la sala de profesores tomando café, revisando listas o platicando informalmente.

Hacia el final del semestre no hubo ninguna reunión entre los profesores del Proyecto. El espacio con tres cubículos asignados a Formación Pertinente permaneció cerrado. De hecho los profesores no se reúnen para tratar asuntos de la docencia. Cuando se cita a una reunión es por parte del Sindicato para tratar puntos como el escalafón, las vacaciones y los días de

permiso. La presencia del Sindicato en la vida académica de esta institución es muy alta. En el edificio B estaba pegada la circular con la denuncia formal del Sindicato sobre su rechazo a que los profesores utilizaran la computadora para registrar sus calificaciones porque según éste “no son capturistas de datos y atenta contra las condiciones de trabajo de los docentes”. Inclusive esta denuncia llegó a instancias de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Hubo una conciliación en la que se recomienda el uso de la computadora. En otro cartel pegado por el Sindicato decía "Recuerda que tienes 20+10 minutos de tolerancia", refiriéndose a que pueden llegar tarde 30 minutos por cada hora de clase.

Con frecuencia el jefe de Proyecto cancela reuniones ficticias con los profesores del mismo. La reunión para informar sobre los acuerdos de Colima se suspendió. Se aprecia en él una fuerte inseguridad hacia la presencia de los encargados de materia de la Coordinación que lo mueve a tratar de impedir nuestra asistencia a las posibles reuniones de profesores. De último momento los profesores se enteran que se cancelan hasta nuevo aviso.

#### Conexión de Internet

Con relación a este punto la institución ya cuenta con correo electrónico, pero los profesores no han obtenido su correo personal debido a dos motivos: primero, por la falta de conocimiento para hacerlo y segundo por el pretexto de no tener tiempo disponible. El equipo o computadora del Proyecto se encuentra en la oficina del Director debido a que aún no se terminaba de adaptar el cubículo donde estaría lista esta para trabajar la comunicación con el Proyecto.

En su mayoría los profesores participantes en el Proyecto tienen grupos escolares en el turno matutino y vespertino. De hecho terminan sus clases y se retiran del plantel. En cambio, entre clase y clase hay tiempos muertos de una hora sin actividades académicas. En otras palabras, se pierde mucho tiempo entre una clase y otra porque no las imparten en forma continua. Disponen de una hora entre clase y clase para la plática informal y el café en la sala de profesores del edificio A.

La falta de comunicación no se resuelve con fluidez. El viernes 24 se iba a llevar a cabo una sesión para el uso de la computadora, los profesores no estaban informados. No han enviado correos. Se les propuso auxiliarlos para conectarse a su cuenta de correo pero argumentaron que no podían abandonar a sus grupos porque así lo establece el reglamento escolar de la institución. Esta situación revela la cantidad de pretextos que arguyen los profesores para no trabajar en el Proyecto, siendo que tampoco cumplen con el reglamento de la institución porque efectivamente dejan a los grupos sin clase al terminar antes de tiempo, o faltan con frecuencia sin avisar a los alumnos.

La conexión con internet para la comunicación con el Proyecto ya está funcionando, sin embargo, físicamente la computadora se encuentra en la oficina de la Dirección del plantel lo cual impide que se use libremente. Esta falta de interés propició que se asignaran los correos en su ausencia por lo que no están enterados de su registro. Además el jefe del Proyecto en el plantel no comunicó con oportunidad la apertura del servicio a los profesores de FP. Finalmente el lugar para el Proyecto quedó listo con la computadora y los tres cubículos. Durante el semestre escolar solo el jefe del Proyecto consultaba la información de boletines de FP. Según un informante de la administración, en una ocasión se descompuso el conmutador y con ello se arruinó la línea de teléfono del Internet, por lo cual estuvo fuera de servicio. Pero un profesor del plantel señaló que más bien no se había pagado el recibo telefónico.

#### Vinculación con empresas

Un informante de la administración admitió que se ha avanzado muy poco en este rubro. No tiene una idea clara de la colaboración recíproca con empresas que contribuya a elevar el manejo técnico en la formación de los estudiantes. La idea del plantel se reduce a organizar eventos como una visita al Museo de Antropología y otra al Museo de la Comisión Federal de Electricidad, ésta última durante la semana de Ciencia y Tecnología organizada en el mes de octubre. Con frecuencia las visitas no tienen un propósito formativo, por ejemplo, no se lleva un cuestionario(guía de preguntas) con el fin de recabar información que será discutida posteriormente en clase. Un evento adicional consistió en la asistencia al Coro del Cobach en una sala de conciertos ubicada al sur de la ciudad. No hubo ningún propósito formativo con esta actividad.

#### Adecuación de los nuevos materiales didácticos al plan de estudios del Colegio de Bachilleres

Los profesores tenían la idea de que debían utilizar todos los compendios en su totalidad. Se les aclaró que de acuerdo a lo publicado en el boletín 8 se les daba la libertad de utilizar los fascículos que entraran en su Proyecto de la materia, con la condición de utilizarlos por completo. Algunos profesores ya tenían contemplado emplearlos desde el inicio de sus cursos pero no estaban seguros de aplicarlos en su totalidad..

En el caso particular de matemáticas los profesores E.B. y A. M. implementaran los dos fascículos en las siguientes unidades de su Proyecto. Están utilizando algunas ideas desde el principio del curso, pero se encuentran ante el hecho de que la jefatura de materia les exige cumplir con un Proyecto demasiado extenso. Insisten en ellos se ven limitados en la aplicación de FP, porque si no hacen caso al jefe de materia, les afecta a su evaluación laboral por parte de la institución. Además se les advirtió de que los alumnos que no acrediten la materia en FP, estarían en desventaja ante otros estudiantes de otros grupos del plantel, ya que tendrían que presentar exámenes extraordinarios con el material y contenidos tradicionales. Cabe señalar

que los profesores de matemáticas aplicaron exámenes realizados por su cuenta, es decir, no se aplicó un examen departamental. Pero otros profesores no aplican el material del Proyecto porque argumentan que no pueden modificar el Proyecto oficial porque aparentemente existen ciertos candados en la evaluación de los contenidos (léase exámenes departamentales). Sin embargo la observación demuestra que si hay profesores que aplican sus propios exámenes que elaboran con toda libertad.

En un principio el jefe del Proyecto argumentaba que ambos programas de estudio (Bachilleres y Formación Pertinente) se parecen mucho con lo cual se facilitaría la aplicación de los fascículos. Estaba confiado en que se llevarían a cabo de manera íntegra porque tienen tres semanas más de clases que las demás instituciones de FP. Inclusive el jefe del P. explicó personalmente esta situación a la Coordinación General en un documento por escrito. Sin embargo, muy pocos profesores aplicaron los materiales y solamente parte de éstos (Química, Matemáticas), trataron de manejar el nuevo enfoque en algunas de sus clases. Hacia el mes de noviembre algunos profesores (Lectura, Ciencias Sociales) finalmente decidieron aplicar algún fascículo de FP. Cuando terminaba el semestre los profesores comentaron que tuvieron muy poco tiempo para ver los materiales. En general los programas de estudio de esta institución constan de tres unidades temáticas que cubren con cierta facilidad durante el periodo de clases. Por lo tanto, se infiere que disponen de más tiempo durante el semestre porque no ocupan la totalidad de las horas semanales asignadas a su materia. El trabajo de observación constató que en una materia de cuatro horas semanales se emplean en realidad sólo dos horas efectivas de clase (Química, Lectura, Ciencias Sociales).

#### Los temas de los cursos subsecuentes

De hecho en ningún caso los profesores ponen en conocimiento de los alumnos los temas del siguiente semestre. No se acostumbra situar la materia en el contexto del plan de estudios, mucho menos en términos de lo que aporta a la formación del joven bachiller. En varios casos los alumnos no contaban con el libro de texto (Química, Inglés, Matemáticas) y era motivo suficiente para que el profesor los sacara del salón. Los alumnos argumentaban que no alcanzaron a comprarlo, que ya no había cuando fueron a buscarlo o simplemente que olvidaron traerlo. De hecho no hay otro tipo de material durante las clases. En ocasiones los profesores llevan hojas con nuevos ejercicios didácticos del Proyecto (Física, Química, Sociales, Inglés)

#### Asistencia y puntualidad

En este plantel se aprecia un ausentismo persistente. Los profesores llegan y firman en la sala de profesores pero permanecen ahí hasta que se cumple la primera media hora de su clase y hasta entonces se dirigen a su salón. En otras ocasiones firman pero no se presentan al salón.

En la sala de profesores hay un letrado del Sindicato que dice “tienes de tolerancia 20+10 minutos para asistir a tus grupos”.

Por su parte, los prefectos del edificio registran la presencia de los profesores en sus hojas de reporte. Las entregan en la Subdirección del plantel al final de cada semestre y dicen que las autoridades no hacen nada al respecto. Hay complicidad entre los prefectos y los profesores para maquillar las ausencias en tanto se pongan de acuerdo para indicar que están en alguna actividad (preparando un examen, ausentes por enfermedad). A veces los prefectos funcionan como vehículo de comunicación entre los profesores y los alumnos que preguntan si habrá una determinada clase. Los prefectos se quejan de que no los consideran académicos y no los toman en cuenta en la Dirección. En los grupos de 5o. y 6o. semestre se acostumbra pagar al profesor para acreditar la materia. Según un alumno de este plantel “(los profesores) cobran hasta 200 pesos por alumno para que pases”.

Algunos estudiantes comentan molestos que si los profesores no vienen deberían avisarles o dejarles trabajo para la siguiente clase. Agregan que a veces pierden toda la mañana sin clases: “en ese caso mejor no vengo a la escuela, gasto 15 pesos sólo para venir por las mañanas” (grupo 115)

#### Descripción general de la forma de dar su clase

No hay muchas variantes respecto del modelo tradicional: el profesor expone y los alumnos escuchan. Se usa el pizarrón para explicar un modelo matemático o los pasos de una investigación. También lo usa para poner ejercicios y que los alumnos pasen a resolverlos. A veces se deposita esta actividad en los alumnos y la clase se convierte en resolver ejercicios que ellos mismos exponen. El estilo recomendado por el FP referente a estar en el salón para revisar ejercicios y trabajos de los alumnos, se aplica a veces, pero es de notar que no se monitorea lo que se hace mientras se revisan los cuadernos. Algunas veces, el profesor utiliza las participaciones de los alumnos con el fin de hacer más dinámica la clase y las anotan en su lista. La mayor parte de las clases los alumnos permanecen escuchando, son pocos los que toman apuntes en sus cuadernos. Algunos profesores revisan los cuadernos de los alumnos porque las tareas y ejercicios se califican. En general prevalece el desorden en la presentación de los cuadernos.

#### La bienvenida al curso

Los profesores de FP presentaron su materia refiriéndose a los criterios de evaluación, es decir, consideran que esa información es más importante que deben recibir los alumnos. No señalan el propósito formativo de la materia ni su ubicación temática respecto a los conocimientos de secundaria. En algunos casos señalaron títulos de libros adicionales para su

consulta. En dos casos realizaron un repaso para conocer el nivel académico de los estudiantes.

#### ¿Qué hacen los alumnos mientras el profesor explica?

Hay profesores que se dedican a hablar sobre un tema y no dan indicaciones a los estudiantes para que realicen algún tipo de actividad. El profesor expone pero los estudiantes no abren el cuaderno, sólo escuchan y a veces hasta se duermen. En otro caso la profesora se detiene en su explicación haciendo pausas para que los alumnos completen la respuesta, o espera a que copien los ejercicios del pizarrón para seguir con su exposición. Por lo general los profesores no se percatan de esta anomalía relativa a la pasividad de la clase, los alumnos no anotan en sus cuadernos, colocan las manos sobre la mesa, cierran los ojos y están a punto de dormirse. Otra situación se refiere a la falta de monitoreo respecto al trabajo que realizan los alumnos en la clase. Por lo general los profesores no se percatan de las dificultades que tuvo un equipo para conseguir la información y la manera como organizaron el trabajo.

#### Revisión de las tareas y ejercicios de los alumnos

Al final de cada unidad los profesores de FP revisan las tareas y anotan los resultados en su lista. Esta revisión se realiza al final de cada unidad sin tomar en cuenta los diferentes niveles de respuesta de los alumnos. El profesor ya no revisa que los ejercicios los terminen todos los estudiantes. Mucho menos se aseguran que los alumnos entiendan. De esta manera, los estudiantes se enfrentan a nuevos temas en los que vuelve a pasar lo mismo, luego se topan con el examen semestral y reprueban la materia. La sugerencia del Programa es que los profesores no esperen hasta el final de cada unidad para saber si los alumnos salieron bien o mal. Es importante detectar las dificultades en su aprendizaje desde el primer momento y atenderlas.

Mientras el profesor revisa ejercicios, tareas, trabajos y prácticas, los alumnos se pasean por el salón, salen y entran, platican, terminan ejercicios, las mujeres se maquillan ante el espejo, los hombres dibujan en sus cuadernos. Es decir, no hay control sobre lo que hacen los alumnos.

#### La entrega de las tareas corregidas

Por lo general se supone que los profesores regresan las tareas y exámenes corregidos, Pero en general, la revisión es irregular porque hay profesores que revisan los cuestionarios del libro cada dos clases, otros los encargan pero no los revisan, otros los revisan en la evaluación parcial o hasta el final del semestre. Cuando los profesores realizan esta actividad en el salón, llaman por lista a los alumnos, el resto del grupo se distrae jugando, platicando, sólo algunos completan tareas pendientes. Los alumnos dicen que no les indicaron que guardaran sus tareas en un fólter, más bien las meten en cualquier parte de sus cuadernos.

### Tomar notas no es usual

Por lo general los alumnos no toman notas durante las clases. Si el profesor lo indica entonces lo hacen. En un caso (Matemáticas, g. 115) la maestra primero explica las ecuaciones y luego espera a que los alumnos copien la resolución. En las demás clases es menos frecuente el uso de los apuntes. Se percibe un alto grado de apresuramiento para explicar los temas. ¿Acaso se debe a que es la última unidad y ya no hay tiempo?, Esto se presenta en Física, Inglés, g. 115; Matemáticas y Métodos, g. 109. Hay otro tipo de apuntes en el trabajo de los alumnos: los cuadernos de prácticas en Física y Química, ya que deben entregar las prácticas completas al final de curso (7 prácticas en un caso y 9 en el otro).

### Participaciones de los alumnos

Los alumnos de hecho casi no participan. Los alumnos se ven obligados a participar para obtener puntos cuando el profesor revisa por lista. Algunos profesores quieren hacer “más activa” la clase pidiendo participaciones de los alumnos (parece que quieren impresionar al observador porque después los alumnos desmienten que éste sea su estilo). Lo que llama la atención es que cuando los profesores preguntan “¿no hay dudas?”, los alumnos se quedan callados e intrigados. Desde la percepción del profesor parece que el tema quedó explicado. Desde la percepción de los alumnos es que no explica bien, “habla muy rápido, no da tiempo de anotar lo que está en el pizarrón, no deja ejercicios, por eso no preguntamos” (g. 109, Matemáticas).

### Distribución de los alumnos

Por lo general son mesas para dos alumnos con sillas móviles. En cada clase la distribución de los alumnos es casi siempre la misma con cambios de mesa y compañero. Los del frente siempre se sientan en el mismo lugar. Los cambios de lugar se observan en las mesas del centro y del fondo del salón. Lo hacen porque depende de la materia y el trabajo que se necesita. Si hay una tarea o se tiene que sacar el libro se sientan con alguien que tenga el libro. En el g. 109 disminuyó notablemente el número de alumnos, 13 jóvenes dejaron de asistir según la lista del profesor de Química. Según él porque “no traían el libro, no entraban a las prácticas, o se enfermaban, o salían de viaje con su padre por motivos de trabajo”.

Lo que llama la atención es que nadie se preocupa de que estos jóvenes no asistan a las clases. Los cubículos de los orientadores casi siempre están vacíos. El jefe del Proyecto dice que son “casos perdidos”.

### Respuesta del profesor ante la falta de disciplina

Por lo general los profesores no permiten que los estudiantes hablen o los interrumpan durante la clase. En ese caso si un alumno lo distrae demasiado le llama la atención, las faltas más graves se deben a que no traen el libro, o están copiando en el examen. En cambio si llegan tarde los dejan entrar, les dan permiso de ir al baño. En otros casos los sacan del salón por no traer el libro de texto.

#### Disciplina dentro de los grupos

Ambos grupos presentan situaciones de indisciplina. Los profesores tienen problemas para controlar a grupos numerosos de alumnos. Sin embargo, da la impresión de que los alumnos sí tienen interés, porque cuando el profesor explica algún concepto, la mayoría pone atención. Los profesores A. M. y M.V. consideran que la indisciplina se debe en parte a que los alumnos creen que son especiales por ser parte de FP. Estos dos profesores y N. de Inglés controlan un poco mejor a los grupos. En realidad lograr la disciplina en un grupo no significa captar su atención hacia el trabajo en la clase.

Los alumnos gritan en los corredores, en los salones, platican entre ellos en lugar de poner atención a las clases y no participan de forma ordenada. Esta indisciplina ocasiona que el profesor pierda la continuidad de la clase por estar poniendo orden en el grupo. En el grupo 115 los problemas de indisciplina que surgían eran propiciados porque los alumnos terminaban los ejercicios que se les dejaban sin que hubiera una respuesta por parte del profesor, o por estar aburridos en clase debido a que los temas no les encontraban sentido. La mejor manera de ocupar el tiempo significa platicar entre ellos de temas que les interesan, reírse por chistes y alzar la voz con muchas ganas ante la ausencia del profesor.

#### Trabajo con el diario de cada estudiante

Los alumnos no han recibido ninguna recomendación por parte de algún profesor de llevar el cuaderno. Cada uno lleva sus apuntes como mejor le acomoda. Solamente los profesores de Métodos de Investigación los aconsejan sobre el orden y la limpieza que deben mantener en sus apuntes.

Coordinación del Proyecto PFP con el apoyo del Mtro. Alejandro Cornejo, 1999

### **El valor de la información producida**

La información elaborada por el seguimiento a cargo de los encargados de cada una de las materias de la Coordinación permitió tener una enorme capacidad de enfocarse en los procesos reales que se obtenían en los planteles. Tal información propició una familiarización de todo el personal del Proyecto con las rutinas más sencillas y modestas de los planteles y del aula. Ese

conocimiento compartido sobre los procesos vividos por los estudiantes y los profesores impulsó el diálogo entre profesores, profesores y jefes de Proyecto y entre éstos y la Coordinación. Se fomentó una cultura de interés de todos los participantes por las características de la experiencia áulica, los problemas encontrados, los tropiezos y los logros obtenidos. De esta forma se alimentó cada una de las capacitaciones intersemestrales, teniendo en mente las situaciones en las que se encontraban los profesores y los alumnos.

El valor de la información obtenida fue enorme. Sin embargo, requirió que desde un inicio se señalara a los profesores que las observaciones realizadas en el aula no eran para las autoridades de cada plantel, sino para la Coordinación, la cual tiene naturalmente un interés en los patrones que se obtienen en el aula y no en penalizar a las personas. Se esta forma se cuidó mucho la confianza ganada con los profesores, a la vez que se aprovechó la información obtenida para ir alimentando la pertinencia de las propuestas que se iban generando para acompañar la formación de los alumnos.

### **Evaluación de los alumnos**

Dentro del Proyecto Formación Pertinente la evaluación ha sido fundamental para asegurar que el alumno realmente esté adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias de cada materia o asignatura. Es parte del sentido común docente contemporáneo que se distinga primeramente la evaluación asociada con exámenes, pruebas y grados que sirven para otorgar o no un reconocimiento de que alguien cuenta con conocimientos suficientes en una materia, profesión u oficio, identificándola como sumativa. Pero, al emplearse la voz evaluación también para señalar el juicio que pondera la calidad y extensión de un conocimiento, desempeño o habilidad, debe por lo tanto distinguirse llamándola formativa o diagnóstica. En ambos casos la evaluación juega papeles determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proveyendo información a los estudiantes, a los profesores, a la autoridad educativa, a los usuarios de los servicios de quienes son evaluados, a la sociedad en general sobre los procesos educativos, facilitando la toma de decisiones y la formulación de problemas (Cuenca: 2001, García: 1999, Gutiérrez: 1999)

Para el Proyecto FP la evaluación se reviste de una gran importancia en la medida en que se aboca al aseguramiento de que los estudiantes reciban un diagnóstico preciso de las cualidades y limitaciones de sus desempeños. Este carácter es posible en virtud de que el PFP respeta la normativa que en cada institución prevalece en materia de evaluación sumativa y por lo tanto no se involucra directamente con esta vertiente del trabajo escolar. Tal especialización facilita la discusión de la evaluación formativa como un recurso indispensable en la comunicación y colaboración entre profesores y estudiantes dentro del Proyecto, lo cual se intensifica merced a la existencia de un trabajo colegiado sistemático en FP. Para auxiliar el desarrollo de una corriente de

evaluación diagnóstica, FP elaboró un sistema de referencia general de estándares para el bachillerato que describe minuciosamente los desempeños a ser adquiridos en general, por área de conocimientos, por materia y por asignatura. Esta propuesta es extensa y ambiciosa y se difundió con el propósito de ir familiarizando a los profesores y a los estudiantes con los grandes referentes que deben de guiar sus estudios, en los anexos se adjunta una versión reducida de la propuesta en este sentido.

El mecanismo del trabajo colegiado establece un ámbito en el que se introducen, se discuten y se explican estos estándares, los cuales ofrecen puntos de referencia para contrastar los desempeños reales de los alumnos, establecer la distancia a ser cubierta y las mejores estrategias para lograrlo. Posteriormente, durante las sesiones de trabajo colegiado se comentan los avances logrados y se discuten los problemas encontrados. El mismo procedimiento se vuelve a repetir al final del semestre y antes de comenzar el trabajo del nuevo ciclo escolar. El trabajo sistemático de diálogo, que acompaña tal trabajo colegiado, va sustentando la configuración y diseminación de criterios compartidos entre diferentes materias, sistemas y grados escolares. A su vez, con base en las tutorías, los profesores y sus estudiantes logran enfocar, paulatinamente, los desempeños que resultan indispensables para acceder a los estándares que definen el bachillerato y actuar en consecuencia.

Sin embargo, se plantean numerosos problemas debido a que el problema fundamental a que se enfrenta la educación en la EMS es la falta de práctica de la lectura y de la escritura por parte de los estudiantes. Tal omisión se ve complementada, en una especie de círculo vicioso, por el abuso de las explicaciones por parte del maestro. Tal efluvio de consideraciones docentes tiene el desafortunado efecto de suplir la lectura y la escritura. Con el propósito de que no se perdiera de vista la necesidad de insistir en el desarrollo de la lectura y la escritura de los contenidos de las materias se formularon en los estándares de contenido. En FP se enfatiza continuamente que en principio sólo se debe de avanzar de un tema al siguiente, sólo cuando ya se maneje con dexteridad, y por escrito el mismo. Si llegara a existir mucha heterogeneidad en los desempeños logrados por los alumnos de un grupo respecto a un tema, se puede avanzar al siguiente siempre y cuando quede claro que el alumno tiene que cubrir ese tema junto con el que le sucede. Si el estándar deseado para cubrir un tema no se logra y queda pendiente para el final del curso, deben de darse varias oportunidades ordinarias para practicarlo, induciendo actividades o asesorías para propiciarlo.

Al sustentarse sobre las bases del trabajo colegiado y del seguimiento de alumnos, la evaluación puede considerarse como un proceso efectivo que valora, tanto de manera cuantitativa como cualitativa los elementos que conforman un desempeño deseable. Así, un tema puede ser dividido en comprensión del asunto principal, sentido del texto en el que se encuentra consignada la

información, partes de que se compone el texto, datos o ideas que distinguen a cada parte, argumento que se sustenta con base en esa estructura, claridad y orden de las presentaciones, vocabulario, fundamentación de la conclusión a la que se llega, fuentes alternativas para el estudio de ese asunto, problemas que suscita la lectura u opinión sobre lo efectivo del texto. También se pueden incluir como criterios adicionales, la capacidad del estudiante de contrastar el texto con otros conocimientos adquiridos en otros momentos del curso, o de otros cursos. Una evaluación orientada en este sentido sabe detectar las oportunidades y fallas del aprendizaje en el momento en que éstas se producen.

Con esta forma de trabajo, las responsabilidades del profesor se transforman al trascender la pretensión tradicional de querer enseñar mediante clases magistrales de índole recitativo, como aquí se le viene caracterizando. El docente en FP se encamina paulatinamente a la construcción y reconstrucción de un ambiente de aprendizaje amigable para todos los alumnos, en el cual cada estudiante revisa su desempeño al dialogar con el profesor en tutorías, asesorías y en clase, ofreciendo sugerencias y convirtiendo errores, omisiones y deficiencias en episodios de razonamiento crítico. Los profesores y alumnos se obligan así a centrar su atención en las acciones de los estudiantes en relación con los estándares deseados y no como es el caso en el sistema convencional en lo que dice el maestro.

### **Los resultados del Proyecto en su primera etapa**

Para efectuar un seguimiento sistemático del Proyecto Piloto que registrase los resultados de una manera objetiva y como medio de hacer posible una mayor difusión del mismo para un público más amplio se está haciendo uso de dos instrumentos de seguimiento y diagnóstico que se aplicaron a todos los estudiantes de los grupos que conformaron el Proyecto, como parte de la metodología del mismo. La SEP buscó que hubiese una medición independiente de la Coordinación con el propósito de que no se incurriese en un sesgo innecesario y por ello se buscó entre quienes habían desarrollado instrumentos de medición y seguimiento, encontrándose que existía una encuesta de éxito escolar diseñada con base en una metodología desarrollada y aplicada por el Instituto de Evaluación en Gran Escala (IEGE) en el instrumento denominado Encuesta de Factores de Éxito Escolar. Esta encuesta fue desarrollada por el IEGE tras una propuesta que fue piloteada con una generación del Colegio de Bachilleres de Querétaro y puesta a punto en 1998 por el propio Instituto. A ese respecto, la SEP había ofrecido que las instituciones participantes contarían con un diagnóstico sobre factores de riesgo y de éxito escolar, personalizado para cada uno de los estudiantes de los grupos testigo para el Proyecto. La SEP decidió que se tomaran como grupos testigo a todos los grupos del turno en que se contaría con los dos grupos de FP. En total se encuestaron cerca de 7 mil estudiantes. Se escogió al IEGE precisamente debido a que había desarrollado su modelo con base en un Colegio de Bachilleres, a que el instrumento había

reportado ser útil en ese caso y debido a que el IEGE podía entrenar, aplicar y entregar los resultados en un lapso muy corto de tiempo. El instrumento se adaptaba singularmente bien a una población que incluyó a tres colegios de bachilleres, el de México, el de San Luis Potosí y el de Tabasco. En este instrumento que se aplicó con la asesoría y apoyo del Instituto identifican tres factores del éxito escolar, debido al interés tan preponderante que el Proyecto FP le otorga a mejorar significativamente la eficiencia terminal, medida como conclusión del bachillerato medida con la obtención del certificado correspondiente en el lapso de tres años a partir del inicio de los cursos. Estos factores son la disposición para la escuela, el contexto familiar y las expectativas y la efectividad escolar. La disposición para la escuela, a su vez comprende seis escalas: aceptación de la escuela, iniciativa para aprender, apego a la escuela, ajuste a la disciplina, interés por las matemáticas y satisfacción con la escuela.

La aceptación de la escuela mide el interés del alumno por las actividades que regularmente se llevan al cabo en un plantel. Estas actividades incluyen dedicar el tiempo a las actividades que demanda la escuela, como son preparar clases, tareas, o exámenes, buscar información y encontrar utilidad a lo que se aprende. La iniciativa para aprender mide el interés del alumno por realizar actividades escolares por su cuenta. Estas actividades incluyen la participación en clase, lectura de libros y estudio, elaboración de trabajos y aprender en actividades diferentes a las que piden y dirigen los profesores. El apego a la escuela mide el grado con que el alumno es atraído por el estudio en comparación con actividades que causan el abandono escolar y que se llevan al cabo a costa de lo escolar. La escala explora el gusto por abandonar los estudios para viajar, realizar actividades sociales, poner un negocio, dedicarse a su pareja, así como liberarse de maestros y de obligaciones académicas.

El ajuste a la disciplina mide patrones de conducta del pasado en relación con la disciplina de la escuela e incluye aspectos como la asistencia y puntualidad, problemas y reprimendas o castigos impuestos por los maestros, aceptación de órdenes y tareas, conducta durante exámenes y consumo de alcohol. Respecto al interés por las matemáticas se examina la inclinación por aprender y utilizar estos conocimientos dentro y fuera de la escuela. La satisfacción con la escuela mide el nivel actual de satisfacción del estudiante. Incluye aspectos de satisfacción con el material de enseñanza, trato a los alumnos, maestros, decisión de estar estudiando en ese plantel, instalaciones de la escuela, grado de aprendizaje, horarios y disciplina. El segundo factor denominado contexto familiar y expectativas comprende cinco escalas: entorno económico y cultural, apoyo económico de la familia, expectativas, confianza en las expectativas, importancia de los estudios del alumno para la familia.

La escala de entorno económico y cultural mide antecedentes e infraestructura con que cuenta la familia en relación con el éxito escolar. Comprende aspectos como la extracción socio-económico

de los padres y su nivel educativo, la disponibilidad de libros, computadora y otros bienes. Por lo que respeta al apoyo económico de la familia mide el grado con que el alumno está libre de presiones económicas que pueden interferir con su éxito escolar. Indaga sobre diferentes aspectos de diversos problemas económicos y de trabajo de la familia, gastos y actividades del estudiante, necesidad de que el estudiante apoye económicamente a la familia y requerimiento de becas.

La escala de expectativas mide la visión del estudiante y de su familia respecto del nivel educativo a ser alcanzado, indagando el interés propio y de su familia de concluir el bachillerato o una carrera, así como el peso que este deseo tiene en las prioridades de la familia. También examina las expectativas laborales sobre el primer trabajo y el tipo de actividad que se espera que desempeñe finalmente.

La confianza en las expectativas explora el grado de seguridad con que el estudiante cuenta respecto a la conclusión exitosa del ciclo de bachillerato y el universitario. La importancia del estudio por la familia es una escala encaminada a revisar la manera como el estudiante percibe la importancia que le da la familia al apoyo a sus estudios, así como a las sanciones a que se expone en caso de dificultades en la escuela, materias reprobadas o debido a la decisión de abandonar los estudios. Se incluyen referencias a la atención que se prestan a las calificaciones, al cumplimiento de obligaciones y los estímulos que se esperan o se reciben en caso de éxito.

El tercer factor lo constituye la efectividad escolar, para lo cual se despliegan tres escalas, el desempeño en la primaria, el desempeño en la secundaria y la concentración para el estudio. El desempeño en cada uno de los dos tipos educativos explora los resultados obtenidos en la escuela con relación a sus compañeros, el tiempo para completar este ciclo, la satisfacción con el desempeño en la escuela, felicitaciones recibidas, exámenes extraordinarios presentados y su valoración en cuanto a su nivel de aprendizaje y haber adquirido buenos hábitos de estudio. Finalmente la concentración para el estudio mide la ausencia de obstáculos personales para estudiar, revisando aspectos tales como la retención u olvido de lo estudiado, dificultad y falta de concentración al estudiar y decisión para empezar y organizar el estudio.

Con base a estos factores, se conforman tres grandes categorías respecto a factores de riesgo y de éxito escolar, denominadas de una arroba o bajo riesgo, dos arrobas o situación normal respecto a éxito y tres arrobas de alto riesgo de no culminar sus estudios. Esta variable es una de las que se toma en consideración para indagar de qué manera diversos factores se relacionan con el éxito escolar en FP y en los grupos testigo. Los otros factores que se consideran son sexo, nivel socio económico y participación en FP.

También se usó en el Proyecto un segundo instrumento denominado "Prueba de Intereses y de Aptitudes" orientado a identificar intereses ocupacionales con base en seis rasgos predominantes de interés vocacional: el interés práctico, el inquisitivo, el artístico, el social, el emprendedor y el metódico. Este segundo instrumento fue parte de la información que la SEP ofreció a las instituciones para los grupos testigo. Estos datos no son usados en este trabajo.

Para el Proyecto se formaron dos grupos en cada una de las diez escuelas participantes. De esta manera se escogieron 20 grupos de estudiantes. Con el propósito de llevar a cabo una comparación entre el desempeño de los alumnos de FP con los que cursaron los estudios ordinarios en los mismos planteles, se aplicaron los dos instrumentos de seguimiento a todos los alumnos del mismo semestre y turno en cada plantel como testigos del avance de FP. En total en septiembre de 1999 se aplicaron a 7950 estudiantes en los 10 planteles, los dos instrumentos de seguimiento. Posteriormente entre septiembre y octubre de 2000 se hizo un seguimiento a los estudiantes de FP y a una muestra de los estudiantes en los grupos testigo con el propósito de proporcionar información sobre los intereses vocacionales de los estuantes y examinar cómo se había modificado su desempeño en habilidades verbales y numéricas. A lo largo de este periodo, una de las instituciones, la UNAM estuvo atravesando un conflicto y una suspensión de sus actividades sumamente gravosa y difícil. El CCH Naucalpan hizo un esfuerzo por continuar laborando al igual que los grupos de FP. Sin embargo, las condiciones institucionales hicieron muy complejo que los grupos tuviesen la continuidad deseada y el seguimiento estadístico se volvió, ese año poco práctico. Finalmente, no se pudo establecer la certeza de estar hablando de una misma generación para esta escuela. Finalmente, entre febrero y junio de 2002 se preparó el levantamiento de un rastreo para ver que había pasado con los mismos 7950 estudiantes que participaron en la aplicación del primer instrumento de seguimiento en los otros nueve planteles. Se contó con información de 6987 estudiantes de los grupos testigo y de FP a los que se aplicó el seguimiento en 2002.

Sin embargo el desarrollo de un ambiente hostil para el Proyecto que exhibió, a partir de 2001, alguna dependencia de la SEP y la influencia que dicha actitud tuvo durante los últimos meses de ese año y durante 2002 en las relaciones entre la Coordinación y las instituciones participantes llevó a que se cometiesen diversos errores serios en la información reunida y entregada a FP, lo cual ya no fue posible corregir para otros cuatro planteles más. La falta de recursos que caracterizó al proyecto a partir de 2002 llevó a que la depuración de rigor se hiciese con mucha lentitud. Estas circunstancias llevaron a que en cinco de los nueve casos, los datos mostraban problemas que los inutilizaron, sin que hubiese habido para el momento en que se percibieron los problemas con claridad, a principios de mayo de 2003, manera de corregirlos. Curiosamente, esos mismos cuatro casos corresponden a las instituciones que para ese entonces habían perdido interés o habían

dejado de apoyar al Proyecto, a sus maestros y a sus planteles. Quedaron 2970 estudiantes y cinco planteles válidos para el análisis.

### El análisis de los resultados

Los datos completos y bien recolectados para el análisis son en total los de 2970 alumnos correspondientes a 5 planteles de Colegio de Bachilleres México, Colegio de Bachilleres Tabasco, Colegio de Bachilleres San Luis Potosí, Universidad Autónoma del Carmen y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

De esa generación se aprecia que el 90.9% pertenece a grupos testigo fuera de FP y 9.1% a FP. Del total de esa generación, egresaron 871 estudiantes a los tres años de haber ingresado al bachillerato, lo que representa una eficiencia terminal a los tres años de 29.3%. De ese total, los estudiantes de FP que egresaron son 234, representando una eficiencia terminal de 55%, mientras que los grupos testigo tuvieron una eficiencia terminal de 25%. La probabilidad de egresar de los de FP se incrementó en 2.2 veces respecto a los grupos testigo. A su vez, FP contribuyó a elevar la eficiencia terminal más de cuatro puntos respecto al promedio general, lo cual es muy sustancial en vista de que sólo representa menos del 10% del total de la generación.

**Cuadro 9.1**  
**Los grupos testigo y de FP por género y su eficiencia terminal**

	Hombres	Mujeres	Total
G. testigo que ingresó	1187	1358	2545
G. FP que ingresó	195	230	425
Total que ingresó	1382	1588	2970
G. testigo sin egreso	977	931	1908
G. testigo con egreso	210	427	637
Eficiencia terminal			25.02%
G. FP sin egreso	98	93	191
G. FP con egreso	97	137	234
Eficiencia terminal			55.05%
Total egreso	307	564	871
Eficiencia terminal			29.32%

### Validación de la muestra.

A continuación se presenta la distribución del grupo de Formación Pertinente y del grupo Testigo respecto a las variables de género, nivel socio económico, promedio obtenido en la escuela secundaria y factores de riesgo y su correlación con su distribución en la población total. Se busca establecer de esa manera la representatividad del grupo de FP respecto a la población total. En primer lugar, en cuanto al género se refiere la correlación de ambos grupos indica que ambas distribuciones son iguales de acuerdo con el cuadro 11.2.

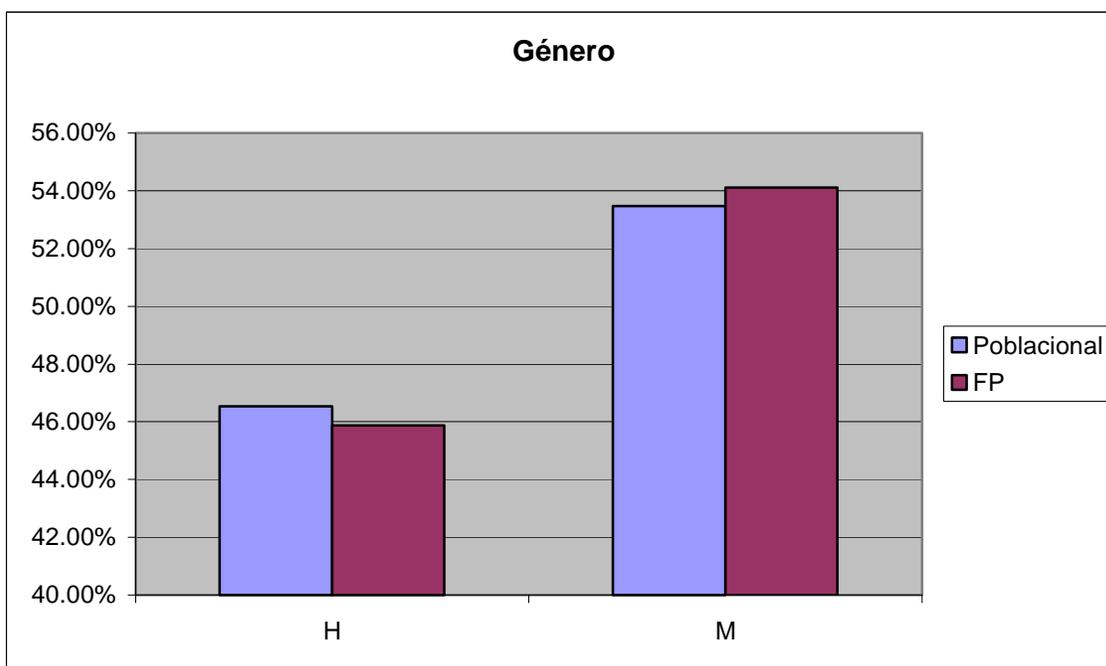
**Cuadro 9.2**

**Correlación de la distribución por género en los grupos testigo y FP respecto a la población**

Grupo	Género		Correlación
	H	M	
<i>Testigo</i>	46.64%	53.35%	1.00
<i>FP</i>	45.88%	54.11%	1.00
Total	46.53%	53.46%	

**Figura A**

**Correlación entre la distribución por género en FP y en la población total**



En segundo lugar, la correlación en lo referente al nivel socioeconómico también arroja que ambas distribuciones son iguales a la de la población total.

**Cuadro 9.3**  
**Distribución por género y nivel socio económico de los grupos testigo y FP**

Género	Grupo	Nivel socioeconómico									
		Sin d.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
H	<i>Testigo</i>	0.96%	0.44%	1.57%	2.96%	5.84%	10.11%	15.26%	22.93%	24.41%	15.52%
	<i>FP</i>	0.00%	0.54%	1.08%	2.69%	5.91%	8.60%	16.67%	23.12%	24.19%	17.20%
	Total	0.83%	0.45%	1.50%	2.93%	5.85%	9.90%	15.45%	22.96%	24.38%	15.75%
M	<i>Testigo</i>	0.98%	0.76%	1.13%	3.18%	7.64%	11.57%	17.55%	22.54%	22.92%	11.72%
	<i>FP</i>	0.00%	0.90%	0.45%	5.41%	6.31%	6.76%	16.22%	23.42%	23.87%	16.67%
	Total	0.84%	0.78%	1.04%	3.50%	7.45%	10.88%	17.36%	22.67%	23.06%	12.44%

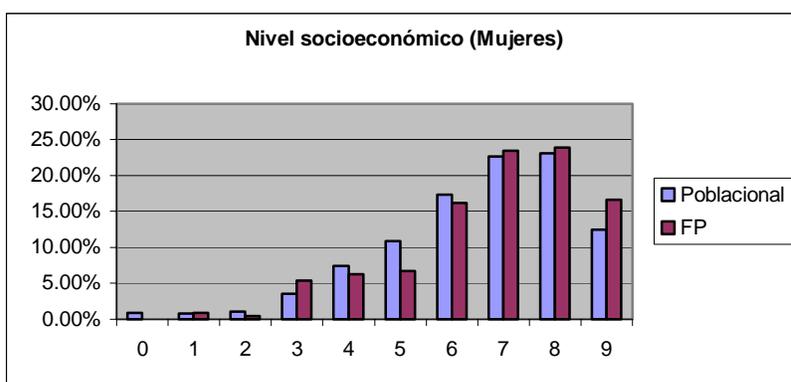
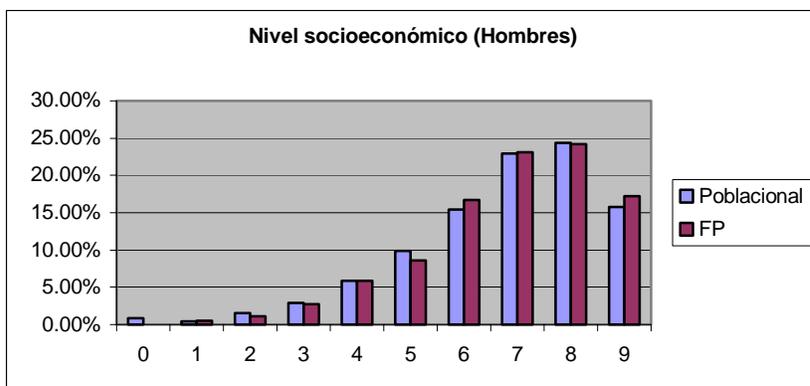
Sin d. corresponde a la ausencia de información en este rubro.

**Cuadro 9.4**  
**Correlación entre la distribución de niveles socio económicos en los grupo testigo y FP respecto a la población total**

Género	Grupo	Correlación
Hombres	Testigo	0.99990564
	FP	0.9967033
Mujeres	Testigo	0.99911676
	FP	0.97197206

## Figuras B y C

### Distribución del grupo FP y de la población total en niveles socio económicos



### Promedio

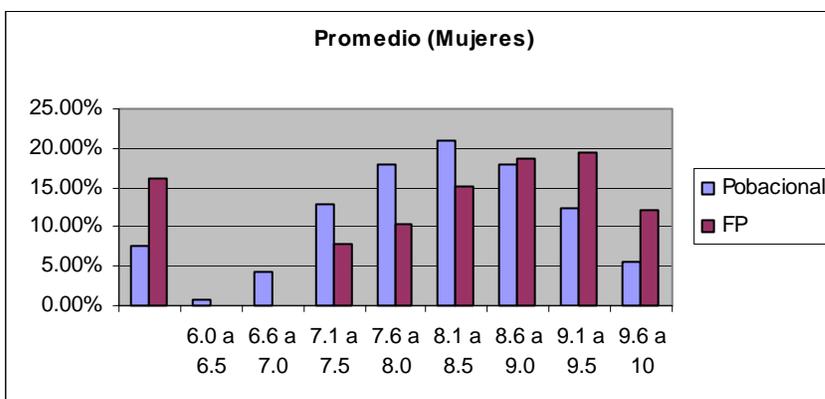
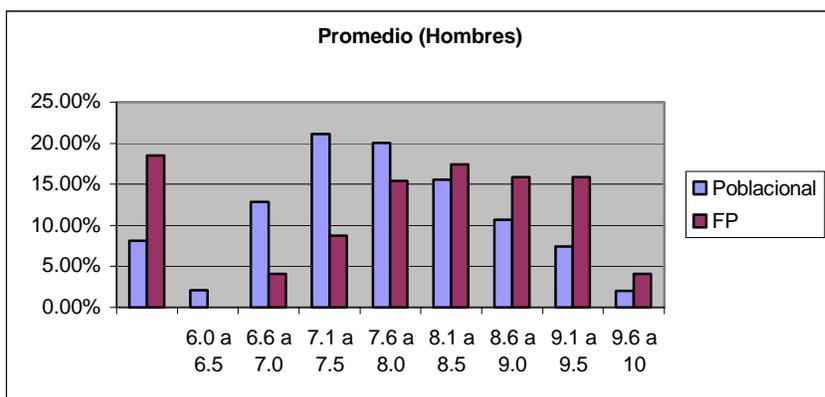
En cuanto al promedio podemos observar que hay un ligero sesgo en la distribución del grupo de Formación Pertinente, por esta razón se analizará la efectividad del proyecto en lo que concierne a la eficiencia terminal para cada uno de los estratos formados por el promedio. En este caso la correlación no contempla los datos perdidos, la magnitud de éstos en el grupo de Formación Pertinente es uno de los factores que causan el sesgo. Esta situación se puede observar en el cuadro 11.5 en la primera columna y probablemente se deba a que no se incluyó tal información en la hoja de vaciado para el seguimiento de FP.

**Cuadro 9.5**  
**Distribución de los grupos testigo y FP en los diferentes promedios**  
**en la secundaria**

Género	Grupo	Promedio								
		Sin dato	6.0 a 6.5	6.6 a 7.0	7.1 a 7.5	7.6 a 8.0	8.1 a 8.5	8.6 a 9.0	9.1 a 9.5	9.6 a 10
H	Testigo	6.40%	2.44%	14.32%	23.17%	20.81%	15.25%	9.86%	6.07%	1.68%
	FP	18.46%	0.00%	4.10%	8.72%	15.38%	17.44%	15.90%	15.90%	4.10%
	Total	8.10%	2.10%	12.88%	21.13%	20.04%	15.56%	10.71%	7.45%	2.03%
M	Testigo	6.04%	0.81%	4.93%	13.84%	19.22%	21.80%	17.82%	11.19%	4.34%
	FP	16.09%	0.00%	0.00%	7.83%	10.43%	15.22%	18.70%	19.57%	12.17%
	Total	7.49%	0.69%	4.22%	12.97%	17.95%	20.84%	17.95%	12.41%	5.48%

**Figuras C y D**

**Distribución del grupo FP y de la población total respecto a promedio en la secundaria**



**Cuadro 9.6**

**Distribución de los grupos testigo y de FP por género y por arrobas y su correlación con la población total**

Género	Grupo	Arrobas		
		1	2	3
H	<i>Testigo</i>	12.37%	50.36%	37.28%
	<i>FP</i>	35.22%	50.94%	13.84%
	Total	15.22%	50.43%	34.35%
M	<i>Testigo</i>	36.58%	55.46%	7.96%
	<i>FP</i>	60.10%	37.82%	2.07%
	Total	39.66%	53.15%	7.19%

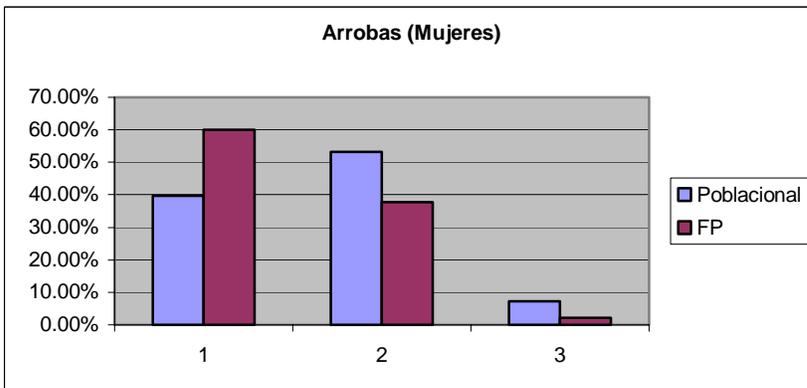
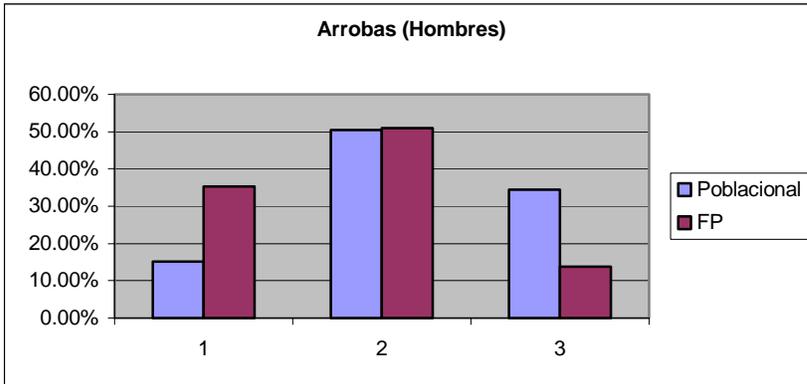
Correlación

0.99185288  
0.37616014

0.99326682  
0.7776354

**Figuras F y G**

**Distribución por arrobas del grupo FP y de la población total**



## Arrobas

En cuanto al número de arrobas que significan el grado de riesgo en que se encuentran los alumnos de los grupos testigo y FP se puede observar un ligero sesgo en la distribución del grupo de Formación Pertinente en lo que concierne a la proporción de quienes con una arroba muestran el menor riesgo. Por esta razón también se analizará la eficiencia del Proyecto distinguiendo estas categorías de forma desagregada en relación con los estratos formados por las otras características medidas para ponderar el desempeño del Proyecto. Cabe recordar que la población con una arroba designa al grupo con bajo riesgo, mientras que dos arrobas indica riesgo normal o promedio y tres arrobas muy alto riesgo.

## Comparación de la eficiencia terminal

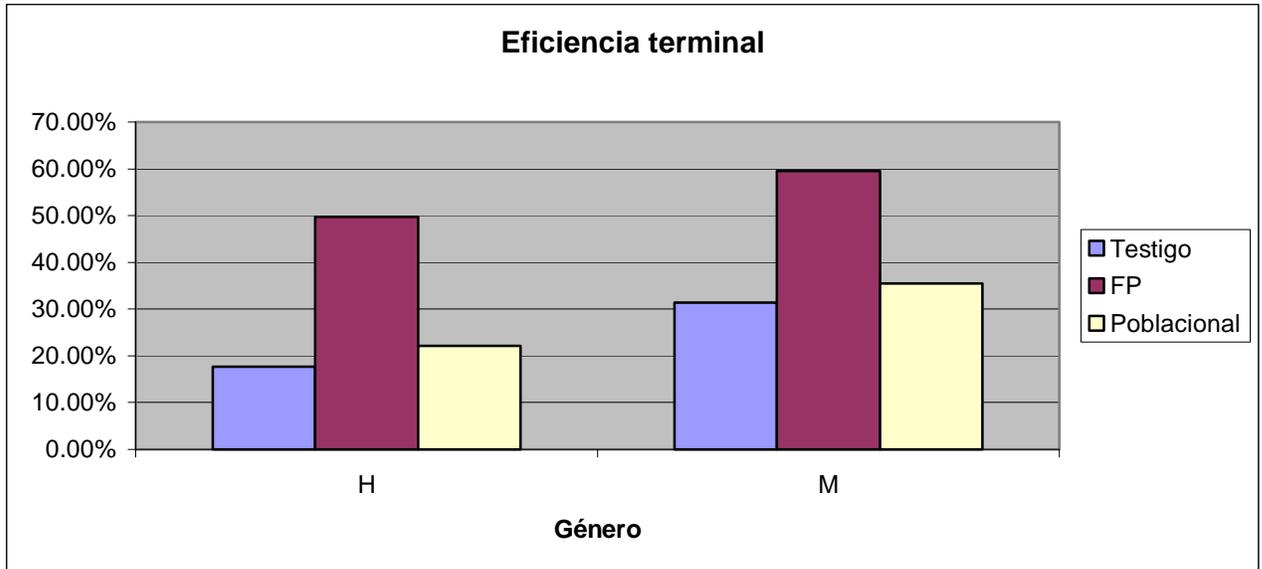
Al comparar la eficiencia terminal del grupo de Formación Pertinente y del grupo testigo se pueden analizar las diferencias en uno y otro caso de acuerdo con las estratos formados por las otras características medidas, para descartar la influencia del sesgo que aparece en la distribución por arrobas y por promedio de la secundaria. En los cuadros se muestra la distribución del grupo testigo y del grupo de FP respecto a las diferentes características y se evalúa la aleatoriedad en la selección de los alumnos que formaron parte del grupo de FP con la intención de dar validez a las conclusiones generales, al observar que el sesgo que aparece en promedio y en arrobas respecto a la selección de los alumnos del grupo de FP no es significativo. En las siguientes tablas se puede comprobar la efectividad del Proyecto FP en las diversos estratos de la población.

**Cuadro 9.7**

Eficiencia terminal			
	Grupo		
Género	Testigo	FP	Total
H	17.69%	49.74%	22.21%
M	31.44%	59.57%	35.52%

**Figura H**

**Distribución de la eficiencia terminal para los grupos testigo y de FP respecto a la población total por género**

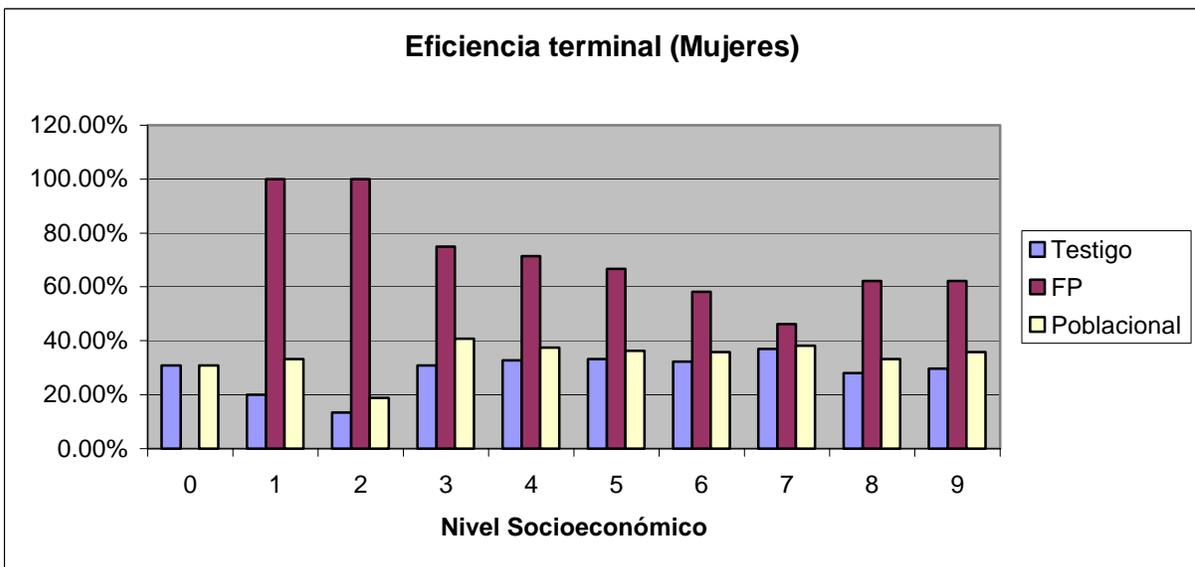
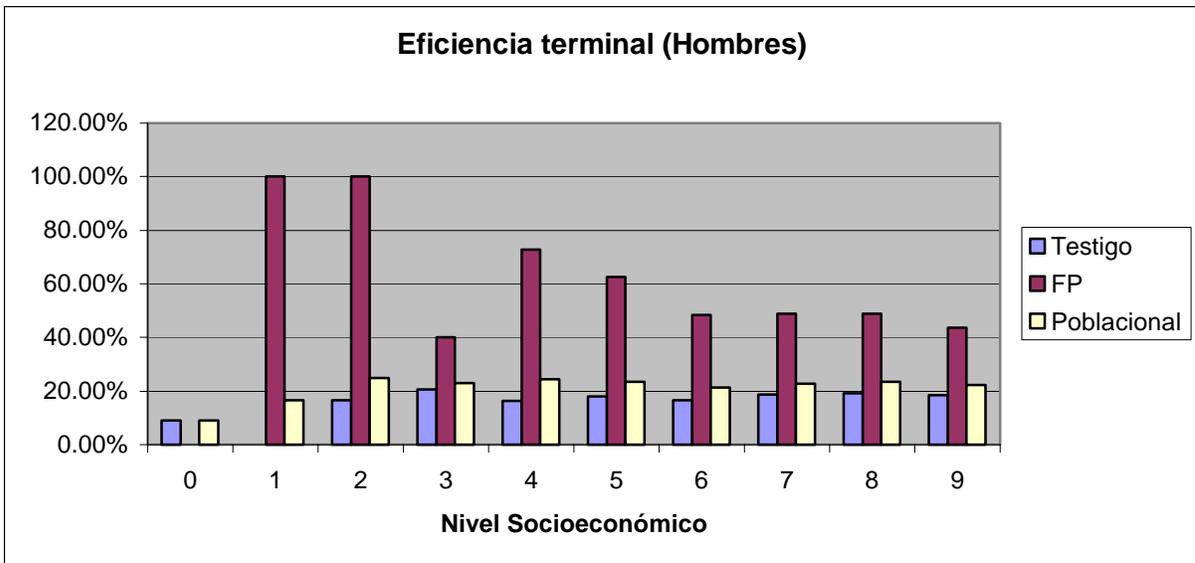


**Cuadro 9.8**

**Distribución de la eficiencia terminal por nivel socio económico y por género en los grupos testigo y de FP**

Eficiencia terminal (Nivel socioeconómico)				
Género	Nivel socioeconómico	Grupo		Total
		Testigo	FP	
H	0	9.09%	-	9.09%
	1	0.00%	100.00%	16.67%
	2	16.67%	100.00%	25.00%
	3	20.59%	40.00%	23.08%
	4	16.42%	72.73%	24.36%
	5	18.10%	62.50%	23.48%
	6	16.57%	48.39%	21.36%
	7	18.63%	48.84%	22.88%
	8	19.29%	48.89%	23.38%
	9	18.54%	43.75%	22.38%
M	0	30.77%	-	30.77%
	1	20.00%	100.00%	33.33%
	2	13.33%	100.00%	18.75%
	3	30.95%	75.00%	40.74%
	4	32.67%	71.43%	37.39%
	5	33.33%	66.67%	36.31%
	6	32.33%	58.33%	35.82%
	7	36.91%	46.15%	38.29%
	8	28.05%	62.26%	33.15%
	9	29.68%	62.16%	35.94%

Figuras I y J



En el rubro de eficiencia terminal para los diferentes niveles socio económicos es donde FP muestra su mayor efectividad, ya que prueba incrementar las oportunidades educativas de todos quienes en él participan, especialmente de los niveles más bajos que incrementan sus oportunidades de éxito muy dramáticamente, frente a quienes en los grupos testigo tienen efectivamente una baja probabilidad de egresar. Además muestra que los alumnos y alumnas con

el nivel más bajo al ingresar a un Proyecto sabiendo que cuenta con otro sistema de trabajar responden y ninguno de ellos abandona la escuela, obteniéndose eficiencia del 100%, lo que confirma la suposición hecha en el capítulo anterior sobre la importancia de que los estudiantes cuenten con apoyos frente a las vicisitudes que los llevan a perder la regularidad en el seguimiento del curso. En este caso incluso la aplicación imperfecta de FP llevó a que la aprovecharan al máximo quienes provienen de los estratos más bajos.

También se incluyen las tablas que muestran la correlación entre egreso exitoso de las dos poblaciones, la de FP y la de los grupos testigo por género y por factores de riesgo. En este último caso el riesgo de abandonar la escuela está representado por la variable arrobas, siendo que con una arroba se identifican los estudiantes con bajo riesgo, dos arrobas corresponden a una posición media y tres arrobas a una situación de alto riesgo.

Se puede apreciar también que en FP los factores socioeconómicos no obstan para disminuir las posibilidades de éxito, mientras que en los grupos testigo sí afecta bastante. Igual puede decirse de género, que en los grupos testigo aparece con claridad el fenómeno de la feminización de la educación media superior y superior, en virtud del cual las mujeres aparecen con mucho mejores probabilidades de concluir exitosamente sus estudios que los hombres, no así en FP donde los hombres mejoran sus probabilidades de éxito casi tres veces respecto a lo que se observa en los grupos testigo, al incrementarse de 17.6% a cerca del 50%. En esta óptica se puede observar que todas las categorías y estratos en FP acrecientan sus probabilidades de éxito, pero de forma muy especial muchos de los grupos y estratos que tienen muy baja eficiencia terminal, con lo cual se perfila que FP coadyuva a disminuir la iniquidad en el funcionamiento de la educación media superior para todos los casos, en todas las categorías de cada una de las variables consideradas. Existe una única excepción, como se verá adelante, y es la relativa a la categoría hombre con promedio entre 7.1 y 7.5 .

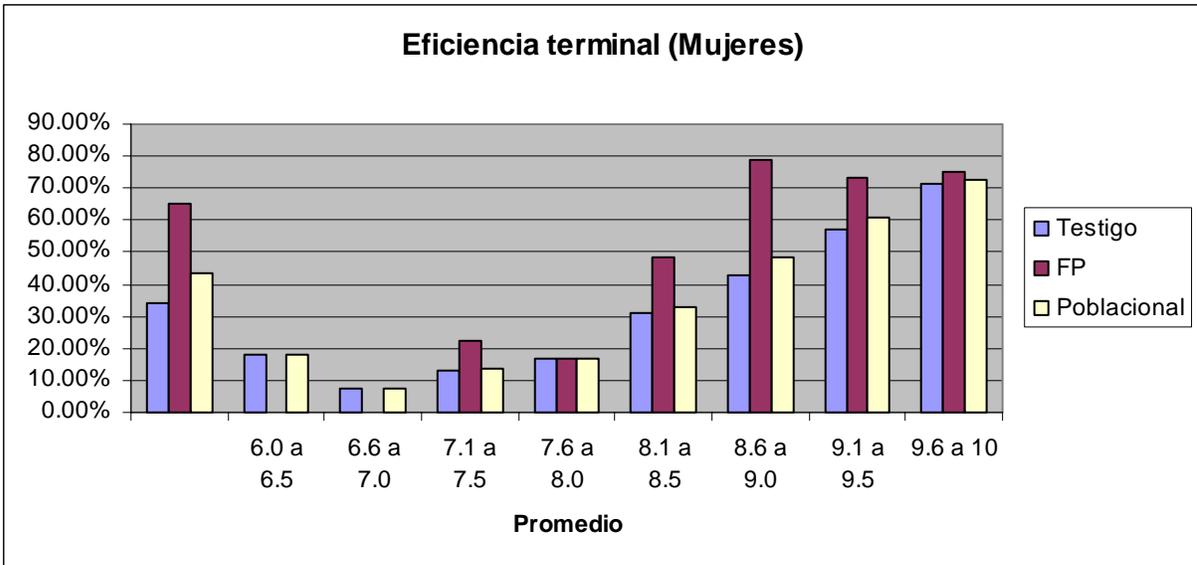
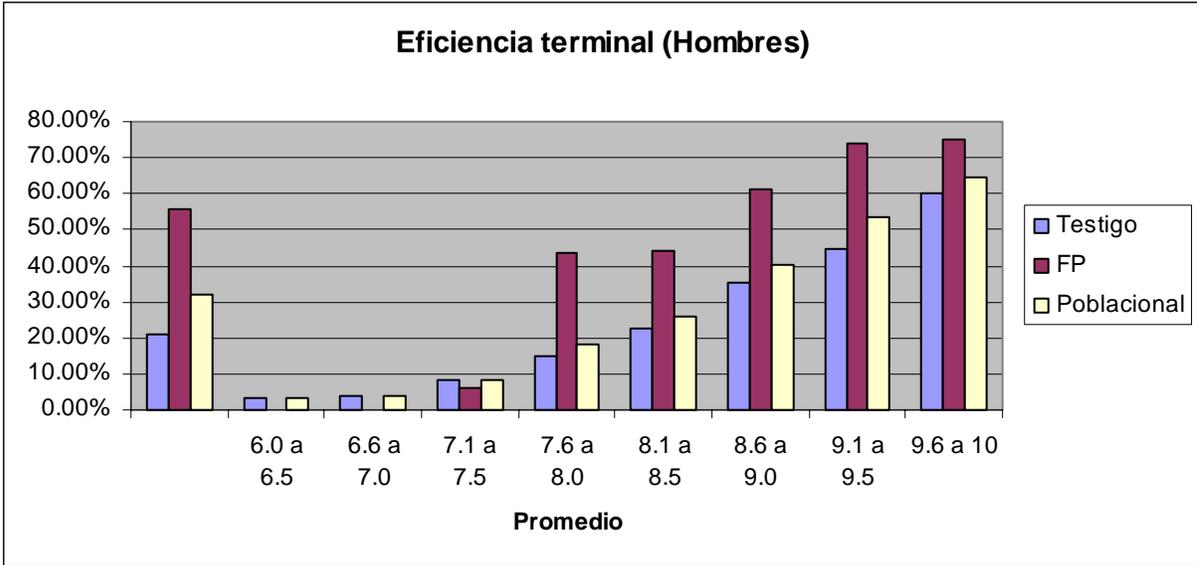
**Cuadro 9.9**

**Distribución de la eficiencia terminal en los grupos testigo y FP respecto al promedio en la secundaria**

Eficiencia terminal (Promedio)				
		Grupo		
Género	Promedio	Testigo	FP	Total
H	Sin dato	21.05%	55.56%	32.14%
	6.0 a 6.5	3.45%		3.45%
	6.6 a 7.0	4.12%	0.00%	3.93%
	7.1 a 7.5	8.36%	5.88%	8.22%
	7.6 a 8.0	14.98%	43.33%	18.05%
	8.1 a 8.5	22.65%	44.12%	26.05%
	8.6 a 9.0	35.04%	61.29%	40.54%
	9.1 a 9.5	44.44%	74.19%	53.40%
	9.6 a 10	60.00%	75.00%	64.29%
M	Sin dato	34.15%	64.86%	43.70%
	6.0 a 6.5	18.18%		18.18%
	6.6 a 7.0	7.46%		7.46%
	7.1 a 7.5	12.77%	22.22%	13.59%
	7.6 a 8.0	16.86%	16.67%	16.84%
	8.1 a 8.5	30.74%	48.57%	32.63%
	8.6 a 9.0	42.98%	79.07%	48.42%
	9.1 a 9.5	57.24%	73.33%	60.91%
	9.6 a 10	71.19%	75.00%	72.41%

**Figuras K y L**

**Distribución de la eficiencia terminal para los diferentes promedios en la secundaria**



**Cuadro 9.10**

**Distribución de la eficiencia terminal para la población por arrobas y por género en los grupos testigo y FP**

Eficiencia terminal (Arrobas)				
Género	Arrobas	Grupo		Total
		Testigo	FP	
H	1	45.65%	69.64%	52.58%
	2	18.33%	44.44%	21.62%
	3	6.73%	9.09%	6.85%
M	1	48.40%	75.00%	53.68%
	2	22.93%	32.88%	23.85%
	3	8.82%	50.00%	10.38%

**Figura M**

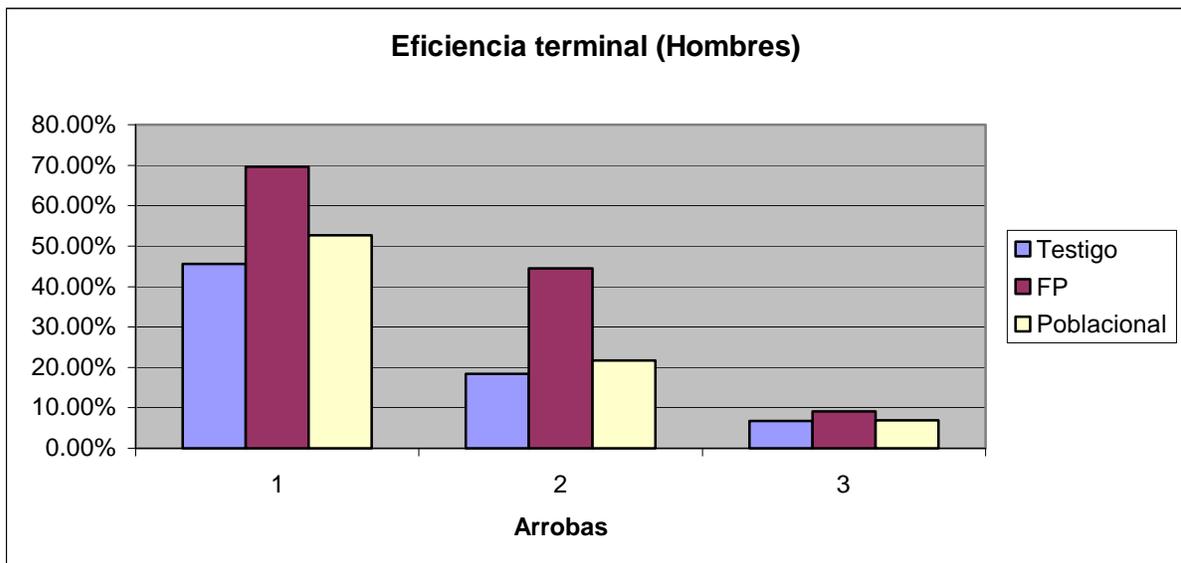
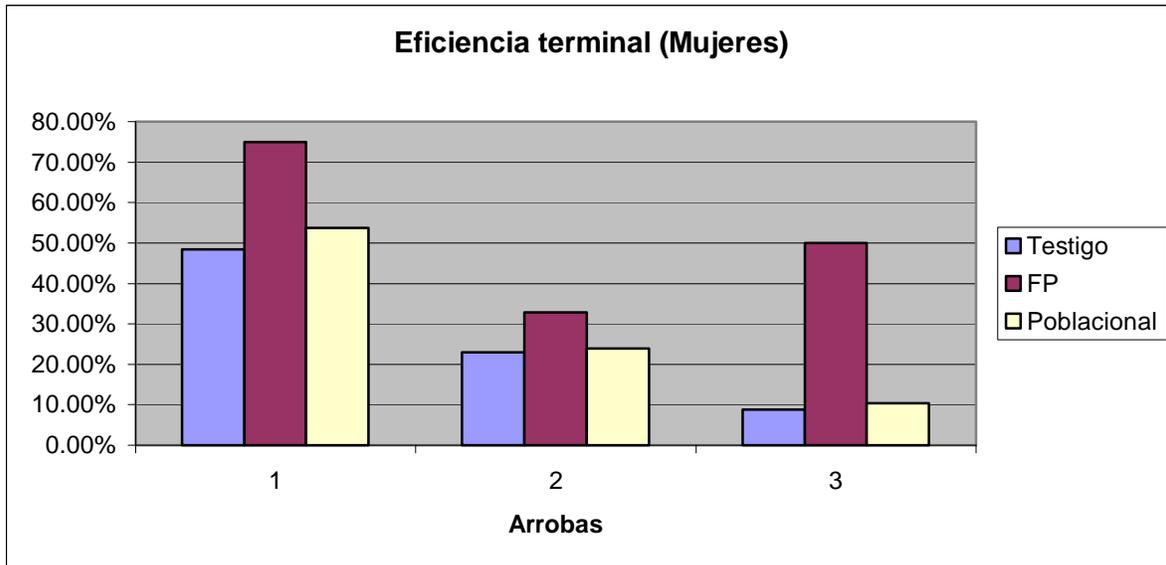


Figura N



En este rubro se puede observar que a pesar de que había un sesgo pequeño a favor de las personas con menor riesgo en los grupos de FP, o sea con una arroba, en todos los casos aumenta considerablemente su probabilidad de egresar. En el caso de los hombres, los de dos arrobas aumentan a más del doble sus oportunidades de egresar. Respecto a los hombres con mayor riesgo se observa una mejoría en lo que concierne a la población testigo, pero con un 10% de eficiencia terminal en FP para este grupo es muy bajo y resulta una llamada de atención a idear nuevas maneras de hacerle frente. También aparece este mismo problema, ya que el promedio es uno de los componentes de los actores de riesgo, al observarlo desde el promedio, ya que los hombres con promedio de menos de 7.6 son los que menos aprovecharon FP y en la categoría de promedio 7.1 - 7.5 de hecho baja la oportunidad de egresar de 8.3% a 5.3% de eficiencia terminal. Aquí aparece un reto muy significativo que tendrá que ser abordado en adelante.

Pero en las mujeres de tres arrobas, el cambio es simplemente muy espectacular al incrementarse en 5.6 veces la probabilidad de éxito.

En conclusión, se puede apreciar que con la sola excepción de un pequeño grupo de alumnos hombres con promedio bajo y con alto riesgo de no egresar que no vieron incrementarse sus oportunidades de éxito lo que deberían de haber sido, en todos los demás casos las oportunidades de éxito se incrementan significativamente al pasar de 25% al 55%. Adicionalmente, para algunos grupos tradicionalmente en grave desventaja por razones de nivel socio económico, o por estar en riesgo respecto al apego a la escuela y a sus requerimientos, con FP se multiplican las oportunidades y las aprovechan de manera muy notable. De hecho en la actualidad se observa

que en casi todos los planteles de FP la eficiencia terminal está por arriba del 60%, existiendo casos cada vez más frecuentes de generaciones que muestran 80% de eficiencia terminal, como es el caso del Plantel 5 Satélite del Colegio de Bachilleres y en algunos casos hasta del 90%, como sucedió para la generación de FP que egresó en julio de 2005 en el plantel 12 Nezahualcóyotl del Colegio de Bachilleres.

En esta primera etapa, se logró de manera cabal, como viene de probarse, el propósito de incrementar la eficiencia terminal de manera significativa, al lograr incrementar en 2.2 veces las probabilidades de éxito de los alumnos en las mismas escuelas, con los mismos profesores que los grupos testigo. Quedaron pendientes para la etapa II en la que actualmente se encuentra el Proyecto la sistematización de las habilidades genéricas de comunicación verbal escrita y matemáticas. A pesar de énfasis que se le otorga desde el inicio del Proyecto al desarrollo de dichas habilidades, tal impulso quedó constreñido a su énfasis desde las recomendaciones didácticas. Sin embargo, debido a la complejidad de abordar para diferentes sistemas institucionales un mismo esquema de evaluación para todos, se acordó que la evaluación siguiera ciertos señalamientos comunes y congruentes con la propuesta de FP, pero que en lo general, quedaba en pie el sistema que cada institución quisiese. Una vez que se aseguró que la retención aumentaba, lo cual se percibió desde los dos primeros semestres de operación de FP, se pudo empezar a preparar un programa de estándares de habilidades verbales escritas y de habilidades matemáticas, con el que ya se cuenta, para el cual ya se han elaborado instrumentos de diagnóstico y evaluación. También forman parte de los materiales de apoyo recomendaciones didácticas específicas, así como modelos de trabajos que muestran desempeños con diferentes grados de obtención del estándar deseado, que se incluyen en los anexos.

## CAPÍTULO X

### CONCLUSIONES

En este trabajo se ha hecho una gran revisión del estado que guarda la EMS mexicana con el auxilio de una hipótesis central cuyo tema ha sido el examen de las acciones gubernamentales en materia educativa, a gran escala, que instrumenta la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal mexicano para atender la demanda general por EMS. Se ha buscado ubicar tal comprensión considerando la puesta en operación de un primer modelo nacional de EMS bajo el gobierno del presidente Juárez en 1867. Los liberales encabezados por Juárez consideraron que la educación elemental permitiría combatir la principal rémora del país, la ignorancia y el atraso. Pero también era menester crear un orden permanente con base en un grupo dirigente formado en "una educación preparadora del porvenir". Tal papel estaría reservado a la nueva Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que educaría al grupo selecto del que saldrían los dirigentes, con una visión capaz de analizar la evidencia y no en vanas creencias. Los elementos que habrían de contribuir a darle concreción a tan claros propósitos de construcción de la nación futura, los aportaría la particular lectura del positivismo de Comte hecha por el médico poblano especializado en Francia, Gabino Barreda. surge así como una innovación original, eficaz y por lo tanto exitosa. Hija predilecta del régimen liberal, la ENP pronto se habría de convertir en la institución educativa más prestigiada e importante del país. Ese modelo duró hasta 1910, fecha en que Justo Sierra incorporó la ENP a la nueva Universidad Nacional

#### **La construcción del poder del estado posrevolucionario y la educación**

La revolución de 1910 y sus efectos inmediatos dismantelaron en gran medida el estado liberal de Juárez y de Díaz. La reconstrucción de la estructura de poder del estado es el gran tema de los años veinte, treinta y cuarenta. Dicha reconstrucción forma parte del gran proceso de conformación del poder del estado posrevolucionario que se extiende desde entonces hasta el fin mismo del siglo XX. En este trabajo se considera que la construcción de la estructura del poder del estado posrevolucionario para la EMS, se fijó alrededor de 1946, fecha en que se había ya promulgado la nueva ley orgánica para la UNAM, se modificó el artículo Tercero de la Constitución para suprimir el carácter sectario que la reforma de 1934 le había impreso, se había iniciado una política general de colaboración entre las estructuras de poder del estado y diversos grupos y actores corporativos, como instituciones educativas de nivel superior particulares. También en el ámbito general de la vida política, se habían generado nuevos entendimientos con las iglesias, un acuerdo con los Estados Unidos para pagar las expropiaciones a los nacionales de ese país desde la Revolución,

la escuela primaria había sido fijada en seis años, el sindicato de educación había logrado el control sobre la supervisión de las escuelas primarias, también había quedado claramente establecido el sistema de dos bachilleratos, el universitario y el bachillerato vocacional del Instituto Politécnico Nacional. Una vez conformada la estructura que coincide e incorpora muchos de tales acontecimientos, crece continuamente el tamaño de la población atendida por la EMS, en los cincuenta años que transcurren entre 1950 y el año 2000, cerca de 100 veces.

La estructura sobre la que se sitúa el sistema de EMS aparece como una variable dependiente de la construcción de un poder del estado posrevolucionario autoritario orientado al mantenimiento del control sobre el aparato gubernamental mediante la agencia de una élite del poder que aplica ciertos principios políticos básicos que se extienden al sistema educativo y por ende a la EMS. Cabe señalar, siguiendo a Coleman (Coleman: 1990, pp. 1-23) que el problema principal a explicar en este primer momento se ubica en un nivel por debajo del sistema social mayor. A esta cuestión relativa a la comprensión de la estructura del sistema de EMS, se le dedicaron los capítulos III y IV.

#### **La conducción anómica del sistema: características e implicaciones**

Posteriormente, en el capítulo V se analizó el sistema de EMS y su organización. Tal esfuerzo sirvió para definir, en un segundo momento explicativo una nueva interrogante sobre la relación entre un sistema anómico de EMS como variable independiente y como variable dependiente un modelo educativo altamente selectivo que resulta en la persistencia de una baja eficiencia terminal, una notoria falta de equidad, un nivel precario de desarrollo de las habilidades verbales escritas y de las habilidades matemáticas, así como un ámbito no regulado de relaciones no prescritas entre maestros y alumnos. A estas cuestiones se les dedicaron los capítulos VI y VII.

Aquí se validó que en el ámbito de la conducción del sistema de EMS, la atención continua de la demanda social por EMS es prioritaria en un contexto que denota una capacidad creciente de intervención en la sociedad mediante una enorme concentración de recursos en la SEP para atender la demanda por EMS, lo cual establece una hegemonía de la SEP respecto a los gobiernos de los estados y cada una de las instituciones que reciben subsidio federal. Tal poder está acompañado de atribuciones poco normadas para que la SEP ejerza el gasto educativo y una tendencia que el subsidio otorgado a cada institución por parte de la SEP se haga sobre la base esquemas generales pero negociados de manera individual.

En la conducción nacional del sistema, la SEP mantiene un patrón de colaboración con las instituciones públicas en todos sus tipos y formas de organización mediante subsidios considerables, que en la mayor parte de los casos complementan recursos propios o de otros niveles de gobierno. Sin embargo, la SEP mantiene una tendencia a otorgar subsidios adicionales

sobre la base de negociaciones individuales con cada una de las instituciones. Tal principio resulta crecientemente complejo de aplicar para una conducción moderna de un sistema educativo que cuenta con cientos de instituciones públicas que ofrecen programas de del tipo medio superior.

La demanda por EMS se satisface mediante un esquema persistente que se ha sostenido a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y se prolonga hasta el día de hoy. La aplicación de tal esquema en la mayoría de los casos, simplifica la tarea educativa, aún al riesgo de volverla precaria y simbólica, pero mantiene los costos en ciertos mínimos, lo cual no excluye que se otorguen, de manera discrecional, recursos por encima de este mínimo, a instituciones muy específicas. Tal trato diferencial se ha venido acumulando históricamente y en la actualidad los subsidios a cada institución tienen un componente relativamente estable que se conoce como el irreductible de cada institución, o sea el monto no sujeto a reducciones sobre el que se calcula el subsidio a ser concedido en el siguiente ejercicio presupuestal por parte de la SEP. También se caracteriza dicho esquema por la continuidad, de parte de la SEP, en la vigencia prioritaria de los principios tradicionales de control político, control del acceso a los puestos dirigentes del sistema y de alianzas con las élites del poder regionales. Tales rasgos definen una falta de diferenciación entre la lógica del sistema político y la lógica propia de los sistemas educativos para guiar la política a la luz de criterios propiamente educativos. La diferenciación es un elemento clave en las sociedades avanzadas, como está señalado por Parsons y por Habermas e implica que en el sistema educativo prevengan criterios que se derivan del conocimiento teórico, técnico y empírico producto del seguimiento sistemático del desempeño del sistema en términos de indicadores clave, en el contexto de un ámbito democrático de rendición de cuentas.

La falta de diferenciación abona el terreno para que una élite del poder, nacional, estatal e institucional continúe prevaleciendo mediante la especialización en el manejo y aplicación de criterios tradicionales de control político, pero que es indiferente o ignorante de los criterios educativos modernos.

### **Los efectos de la conducción anómica en el proceso formativo**

Bajo tal falta de diferenciación entre lo político y lo educativo, el sistema exhibe un comportamiento, desde el punto de vista educativo, anómico. Sus consecuencias para el funcionamiento escolar de las instituciones de EMS son enormes, al propiciar una gran omisión respecto a los criterios y normas académicas que deberían acotar y orientar la acción educativa de maestros y alumnos. La etnografía educativa y los resultados de PISA evidencian que las instituciones no están conscientes del subdesarrollo de las habilidades verbales y matemáticas expuestas. Tal divergencia entre los criterios institucionales mexicanos y los estándares educativos prevalecientes en el mundo contemporáneo, obliga a distinguir entre cumplimiento escolar, de

acuerdo con la normativa y usos prevalecientes en un sistema anómico como el mexicano, y la capacidad de lectura (*reading literacy*), la capacidad matemática (*mathematic literacy*) y la capacidad científica definidos como desempeños que pueden ser evaluados.

Como consecuencia de dicha conducción, la atención a la demanda por EMS ofrecida es de una calidad baja, que pareciera ser a penas suficiente para asegurar que la demanda social se desactive como problema que plantean los peticionarios ante las autoridades de cualquiera de los tres niveles de gobierno. De igual manera, la pertinencia, la equidad y la eficiencia terminal de la educación adquieren valores bajos que son, además, extraordinariamente constantes a lo largo de los últimos veinticinco años, otorgándole a la EMS un carácter: i) Elitista y selectivo, al propiciar una baja eficiencia terminal que impide que egrese una alta proporción de los alumnos; ii) Socialmente inicuo al beneficiar más a algunos alumnos y grupos sociales que a otros; iii) Formativamente precario al fracasar en el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve a nivel internacional.

A pesar de que tales problemas no han pasado desapercibidos, existe una incapacidad sistémica para corregir tal forma de funcionar, la cual se explica por la prioridad otorgada a la conducción de la educación mediante principios eminentemente políticos. Mientras continúe vigente el carácter prioritario de una conducción política indiferenciada de los criterios educativos modernos, en este trabajo se sostiene, que tales condiciones actuales estructurales impiden que se pueda llegar a mejorar sustancialmente tales resultados. En esas condiciones, es menester apuntar al cambio estructural. La pregunta es ¿cómo?

Tal omisión al persistir durante los últimos veinte años ha conducido a que no existan propuestas innovadoras institucionales o sistémicas efectivas. Tal omisión apunta a la necesidad de introducir "desde afuera" del sistema propuestas innovadoras alimentadas por criterios educativos modernos, experiencias internacionales y experiencias nacionales relevantes. Sin embargo, cualquier propuesta tiene que enfrentarse a un ambiente una racionalidad propia del sistema político, sin que se vislumbre la diferenciación que debe de distinguir a un sistema educativo moderno. Los objetivos son tratadas como un problema político y no como un problema educativo. Se busca atenderla, aunque fuese de forma precaria, más que asegurar que lo que se ofrece cumpla con criterios propiamente educativos.

En ese mismo sentido, en las instituciones se privilegian los factores relativos al mantenimiento de la paz social e institucional. Tal principio que favorece la estabilidad social e interna de los planteles, llega hasta el aula misma. Como se analizó, el profesor tiene, en muchos casos, la facultad de ordenar el curso con mucho margen de libertad. Sin embargo, está sujeto a que los estudiantes increpen la propuesta, ante lo cual, en algunos casos se cede, frente a la posibilidad

de que la clase transcurra en un ambiente de tensión y resistencia por parte de los alumnos, que puede ser oneroso para el profesor. Perder el control de un grupo y que los problemas lleguen a la autoridad del plantel, no es bien visto. En los bachilleratos tanto del CCH, como del Colegio de Bachilleres, el orden interno en el aula es responsabilidad del profesor. En las rutinas diarias, el profesor trabaja con el grupo de acuerdo con reglas no escritas que los alumnos aceptaron o negociaron. En ese contexto y bajo esas condiciones, el sentido del cumplimiento que se establece para acreditar un curso, en una materia determinada, es un asunto que no merece el interés de la institución. Por ello, el sentido y la eficacia educativas muestran resultados muy precarios en las pruebas de PISA, a la vez que quienes los obtienen muestran tener calificaciones satisfactorias en las escuelas a las que asisten en nuestro país.

No obstante lo anterior, el sistema por su parte, al dar prioridad a principios políticos, en detrimento de principios educativos, deja desatendidos los contenidos no prescritos del acontecer académico entre profesores y alumnos, así como los contenidos de las materias, su calidad, su pertinencia y los procedimientos didácticos empleados para transmitirlos o propiciarlos. Existe, por lo tanto, un amplio margen para que los profesores definan la manera de cubrir el programa de la materia, ya sea flexibilizando las exigencias o imponiendo un cumplimiento muy oneroso en términos de tareas, memorización de información, acreditar exámenes pesados o alguna otra tarea análoga.

Una conducción semejante resulta indiferente al desarrollo de las relaciones no prescritas y exigidas por el modo de conducción del sistema para las relaciones entre maestros y alumnos. En tal virtud, en dicho ámbito existe la posibilidad de colaborar "desde fuera de la escuela" con autoridades institucionales, profesores y alumnos para inducir, mediante propuestas congruentes, la obtención de acuerdos mínimos sobre formas de trabajo académico generales y transversales para el mejoramiento de retención, de la eficiencia terminal, de la calidad, de la equidad y de la pertinencia de las formaciones brindadas. Tal elemento externo permite destrabar, inicialmente, la vigencia única de criterios políticos en la conducción del proceso educativo. A tal efecto se dirige el Proyecto de Formación Pertinente.

### **¿Qué hacer, ya que el reto es enorme?**

En efecto, la anomia prevaleciente en el ámbito escolar, se dijo en el capítulo VII, lleva a una situación en la que se vislumbra a un maestro haciendo valer frente a sus alumnos, prácticamente solo, los criterios académicos que le permitirán llevar adelante un curso. El profesor requiere, usualmente llegar a encontrar acuerdos mínimos con sus alumnos. Esos acuerdos, no están prescritos en el programa de la materia, pero son válidos para definir unas condiciones de trabajo que son responsabilidad del profesor. Se espera que el maestro sepa allanar, por sí mismo, cualquier obstáculo que surja. Tal expectativa, no está tampoco formalmente prescrita en las

condiciones de trabajo académico. Sin embargo, si un profesor acude a la dirección del plantel con un problema respecto a sus alumnos, no es juzgado como un docente responsable. Es considerado, con frecuencia, como una persona que no tiene la habilidad de manejar bien su grupo. Se está ante una cultura de reglas no escritas, pero cuya vigencia, no es por esta razón menos contundente que si lo estuvieran. Lo anterior lleva a que los programas formales de las materias se vean sujetos a mecanismos que los transforman gracias a una serie de negociaciones con sus alumnos, que desembocan en actividades escolares con un sentido formativo bajo, cuyo valor educativo es de índole más bien simbólico o, incluso, espurio. Tal carácter equívoco en términos educativos se deriva de la ubicación del curso en un sistema con una conducción educativa anómica. La anomia merced al énfasis puesto en el mantenimiento del orden institucional y la paz social, predisponen el sistema escolar a una diversidad de desempeños, que aunque resulten lícitos institucionalmente, son poco congruentes o francamente antitéticos respecto a criterios educativos modernos.

Curiosamente, las condiciones del funcionamiento educativo laxas, como las arriba descritas, no resultan en un sistema con un alto egreso, sino, por el contrario, una baja eficiencia terminal. El problema yace en que los requisitos a los que se llega en las negociaciones entre un profesor y sus alumnos se definen cotidianamente y su cumplimiento preciso depende de una asistencia regular a la escuela. Aparece con claridad que la constancia con que un alumno cumple con los requisitos escolares finalmente acordados entre un profesor y sus alumnos resulta un factor capital para el éxito escolar. No importa que tan capaz sea un alumno, o que tantos obstáculos sociales o económicos tenga, que un alumno egrese o abandone la escuela van a depender casi enteramente de la voluntad de proseguir o no en la escuela, tanto personal, como familiar. Sin embargo, los alumnos y sus familias están sujetos a múltiples vicisitudes personales, familiares, de salud, económicas que dificultan tales tipos de apoyos de manera constante. En medio de tanta eventualidad, sólo logran sobrevivir exitosamente poco más de la mitad de quienes entraron a la EMS. Por eso se dijo en el capítulo VII que el resto abandona sus estudios sin terminarlos, "por razones que atañen al tipo de relaciones sociales en las que se encuentra inmerso, mucho más que a la calidad de sus desempeños académicos". Esa aseveración sociológica es muy relevante, ya que abre paso a que se contemple la situación educativa desde una perspectiva crítica con apoyo de la disciplina. Además, tal óptica es necesaria si se pretende comprender la dinámica del éxito escolar en México y se busca acercarse paulatinamente a un funcionamiento regido por los criterios educativos modernos. El seguimiento estrecho de los requerimientos escolares se revela como el más importante de todos los elementos presentes en el aula. A este respecto, se evidencia que el alumno necesita de apoyos académicos que le permitan solventar siempre tales requerimientos. ¿Será posible cambiar las condiciones actualmente prevalecientes y establecer apoyos para que el cumplimiento escolar deje de ser simbólico y se torne formativo, que ocurra de

acuerdo con un modelo sensato, que su cumplimiento sea accesible para todos y que la institución provea un seguimiento de dicho cumplimiento?

### **El trabajo de campo y el diálogo**

Una vez comprobada la existencia de ámbitos no regulados "desde arriba" por los principios de control político que se aplican a la conducción general de las instituciones, se pudo transitar a la formulación de un tercer momento de la investigación, en el cual la variable independiente fue la intervención de un proyecto innovador, el de Formación Pertinente, en un ámbito de las características anteriores y la variable dependiente estuvo dada por la comprobación de que FP modifica de manera muy significativa el carácter selectivo e inicio del modelo de la EMS. Tales asuntos ocuparon los capítulos VII, VIII y IX.

El elemento central de la propuesta radica en reorientar las relaciones no prescritas entre profesores y alumnos hacia la conducción de relaciones de diálogo y apoyo entre todos los participantes con base en una serie de estrategias, de principios y de objetivos. Las pistas para encaminar la propuesta habían sido dadas por el propio trabajo de campo. La exigencia de realizar entrevistas profundas y darles seguimiento llevó a que en el aula se desarrollasen formas de diálogo entre un investigador y los jóvenes en el grupo en el que se realizó la investigación. Dichas formas de diálogo pueden ser comprendidas por el enfoque propuesto por Carspecken y Apple, el cual se informó del trabajo de los interaccionistas simbólicos como Goffman, la investigación de Paul Willis sobre la cultura de los jóvenes hijos de obreros en las escuelas británicas y las contribuciones de Giddens sobre las relaciones entre los ámbitos sistémicos y los ámbitos de interacción cara a cara.

Ante la oportunidad de obtener apoyo de la SEP, se presentó el Proyecto en un momento favorable. Tal iniciativa ha estado acompañada de una gran pregunta que se expresa junto con el enfoque sociológico de Coleman (1990): ¿Se está yendo a donde queremos ir? ¿A dónde estamos yendo? ¿Es acaso posible reponer las instituciones primordiales que heredamos de un pasado profundamente autoritario?

### **La hipótesis de trabajo de FP y su validación**

El Proyecto se instrumentó bajo la hipótesis de que la oferta de una propuesta innovadora externa, la disposición de la institución para instrumentarla mediante acuerdos mínimos en los que intervienen los profesores, así como la puesta en operación de sanciones positivas sistemáticas de apoyo a tales acuerdos, según las posibilidades de las instituciones, puede lograr un mejoramiento significativo de la eficiencia terminal, de la equidad y de la obtención de habilidades

verbales y matemáticas en las escuelas y en los grupos en los que se aplique una propuesta de este tipo.

En efecto, El Proyecto Formación Pertinente se propuso introducir estrategias dialógicas de colaboración en torno a principios claros a los que se les dé seguimiento de diversas maneras, incluyendo un monitoreo "desde afuera" por el equipo de FP externo a la institución donde se aplica. En un sentido operativo, FP impulsó un diálogo sistemático entre profesores, entre profesores y alumnos, entre las materias de un mismo semestre, entre las materias de diferentes semestres, entre las experiencias de diversos planteles e instituciones en torno a la persecución continua, sistemática y evaluable del desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas de los estudiantes y de su permanencia en la escuela hasta concluirla exitosamente. Con base en relaciones dialógicas por principios y reglas aceptadas libremente, se erigen las bases para una educación no anómica cuyos resultados, aún operando de manera muy imperfecta son muy claros y contundentes y quedan, de esta manera, a la consideración de la opinión pública mexicana.

La obtención de estos resultados muestra que los problemas persistentes de baja eficiencia terminal, baja equidad y precarios resultados en el desarrollo de habilidades verbales y matemáticas que vienen asolando al sistema de EMS pueden ser modificados mediante programas que provengan "desde afuera" y se instrumentan "desde abajo" en los planteles, con la colaboración de los profesores y las autoridades de la institución respectiva.

ANEXO I

ESTÁNDARES GENERALES PARA EL PLANTEL

PROYECTO FORMACIÓN PERTINENTE

**I. Materias tecnológicas**

- Cumplimiento con el horario establecido por el Programa
- Prácticas de campo
- Capacidad del Profesor para impartir el curso
- Preparación académica del profesor
- Utilización del material didáctico
- Flexibilidad para integrar el material en el plan de estudios

**II. Instalaciones generales**

- Laboratorio de computo
- Laboratorio de Biología
- Laboratorio de física
- Laboratorio de química
- Limpieza de pasillos y corredores
- Limpieza de baños de alumnas (os)
- Limpieza de los salones
- Conservación de áreas verdes
- Estado físico de pupitres y pizarrones
- Estado físico de las instalaciones de la biblioteca
- Estado físico del acervo bibliográfico
- Calidad del acervo bibliográfico
- Ventilación, iluminación y tranquilidad de la biblioteca
- Instalaciones deportivas

**III. Trabajo de los profesores**

- Puntualidad y asistencia
- Revisión del cuaderno de trabajo de los alumnos

- Trabajo colegiado
- Comunicación con el jefe de Programa
- Trabajo de seguimiento de alumnos
- Comunicación con los alumnos
- Capacidad para impartir el curso
- Preparación académica
- Utilización del material didáctico
- Disposición para incorporarse a una forma de trabajo diferente
- Flexibilidad para adaptar el material en el plan de estudios

#### **IV. Trabajo del jefe de programa**

- Coordinación con el director del plantel
- Comunicación con los profesores del programa
- Capacidad para organizar reuniones de trabajo colegiado
- Comunicación con la Coordinación del Programa
- Presencia en el plantel
- Difusión del boletín entre profesores y alumnos
- Conocimiento personal de los alumnos
- Detecta los problemas que presenta el Programa en el plantel
- Apoya a los profesores para incorporar los materiales del Programa
- Seguimiento y difusión de los objetivos del Programa
- Seguimiento de alumnos

#### **V. Infraestructura para el proyecto**

- Sala de profesores para trabajo colegiado
- Cubículos para entrevistar alumnos
- Conexión a Internet
- Utilización de la PC para fines del Programa

#### **VI. La biblioteca**

- La principal característica que define a una biblioteca es su acervo. En una biblioteca de Nivel Medio Superior la recomendación del material mínimo que se debe de tener es de 12 a 17 libros actualizados para cada asignatura. Esto nos da como resultado que una biblioteca necesita como mínimo entre 700 y 800 títulos diferentes y actualizados.

- Además de estos libros que cubren las materias y cada una de sus asignaturas, se requieren libros de consulta general (diccionarios de inglés, español, enciclopedias, etc) y de literatura clásica (mexicana, universal y contemporánea), lo que nos aproxima a un mínimo de mil libros en total.
- Muchas instituciones en México rebasan por mucho esta cifra. Sin embargo, no se ha reflexionado sobre la vigencia, calidad y estado físico del acervo. Por lo tanto, se recomienda que cada institución revise periódicamente su material y que sea constante la adquisición de material nuevo y actualizado. Con esta acción el alumno sentirá que se le brindan las mejores oportunidades para que desempeñe sus actividades académicas.
- Como un servicio adicional a los alumnos, es recomendable que la biblioteca cuente con algunas publicaciones periódicas (revistas, periódicos, semanarios), en los temas de ciencia y tecnología, histórico-social, arte y cultura, etc.
- Para la mayoría de las instituciones de EMS la organización de la biblioteca deber ser la principal prioridad a tratar. Esto no es una empresa fácil, sino por el contrario, se requiere de contar con personal capacitado que organice y administre los recursos, los instrumentos necesarios para poder llevar control de los préstamos. Pero es una tarea fundamental para poder brindarle a la juventud mexicana una educación de alto nivel.

#### **Espacios al interior de la biblioteca**

- La biblioteca debe ser un lugar que invite al alumno a la lectura y a la realización de tareas individuales. Contar con un lugar limpio, con la luz y ventilación apropiada, es un principio básico para cualquier biblioteca de EMS. Después, es necesario que se cumpla el requisito indispensable para que una biblioteca pueda brindar sus servicios: SILENCIO. Todavía es común ver alumnos que se reúnen en la biblioteca para platicar, comer, “trabajar en equipo” (lo cual finaliza a final de cuentas en desorden), pero no para estudiar.
- La biblioteca debe ser un lugar en el que el alumno encuentre la tranquilidad necesaria (la cual no siempre tiene en casa) para consultar información, organizar sus notas, repasar la clase o realizar sus tareas. Es responsabilidad de la escuela hacer que se cumpla esto y no promover actividades de otro tipo ajenas a la lectura y el estudio. Hay que revalorar el sentido de las bibliotecas y no utilizarlas como bodegas, salón de usos múltiples, etc. Recordemos que la biblioteca es la estancia principal de toda escuela y es allí donde se refleja la disposición a fomentar el estudio y el aprendizaje.

#### **VII. Laboratorios**

- La medición de los fenómenos que el alumno estudia en el salón de clase es el objetivo fundamental que se debe cumplir cuando se asiste a los laboratorios, ya sea de física, química

o biología. Se tiene que evitar que el laboratorio se utilice para realizar pequeños experimentos que por su sencillez pueden llevarse a cabo en el salón de clase.

- Es indispensable que los laboratorios cuenten con los siguientes requisitos mínimos para el buen desarrollo de las prácticas y para la seguridad de los alumnos:

- Ventilación adecuada
- Campanas o extractores para desalojar gases tóxicos
- Un extintor en buen estado
- Regadera con su respectivo desagüe en funcionamiento
- Anteojos protectores para los alumnos
- Un encargado que le dé mantenimiento y conserve las instalaciones limpias

- El material mínimo necesario en buen estado con que se debe contar es:

- Laboratorio de Biología:*

Microscopios, colorantes básicos, material de vidrio (cajas de Petri, portaobjetos, cubreobjetos, matraces de diferentes volúmenes, pipetas, asas bacteriológicas), modelos (por ejemplo: célula didáctica, cuerpo humano, ácidos nucleicos, etc.), balanzas.

- Laboratorio de Química:*

Reactivos básicos, material de vidrio (vidrios de reloj, vasos de precipitados, matraces, pipetas, buretas, tubos de ensayo, equipos de destilación), pinzas para tubos, soportes universal, mecheros, campanas de humo, balanzas.

- Laboratorio de Física:*

Balanzas (graduadas en sistema internacional), resortes, imanes, probetas, cronómetros, Vernier, escuadras, planos inclinados, poleas.

Para un laboratorio de Física construido especialmente para eso que debe contener:

Pizarrón, gises o plumines, mesas de trabajo, Conexión de Gas, Conexión de Agua, Cuarto pequeño para bodega de Material con tarja y una llave de agua, suficiente luz (iluminación) y suficiente ventilación, 1 Regadera conectada en una esquina del laboratorio o en el cuarto de la bodega.

Material mínimo sugerido: Soporte Universal, Aros para Soporte Universal, Varillas para soporte Universal, Barras de acero (huecas y sólidas), Presas de banco, Latas Metálicas de un Galón, Latas de Sopa o Leche, Latas vacías de diferente diámetro son tapa y sin fondo, Tapones de Hule (varios tamaños y varios agujeros), Masas Varias medidas con gancho y sin gancho, Embudos de Vidrio o Tubo cónico, Tubos de Vidrio, Probetas graduadas de diferentes tamaños, Manguera de Caucho, Vasos de Precipitado (Varios Tamaños), Reglas de Madera de 1 metro, Reglas de Madera con dos armellas una en cada uno de sus extremos, Reglas de Plástico de 30 cm., Espiga de madera 7.5 cm de longitud y 1.8 cm de diámetro con 2 clavos,

Cintas métricas, Cordel, Cadena o Cuerda Fuerte, Bandas elásticas de varios tamaños, Pernos de acero, Cronómetro, Micrómetros, Termómetros, Manómetros (para llantas), Espectroscopio, Escuadras de Madera Grande, Transportadores de Madera Grande, Poleas (Varios Tamaños) c/s sujetador, Nueces, Soporte, Abrazaderas, Péndulo, Cinta sujetadora Velco de gancho y presilla, Carros de Laboratorio para experimentos de Dinámica, Dinamómetros Pequeños y Grandes, Rieles de Aluminio (Varios Tamaños 60 cm, 1.0 m, 2.0 m), Esferas de Acero o Canicas (Varios Tamaños) ( $\frac{1}{4}$  ",  $\frac{1}{2}$  "....), Bloques de Madera (para usarse como topes), Plomada, Balanzas, Balanzas de Precisión (1/100 gr), Bloque de Fricción (5 \* 10 \* 30 cm. Aprox. Con una armella), Tablas para plano inclinado, Básculas de baño, Tablas de 8 '' \* 2 '' \* 12 '', Soportes triangulares grandes por ejemplo limas de taller, Cuñas o cuchillas, Abrazaderas para cuchillas, Bomba de aire de mano, Válvula de aguja, Aparato medidor de expansión térmica (de aguja de eje rodante), Generador de Vapor, Mechero de Bunsen, Lámparas de escritorio con focos de 100 watts, Recipientes de diferentes tamaños,.Recipientes de Vidrio con tapa metálica, dominó, bandejas, Recipientes transparentes, Tablas de Patinar, Ventilador Eléctrico, Ligas, Popotes, Toallas de Papel, Encendedores o cerillos, Alambre de Platino o Nicromio, Vasos desechables (Térmicos), Recipientes de 1 lt., Agitadores, Coches de juguete, 3 m. De pista para autos de juguete, Arco o Arco compuesto, Esferas de Madera, Pistola de Juguete con dardos de caucho, Muñecos pequeños (para subirlos en carritos de Laboratorio), Cajas de Interfaz con detectores de Luz, Aro de Madera para bordar 12 '', Botellas de boca estrecha, Tachuelas, Tuercas y Tornillos de varias medidas, Pernos de Acero de diferentes tamaños, Trozos de Hierro de forma irregular, "ariete rebotador" ("bounangdart" de Arbor Scientific), Escalera, Pedazo de alfombra de 3-6 m. de largo y 1 m. de ancho, Pelotas de goma, Cinta Adhesiva, Pelota de Basket ball, Masking – Tape, Hojas Milimétricas, Hojas Logarítmicas, Hojas Cuadriculadas, Acetatos, Papel Aluminio, Cartulinas, Gises, Filtros polarizantes pequeños, Espejos planos de 10\* 12 cm, Placa de vidrio grueso de 30 cm\*30 cm \*1 cm., Plumines para acetatos, Hojas de papel carbón, Plumines para marcar, Clips (pequeños y Grandes), Plastilina, Perdigones, Ácido Oleico, Goteros, Plástico (rollo), Resortes, Malla de alambre, Abrazaderas para tubo de ensaye, Esfera de Espuma de Poliuretano de diversos diámetros, Parrilla, Sal (2 tipos de grano y de mesa), Envases de película de cámara fotográfica, Anticongelante, Colorante para alimentos, Glicerina, Sales de Litio, Sodio, Potasio, Calcio, estroncio y cobre, Cacerola, Parafina o Velas, (Juguete) Pájaro bebedor de Juguete, Pesa de Péndulo, Resonadores de Diapasón, Caleidoscopio de juguete, Tarjetas de 7\* 12 cm., Alfileres, Láser, Lentes divergentes, Lentes convergente, Porta objetos, Pantalla, Barra de vidrio, Seda, Baterías, Alambre de cobre, Caimanes, Brújulas, Aparato para focos en paralelo, Voltímetros y Amperímetros, Alambre para conexiones, Interruptores unipolares de dos vías, Pilas de 1.5 Volts, Imanes de Barra, Limadura de Hierro, Imán de herradura, Galvanómetro o Miliamperímetro, Extensión eléctrica de 15 m. Con terminal de tierra, Galvanómetro, Alambres con caimán en los extremos,

Electroscopio, Muestras de lana y seda, Tiras de plástico y acetato, Láminas de Zinc o tiras de magnesio, Lámpara con Foco de 200 watts, Fuente de luz ultravioleta de 60 watts, Broches de Latón.

Opcionales: Sondas de temperatura, Caja de Interfaz, Programa Super Sonic Plus (o equivalente), Localizador Sónico, PC 486 o Superior con Windows 98 o superior, Laboratory Simulations I, II y III, Labtools o Similar, Fuentes Luminosas, Excell,

### **VIII Taller de Mecánica**

Material sugerido: Reglas de 6 pulgadas de longitud, Flexómetros, Desarmadores, Juegos Pinzas (Varios tipos), juegos múltiples (cada juego contiene: una regla de 12 pulgadas, escuadra para centros, transportador, escuadra y nivel), Vernier de 6 pulgadas de longitud, Micrómetros para exteriores de 0-1 pulgada, Mesas metálicas con cubierta de madera 1.20 mts x 2 mts., Tornillos de banco No. 4, Martillos de punta de bola, Cinceles planos de 8 pulgadas de longitud, Arcos con cegeta, Limas Bastardas de 12 pulgadas (picado doble), Punzones de 5 pulgadas de longitud, Compás de punta de 6 pulgadas, Gramiles, Bloques en V, Machuelos de 3/8 Rosca estándar, Manerales para machuelos, Tarrajas para rosca de 3/8 Estándar, Manerales para tarrajas, Escariadores, diámetro 1/2 pulgada, Brocas de diámetro 31/64, Taladros de banco con chuck para diámetro de 1/2 pulgada, Prensas manuales para taladros (capacidad para 4 pulgadas), Esmeriles. Herramientas de corte: Torno (Conos y roscas), Fresa (Aditamentos para fresadora). Mesa de electricidad: Pastillas para crear circuitos, Resistencias, Capacitores, Leds, Alambre para conexión, Extensiones 20 mts. Motores: De fase partida, Universales, Ventiladores, Trifásicos, De corriente directa. Computadoras (Pentium 100 mhz, 32 Mb RAM (mínimo), 2 GB en disco duro mínimo (disponibles), monitor SVGA (High Color), mouse, Cd ROM (8x mínimo), Sound Blaster 16 o compatible con tarjeta de sonido, Windows NT, multimedia y software CAD/CAM

### **IX Salón de clase**

- El salón de clase, al igual que la biblioteca, debe de proporcionarle al alumno la tranquilidad y el ambiente necesario para el estudio. El salón debe estar limpio y con el mobiliario en buen estado (se recomienda pintarlo antes de cada inicio de cursos). De la misma forma, se debe procurar que la ventilación sea adecuada y que la iluminación eléctrica sea la adecuada. Asimismo, es recomendable que para facilitar el trabajo en equipo dentro del aula los pupitres se puedan mover libremente.
- Con la finalidad de mejorar la disciplina en el desarrollo de la clase se recomienda encontrar un equilibrio entre el tamaño del salón y el número de alumnos. Entre cuarenta y cuarenta y

cinco alumnos por grupo parece ser el número ideal, dadas las características los planteles mexicanos. La experiencia nos ha mostrado que la indisciplina de un grupo esta relacionada directamente con la densidad de alumnos por metro cuadrado, es decir, si el salón es pequeño y tiene más alumnos de los que puede albergar, el desorden será mayor.

## **X Otras instalaciones**

A parte de la biblioteca, laboratorios y el salón de clase, las instituciones de EMS se deben de preocupar por otras instalaciones, que si bien, no están vinculadas directamente con cuestiones académicas, si las complementan: baños, zonas verdes, áreas deportivas. Recordemos que el buen estado de estas zonas hace que el alumno se sienta a gusto y orgulloso de la escuela en la que estudia.

## **XI Baños**

Todos los planteles deben de asegurarse que los baños que usan los alumnos cumplan con los siguientes requisitos:

- Que funcione el abastecimiento de agua y que no existan fugas.
- Que se limpien por lo menos dos veces al día.
- Que tenga jabón y papel higiénico.

## **XII Áreas verdes**

Las recomendaciones son:

- Que exista personal encargado de mantenerlas limpias, así como asegurarse de que se cuente con botes de basura.
- Que se poden periódicamente el pasto, arbustos o árboles, con la finalidad de que no se acumule la basura en esas zonas.

## **XIII Áreas deportivas**

Las recomendaciones son:

- Que estén ubicadas en una zona donde los sonidos propios de esas actividades no afecten el desarrollo de las clases.
- Que las canchas estén en buenas condiciones (que no estén desniveladas, resbalosas, etc.) para asegurar la integridad física de los alumnos.



## ANEXO II

# GUÍA QUE ENUMERA ASUNTOS OBJETO DE OBSERVACIÓN EN LOS PLANTELES

### PROYECTO FORMACIÓN PERTINENTE

**Diario de campo de quien realiza la visita:** Consignar el lugar de la visita, la fecha, el nombre del observador, la hora de inicio y fin de cada clase, la materia (profesor), el tema y el número de alumnos presentes

#### 1. TAREAS DEL PROYECTO

##### 1.1 Jefe de proyecto

Reportar sobre la manera cómo el jefe de p. supervisa que los espacios, instalaciones y recursos se empleen para cubrir las necesidades del Proyecto. Observar los desempeños del alumno y del maestro. Verificar si se garantiza que la información del boletín llegue a todos los profesores. Preguntar si los profesores dan la bienvenida a los alumnos y presentan el programa con claridad. ¿El jefe de p. promueve las reuniones de trabajo colegiado, se entrevista diariamente con los profesores y le da seguimiento a las dificultades académicas que tienen? ¿Se entrevista con los alumnos y los conoce personalmente, se integra al trabajo de seguimiento de los alumnos y coordina el asesoramiento y las tutorías de los alumnos?

##### 1.2 Inicio de clases

Se debe de dar la bienvenida a los alumnos y presentar el programa de cada materia. Para este momento, ya tienen que estar funcionando los espacios específicos para la comunicación electrónica y el trabajo colegiado, así como para las tutorías que brindan los profesores.

##### 1.3 Cursos, programas y materiales de apoyo

Corresponde al jefe de proyecto reproducir y entregar los nuevos materiales a los alumnos. Corresponde al maestro presentar el plan de trabajo semestral con la dosificación de los contenidos y actividades de trabajo en clase, así como aplicar el nuevo material.

##### 1.4 Seguimiento de alumnos

Recordar que las tutorías se realizan de forma adecuada en un lugar específico, con la frecuencia programada y cada profesor atiende entre 5 y 7 alumnos de manera individual, quincenalmente. Verificar si se ha entendido que la temática de las tutorías es el seguimiento de las dificultades académicas de los alumnos y la promoción de estrategias para solventarlas. Mencionar, de nuevo, que la duración promedio es de cinco a ocho minutos por alumno.

### **1.5 Trabajo colegiado**

El propósito del trabajo colegiado es el diálogo entre profesores sobre la experiencia docente de un mismo grupo de alumnos. Se procura identificar avances y problemas, discutiendo posibles soluciones sobre las que se acuerda en cada reunión.

### **1.6 Comunicación electrónica**

En cada plantel se precisa que los profesores tengan acceso a una máquina conectada a Internet y que cada profesor tenga una cuenta personal, procurando manejar un procesador de palabras y el correo electrónico. En el Internet se consultará el boletín.

### **1.6 Vinculación con empresas**

El jefe de proyecto organiza las visitas y asegura que tras cada una de ellas, cada alumno produzca un reporte. Las visitas se programarán y se coordinarán con los profesores de las materias tecnológicas.

### **1.7 Materiales**

El jefe de proyecto reportará a la Coordinación cada semestre cómo se utilizaron los materiales propuestos por el proyecto, así como de las dificultades para implementarlo y los resultados obtenidos.

### **1.8 Reuniones con padres de familia**

En cada plantel se determinará con qué frecuencia se realizarán y la manera como se llevarán al cabo.

## **2. EI DESARROLLO DE LAS CLASES**

### **2.1 Descripción del trabajo docente en las materias**

Tomar en cuenta los siguientes aspectos: presentación de la clase de ese día, pasar lista, tipo de exposición, tiempo de exposición, manejo del contenido, uso del pizarrón u otros materiales, definición de actividades para los alumnos, uso del tiempo para que los alumnos trabajen, registro del trabajo realizado en el diario de cada alumno.

### **2.2 Descripción del trabajo académico de los alumnos**

Tomar en cuenta: nivel de atención, uso del diario para la materia.

### **2.3 Descripción de la interacción maestro-alumno en el aula**

Observar: el trato entre en el aula, disposición del profesor para escuchar a los alumnos, disposición para usar el tiempo de otra manera diferente a las clases expositivas, apoyos a los rezagados.

## **3. EI PROFESOR**

### **3.1 Asistencia y puntualidad**

Consignar: inicio y fin de cada clase, sala de firmas, la reputación de que goza entre alumnos, lo que piensa el propio profesor sobre la puntualidad.

### **3.2 Institución**

Verificar: existe algún reglamento de asistencia y puntualidad, sanciones tanto para el profesor como para el alumno, personas que registran la asistencia, utilidad que tiene esa información.

### **3.3 Utilización del material didáctico para exponer su clase**

Identificar: el tipo de material, tipo de elaboración, uso por parte del alumno, registro del trabajo realizado en clase.

## **4. LA CLASE**

### **4.1 El maestro**

Revisar la presentación de contenidos, métodos, tiempos y forma de evaluar. ¿Se menciona el sentido de la clase y de los contenidos? ¿Se hace mención de los antecedentes útiles para el curso? ¿Se propicia un repaso antes de la evaluación diagnóstica inicial? ¿Se discuten los resultados en trabajo colegiado?

### **4.2 Respuesta de los alumnos a las exposiciones del profesor**

Registrar el tiempo que dedica a dar su clase el profesor, el uso del pizarrón y la manera como fomenta el diario para tomar notas y para realizar tareas.

### **4.3 Revisión del trabajo en clase**

¿De qué manera revisa las tareas y los ejercicios del alumno en clase, qué tiempo se tarda y con qué frecuencia lo hace? ¿Qué actividades promueve para que realicen los estudiantes mientras revisa los trabajos o los diarios? ¿Con qué frecuencia corrige los trabajos de manera diagnóstica? ¿Pide que se integren todos los trabajos en una carpeta o fólder?

## **5. EI ALUMNO**

### **5.1 Descripción de las actividades que realiza en clase**

Describir: el uso del cuaderno, el tipo de apuntes que toma y ¿cuándo los toma? ¿Acaso toma notas sólo cuando lo indica el profesor, o cuando se escribe algo en el pizarrón? ¿Cómo se define la participación de los alumnos, qué es participar?

### **5.2 La distribución de los alumnos en el grupo**

¿Cuántas mujeres y hombres hay, quienes dejan de asistir y por qué? Averiguar: el nivel de información del jefe de proyecto sobre la situación de los alumnos, el arreglo personal de los alumnos, los nexos de amistad y trabajo académico que se establecen.

## **6. LA DISCIPLINA**

### **6.1 Descripción del manejo de la conducta grupal**

Incluir en las descripciones: definición de reglas por parte del profesor, acuerdos con los alumnos, respuesta del maestro cuando el grupo o algún alumno se comporta con falta de disciplina, el manejo de técnicas para bloquear la indisciplina en el grupo.

## **7. INSTALACIONES**

### **7.1 Estadística de la población**

Consignar: alumnos inscritos por semestre, distribución por edades y género, evaluaciones diagnósticas, resultados, número de profesores de asignatura o tiempo completo, distribución de horas/semana/ mes.

### **7.2 Organigrama académico y administrativo de la escuela, personas y responsabilidades**

Describir puestos que existen el plantel: Director, subdirector, secretarios, jefes de departamento, jefes de materia, de laboratorio, impresiones, departamentos de apoyo, orientación, cambios recientes y razones. Referirse a la reuniones de trabajo que se organizan regularmente: directivas, consejos, proyectos que pide la autoridad educativa, trabajo colegiado, periodicidad.

### **7.3 Descripción general de la escuela**

Tomar en cuenta: ubicación, entrada, aspecto exterior, porteros o policías, caseta, control al acceso, número de edificios y funciones, explanada, patios, biblioteca, estacionamiento, áreas deportivas, laboratorios, salones, cafetería, auditorio.

### **7.4 Mobiliario del salón de clase**

Hacer mención de: características y tipo de construcción, estado en que se encuentran los edificios y salones, incluyendo un mapa del salón.

### **7.5 Limpieza de salones, corredores, patios, explanada central, áreas de deporte, baños, biblioteca.**

Frecuencia, calidad y realización.

### **7.6 Características del uso**

Anotar: el nivel de ruido, el comportamiento de los alumnos en los corredores, flujo de personas antes de una clase y durante la hora de clases. ¿Qué hacen los alumnos cuando no tienen clase?

### **7.7 Baños**

Características, limpieza, estado en que se encuentran, opinión de los alumnos.

### **7.8 Laboratorios**

Características: tipo de construcción, estado en que se encuentran, equipos, sustancias y materiales, mesas de trabajo, distribución del espacio, medidas de seguridad, funciones del laboratorista, opinión de los alumnos en cuanto al servicio y manejo de los aparatos.

### **7.9 Talleres**

Características: tipo de construcción, estado en que se encuentran, equipos, mesas de trabajo, distribución del espacio, medidas de seguridad, funciones del encargado, opinión de los alumnos en cuanto al servicio y manejo de los equipos.

### **7.10 Biblioteca**

Características: Horas de servicio, tipo de servicio, interrupciones en el servicio, otros usos, distribución de los espacios, áreas de consulta, estado de los ficheros, estado de los libros, número de libros, número de revistas, número de empleados, frecuencia de actualización, frecuencia de usuarios, control del silencio, opinión de los alumnos sobre el servicio, otros servicios.

### **7.11 Áreas deportivas**

Características: ubicación, número de canchas, estado en que se encuentran, actividades que se realizan incluidas las no deportivas, torneos, opinión de los alumnos.

## **8. Lista de las personas que han venido participando en FP:**

Debido a que el contenido y directivas de FP es producto en gran medida de una amplia colaboración entre expertos, profesores, directivos y miembros de la Coordinación, se ofrece esta información para tenerla presente. Los jefes de proyecto y representantes institucionales que colaboraron con el Proyecto entre 1999 y 2002, año de egreso de la primera generación: Georgina Maldonado, Marina Quiroz y Miguel Mendoza en la escuela Lázaro Cárdenas de la BUAP; Jesús Godínez y Hugo Mesa de la escuela Reyes Heróles de la Dirección General del Bachillerato; Amelia Santana y Zoilo Ramírez del CCH Naucalpan; Efrén Castillo y Héctor Alanís de la escuela Álvaro Obregón de la UANL; Juan Carlos Yáñez, Fabiola Berenice Castillejos y Jonás Larios de la Universidad de Colima; Andrés Salazar Dzib y Armando Figueroa de la Universidad Autónoma del Carmen; José Ramón Félix de la Universidad de Guadalajara; Álvaro Álvarez y Roberto Soto del Colegio de Bachilleres México; Helios Barragán y Octavio Marván del Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí; Manuel Vargas y Octavio Metelín del COBATAB; María del Refugio Pérez y Guadalupe Ramírez del Colegio de Bachilleres de Tamaulipas; Ana Lucía Montemayor de la escuela Marte R. Gómez de Cd. Victoria; Roy Aguilera del Instituto de Educación de Aguascalientes. El equipo de colaboradores de la Coordinación del Proyecto, durante este mismo periodo: Gabriela Hernández, Mauro Solano, Mitzi Castrejón, Maralá Goode, Jorge Palacios, Lourdes Castro, Lourdes Rodríguez, Ulises Hidalgo, Beatriz García, Rosalba Ramírez, Tania Tapia, Tarik Torres, José Francisco Peña, Rodrigo Cevallos, Andrés Pérezalonso, José Antonio Solís, Susana Contreras, Teresa María Ramírez, Marcela Ponce, Mauricio Ondarza y Leobardo Jiménez.

Los autores que aportaron materiales didácticos incluyeron: En la materia de gobierno intervinieron Carlos Cordourier, Cristina Puga, Carlos Casillas y Ma. de los Angeles Gómez. En lo que concierne a la materia de empresas, colaboró Hugo Latorre; mientras que en química, Glinda Irazoque, Vicente Talanquer, Ana Martínez y José Antonio López Tercero. Elaboraron diversas propuestas que se incorporaron como material didáctico de física: Guillermina Waldegg, María Trigueros, Carlos Gutiérrez, Zoilo Ramírez, Javier Sierra, Roberto Miranda, Edgar Méndez, Víctor A. Mendoza, Pilar Segarra, Víctor A. Mendoza, Juan Antonio Flores, José Luis Maldonado y Mayo Villagrán. En matemáticas produjeron materiales didácticos: Luz Manuel Santos, Ernesto Sánchez, Gonzalo Zubieta, Antonio Rivera, María Trigueros, Juan Recio y Paul Hernández. El material didáctico de biología contó con las aportaciones de Susana Cruz, Efraín Cruz, Pilar Candela, Ma. de Lourdes Rosas, José Francisco Peña, Guadalupe Mendiola, María del Socorro González de la Concha, Angélica Galnares y José Francisco Peña. En lo que concierne a la materia de medio ambiente, brindaron sus conocimientos Ma. Teresa Bravo, Guillermo Chávez, Leonor Pinelo y María de los Ángeles Montiel. Para la elaboración de material didáctico en informática y telecomunicaciones intervinieron Federico Kuhlmann y Silvia Guardati, mientras que para mecánica y automatización el material lo elaboró Efrén Castillo.

## Bibliografía

Aboites Aguilar, Hugo (2000) "El examen único y cultura de la evaluación en México", en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (coord.) *Evaluación educativa*, CESU UNAM-FCE. México.

Acosta, Mariclaire, Roberto Rodríguez y Jorge Bartolucci (1981) *Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM. México.

Adams, Richard (1970) *Crucifixion by power: essays on Guatemalan national social structures, 1944-1966*, University of Texas Press, Austin.

Adler Lomnitz, Larissa (1994) *Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de antropología Latinoamericana*, FLACSO-Miguel Ángel Porrúa, México.

Aguilar Villanueva, Luis F. (1992) "Estudio Introductorio", en *El estudio de las políticas públicas*, Luis Aguilar Villanueva (comp.) Miguel Ángel Porrúa, México.

Aguilar Villanueva, Luis F. (1989) " Rasgos de la política pública mexicana", *Sociológica*, año 4 núm. 11, sept- dic, UAM-A.

Alcázar, Josefina (1984) *Universidad y Financiamiento*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.

Alexander, Jeffrey (1988) "El nuevo movimiento teórico" en *revista de Estudios sociológicos*, COLMEX, México.

Alvarado M., Ma. de Lourdes,(1994b) *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, UNAM, México.

Alvarado M., Ma. de Lourdes (1994b) *Tradición y reforma en la Universidad de México*. Miguel Ángel Porrúa / Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Alvarado M., Ma. de Lourdes (1994c) *La disputa en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Álvarez Córdova, Leonardo M. (2000) *La implementación de una reforma educativa en el estado de Aguascalientes*, Gestión y política pública, Vol IX No 2, segundo semestre, CIDE. México.

Andere, Eduardo (2003) *La educación en México: Un fracaso monumental*, Editorial Planeta, México.

Arbós, Xavier y Salvador Giner (1993) *La gobernabilidad: ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial*, Siglo Veintiuno Editores, Madrid.

Archer, Margaret, (1981) "Los sistemas de educación" en UNESCO, *revista internacional de ciencias sociales*, volumen XXXIII, n. 2, París.

Arechavala, Ricardo y Pedro Solís (1999) *La universidad pública ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?*, Universidad de Guadalajara-Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Arendt, Hannah (1993) *La condición Humana*, Editorial Paidós, Barcelona.

Arnaut, Alberto (1998) *La federalización educativa en México*, Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.

Aron, Raymond (1980) *Las etapas del pensamiento sociológico*, ed. Siglo XX, Buenos Aires.

Banco Mundial (2003) *Informe sobre el desarrollo mundial 2003. Desarrollo sostenible en un mundo dinámico. Transformación de instituciones, crecimiento y calidad de vida*, Banco Mundial-Mundi Prensa Libros Madrid.

Banco Mundial (2004) *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y las estrategias de gobierno*, Banco Mundial, México-Alfaomega Grupo Editor, Madrid.

Barbosa, Antonio (1973) *Maestros Ilustres de México y lugares donde reposan*, Ediciones del Autor, México.

Barreda, Gabino (2000) *Oración Cívica*, en José Antonio Robledo y Meza, Barreda Gabino y el *mitologema liberal*, Gobierno del Estado de Puebla-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Cuadernos del Archivo Histórico Universitario, Puebla.

Bartolucci, Jorge (1979) *Perfil socio-escolar de la generación 77-79 a tercer semestre del ciclo de bachillerato del CCH*, en "Informes de Investigación y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación (1976-1979) Primera parte". Secretaría de Planeación, fotocopiado. México.

Bartolucci, Jorge (1987) "Educación Reproducción Social y Sociología", en *Sociológica*, año 2, núm. 5, Uam-A, México.

Bartolucci, Jorge (1994) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, Miguel Angel Porrúa-CESU, Colección Problemas Educativos de México, México.

Bartolucci, Jorge (1998) " Saber y poder en la modernización de la astronomía mexicana", en M. Menegus (coord.) *Saber y poder en México. Siglos XVI al XX*, Miguel Angel Porrúa-CESU, Colección Problemas Educativos de México, México.

Bartolucci, Jorge y Roberto Rodríguez (1983) *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*, ANUIES, México.

Barzelay, Michael (2000) *Atravesando la burocracia: una nueva perspectiva de la administración pública*, FCE, México.

Basáñez, Miguel (1990) *El pulso de los sexenios, 20 años de crisis en México*, Editorial Siglo XXI, México.

Baudelot Christian y Roger Establet (1975) *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, México.

Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho (coords.) (2001) *Educación Media Superior: Aportes*, CCH-UNAM, México.

Becerra, Ricardo, Pedro Salazar y José Woldenberg (2000) *La mecánica del cambio político en México*, Cal y Arena, México.

Béjar Navarro, Raúl y Héctor Hernández Bringas (1996) *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, Miguel Ángel Porrúa-CRIM, México.

Bernstein, Basil (1965) "A socio-linguistic approach to social learning" en J. Gould, *Penguin Survey of the Social Sciences 1965*, Penguin Books, Londres.

Bernstein, Basil (1971) "Introduction" y "A Critique of the Concept of Compensatory Education" en Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, Vol. I, Routledge and Kegan Paul, Londres

Bertussi, Guadalupe Teresinha y Roberto González V. (coords.) (2003) *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, Tomo II, UPN-La jornada, México.

Biblioteca del Consejo Técnico de la Educación (1963) *9 Educación en el trabajo y para el trabajo*, volumen III, Consejo Técnico de la Educación, México.

Blumer, Herbert (1969) "The Methodological Position of Symbolic Interactionism", H.Blumer (comp.), *Symbolic Interactionism*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Bobbio, Norberto (1986) *El futuro de la Democracia*, FCE, México.

*Boletín de Instrucción Pública* (1907) Órgano de la Secretaría del Ramo, Volumen VIII, Tipografía Económica, México.

*Boletín de Instrucción Pública* (1908) Órgano de la Secretaría del Ramo, Volumen IX, Tipografía Económica, México. |

*Boletín de Instrucción Pública* (1910) Órgano de la Secretaría del Ramo, Volumen XII, Tipografía Económica, México.

*Boletín de la Universidad* (1922) *Actas de las juntas de directores y del Consejo Universitario*, 1 de abril de 1922, México.

Boudon, Raymond (1980) *Efectos perversos y orden social*, Editorial Premia, México.

Bourdieu Pierre y Jean-Claude Passeron (1981) *La reproducción.*, Ed Laia, Barcelona.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1975) *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI Editores, México.

Bowles, S, y H. Gintis (1981) *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México.

Braudel, Ferdinand (1986) *La historia y las ciencias sociales*, Alianza Editorial, Madrid.

Brunner, José Joaquín (1990) *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.

Brunner, José Joaquín (1993) "Educación superior en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas", en *Desafíos de la educación superior*, Unidad de Análisis de Políticas Sociales, (UDAPSO), La Paz.

Brunner, José Joaquín y Ángel Flisfisch (1983) *Los intelectuales y las Instituciones de la Cultura*, FLACSO, Santiago de Chile.

Caivano, Fabricio y Jaume Carbonell (2003) *15 personajes en busca de otra escuela*, Editorial Laia, México.

Cardoso, Fernando Henrique (1985) "Sobre la caracterización de los regímenes autoritarios en América Latina", en David Collier (compilador) *El nuevo autoritarismo en América Latina*, FEC; México.

Carson, David (1995) *Discourse and Power in Educational Organizations*, Hampton Press Inc., Cresskill, Nueva Jersey.

Carspecken, Phil Francis y Michael Apple (1992) "Critical Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice", en M. D. LeCompte *et al.*, 1992, *The Handbook of qualitative research in education*, Academic Press, San Diego.

Casanova C., Hugo y Roberto Rodríguez G. (coord.) (1999) *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Miquen Ángel Porrúa-CESU, Tomo I, Colección Problemas Educativos de México, México.

Casanova C., Hugo y Roberto Rodríguez G. (coords.) (1999) *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Miquen Ángel Porrúa-CESU, Tomo II, Colección Problemas Educativos de México, México.

Castañeda Salgado, María A.. (1985) *La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: El currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, IPN, México.

Castañón Roberto y Rosa María Seco (2000) *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*, Limusa, México.

Castrejón Diez, Jaime (1985) *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. Colegio de Bachilleres, México.

CEPAL (2004) *Panorama social de América Latina*, División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL, CEPAL página web [www.cepal.org](http://www.cepal.org)

Clark, Burton R. (1983) *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*, UAM-Nueva Imagen, México.

Coleman James, (1990) *Foundations of Social Theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.

Colegio de Ciencias y Humanidades (1979) *Documenta. Colegio de Ciencias y Humanidades*, núm. 1, junio de 1979, CCH, UNAM, México.

Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2004) *Carpeta para la reunión ordinaria del H. Consejo Directivo del mes de noviembre del 2004*, Oaxaca.

Coller, David (1985) "Visión general del modelo burocrático autoritario" en David Coller (comp.) *El nuevo autoritarismo en América Latina*, FCE, México.

Collins, Randall (1977a) "Some comparative principles of educational stratification", en *Harvard Educational Review*, vol 47, núm. 1, febrero, Cambridge.

Collins, Randall (1977b) "Functional and conflict theories of education and stratification", en J. Karabel y A.H.Halsey, *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Nueva York.

Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (2005) colección jurídica esfinge. Editorial Esfinge, México.

Comisión de Educación (2000) *Educación Media Superior*, Documento, versión final, noviembre 13, México.

Córdoba, Arnaldo (1973) *La ideología de la revolución mexicana: la formación del nuevo régimen*, Era, México.

Cornejo O., Alejandro (1988) *La escuela secundaria de Xoco. Un estudio de caso sobre rituales, relaciones sociales, procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un salón de clases*, Tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

Cornejo O., Alejandro (1991) "Estudiantes y prácticas educativas en el aula. Análisis de un caso", en M. Rueda y M.A. Campos (comps.) *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, UNAM-CISE, México.

Cornejo O., Alejandro (1992) "Las estrategias de los estudiantes en el salón de clases", en M. Rueda y M.A. Campos (comps.) *Investigación etnográfica en educación*, UNAM-CISE, México.

Corrales, Javier (1999) "Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas", serie *Reforma y Gestión Educativa*, No.14. Banco Mundial.

Courard, Hernán (ed.) (1993) *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*, Flacso, Santiago de Chile.

Covo, Milena (1989) "Algunas condiciones no académicas de la deserción", en Juan Fidel Zorrilla (comp.) *Nuevas Perspectivas Críticas sobre la Universidad*, Cuadernos del Cesu 16, UNAM, México.

Covo, Milena (1986) "La universidad: ¿reproducción o democratización?" en Juan Fidel Zorrilla (comp.) *La élite y la masa*, Cuadernos del Cesu 1, UNAM, México.

Crespo, José Antonio (2003) "Las singularidades de un régimen", en, Gastón Luke G. y Virgilio Muñoz, (comp.) *Escenarios de la Transición en México*, Grijalbo, México.

Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990) *El actor y el sistema*, Alianza Editorial Mexicana, México.

Cuenca, Beatriz (2001) "La evaluación de la educación Media Superior", en José Bazán Levy y Trinidad García Camacho (coord.) *Aportes, Educación Media Superior*, Vol. II, UNAM -CCH, México.

De Ibarrola, María (1985) *Las dimensiones sociales de la educación, (antología de textos)*, SEP-Ediciones Caballito, México.

De Ibarrola, María (1994) *La articulación entre la escuela técnica del nivel medio superior y el mundo del trabajo en México ¿espacios vacíos de la gestión educativa?*, DIE, Documento de Trabajo No. 27.

De Ibarrola, María y María Antonia Gallart (coords.) (1995) *Democracia y Productividad: desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia.

De la Peña, Guillermo (1980 a) *El aula y la férula*. Zamora, El Colegio de Michoacán, Zamora.

De la Peña, Guillermo (1980 b) *Herederos de Promesas*, CISINAH, México.

Díaz Barriga, Frida y Elisa Lugo (2003) "Desarrollo del Currículo", en Ángel Díaz Barriga (coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, COMIE-SEP-CESU, Ideograma Editores, México.

Didou Aupetit, Sylvie, y Susana Martínez Ruiz (2000) *Evaluación de las políticas de educación media superior y superior en el sector tecnológico federal 1995-2000*, SEP- Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas-COSNET, México.

Domínguez M., Raúl, (1986) *El proyecto universitario del rector Barros Sierra, estudio histórico*, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM, México.

Domínguez M., Raúl (2000) *Física nuclear en México 1933-1963*, CESU, Plaza y Valdés Editores, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Dore, Ronald (1983) *La fiebre de los diplomas. Educación, cualificación y desarrollo*, Fondo de Cultura Económica, México.

Ducoing, Patricia (1991) *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954*, CESU-UNAM, México.

Drucker, Peter F. (1989) *The new realities*, Hinemann Professional, Oxford.

Durkheim, Emilio (1971), *El suicidio. Estudio de sociología*, Schapire Editor, Buenos Aires.

Durkheim, Emilio (1973) *De la división del trabajo social*, Schapire Editor S.R.L., Buenos Aires.

Durkheim, Emilio (1979) *Educación y sociología*, Editorial Linotipo, Bogotá.

Durkheim, Emilio (2000) *Educación y Sociología*, Colofón, México.

Encyclopaedia Britannica (1946a) "Education", Volumen 7, Chicago, Londres, Toronto.

Encyclopaedia Britannica (1946b) "Illiteracy", Volume 12, Chicago, Londres, Toronto.

Evans- Pritchard, E.E. y Fred Eggan (1968) "Prologue", en A.R.Radcliffe–Brown, *Structure and Function in Primitive Societies. On the Concept of Function in Social Science*, Cohen and West Ltd., Londres.

Fernández, Milagros y Alberto Navarrete (1986) "CONALEP o tan lejos como llegue la educación", en *Cuadernos de crítica. Número dedicado a la problemática de la preparatoria*, No. 2. Universidad Autónoma de Puebla, México.

Fell, Claude (1989) *José Vasconcelos: Los años del águila*, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, México.

Forrester, Viviane (1997), *El horror económico*, FCE, México.

Freire, Paulo (1996), *Política y educación*, Siglo XXI Editores, México.

*Gaceta UNAM 29 de septiembre de 2003*, UNAM, México

Gago, Antonio (1998) "Cultura y evaluación en México: del diagnóstico a la acreditación, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXVII (3) Julio-septiembre, No 107, ANUIES, México.

García Cortés, Fernando (1999) *Aprendizaje y evaluación de contenidos escolares*, Editorial Santillana, México.

Garcíadiego D., Javier (2000) *Rudos contra científicos. La universidad Nacional durante la revolución mexicana*, Colegio de México – Universidad Nacional de México, México.

Garay, Adrián de (1998) "¿Privatización de la educación superior o distribución tácita de la demanda? *Revista de la educación Superior*, Vol. XXVII (3) Julio-septiembre, No 107, ANUIES, México.

García Naranjo, Nemesio (1916) *Leyes y reglamentos expedidos por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de enero a junio de 1914*, Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, México.

Garza, Graciela (1986) *La Titulación en la UNAM*, Cuaderno del CESU 3, México, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Geertz, Clifford (1992) *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- Giddens, Anthony (1979) *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*, Macmillan, Londres.
- Giddens, Anthony (2000) *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, México.
- Giroux, Henry A. (1985) "Educación: reproducción y resistencia" en De Ibarrola M. *Las dimensiones sociales de la educación*, Ediciones El Caballito - SEP Cultura, México.
- Giroux, Henry A. (1995) "Prólogo", en Peter McLaren, *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, Siglo XXI-Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, México .
- Gil A., Manuel (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, UAM, México.
- Glaser, B.G y A. Strauss (1967) *The discovery of grounded theory*, Weidenfeld and Nicholson, Londres.
- Gluckman, Max (1958) *Analysis of a social situation in modern Zululand*, Rhodes-Livingstone Paper No. 28, Manchester University Press, Manchester.
- Gómez Navas, Leonardo (1968) *Política Educativa de México*, Ed. Patria. México.
- González Casanova, Pablo (1986) *La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM, México.
- González Madrid, Miguel (1999) "¿A qué llamamos políticas públicas?, Políticas públicas para el siglo XXI", en *Iztapalapa 46*, Año 19, julio-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Goffman, Erving (1961) *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*, The Bobbs-Merrill Company, Indianápolis y Nueva York.
- Goffman, Erving (1963) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday, Nueva York

Granja, Josefina (1981) *Análisis sobre las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en cuatro instituciones de educación superior del Distrito Federal 1960-1978*, Ponencia presentada en el Foro de investigaciones sobre educación y sociedad, Jalapa.

Greaves, Patricia (1976) *La escuela de San Bruno*, Tesis de Licenciatura en Antropología Social, Universidad Iberoamericana, México.

Guerrero Z., Rubén (1997) *El culto a Juárez en el porfiriato*, UIA, Tesis de maestría en historia. México.

Guevara Niebla, Gilberto (comp.) (1992) *La catástrofe silenciosa*, FCE, México.

Guevara Niebla, Gilberto (comp.) (1981) *La crisis de la educación superior*, Editorial Nueva Imagen, México.

Gutiérrez Sáenz, Raúl (1999) *Introducción a la didáctica*, Editorial Esfinge, México.

Guttman, Amy (1987) *La educación democrática*, Editorial Paidós, Barcelona.

Habermas, Jürgen, (1998) *Facticidad y Validez*, Editorial Trotta, Madrid.

Habermas, Jürgen, (1996) *La inclusión del otro*, Editorial Paidós, Barcelona.

Habermas Jürgen, (2002a), *Teoría de la acción comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus, México.

Habermas, Jürgen, (2002b) *Teoría de la acción comunicativa, II Racionalidad de la acción y racionalización social*, Taurus, México.

Handy, Charles, (1992) *La edad de la insensatez*, Limusa, México.

Hargreaves, David (1967) *Social relations in a secondary school*, Routledge and Kegan Paul, Londres.

Hargreaves, David (1994) "Development and desire: A postmodern perspective", en T. Guskey y M. Huberman, *New paradigms and practices in professional development*, Teachers College Press, Nueva York.

Hallak, Jacques (1998) "Educación y Globalización", en *Carta informativa del IIEP*, UNESCO, Vol XVI No. 2, abril-junio, París. <http://www.unesco.org/iiep/spa/newsletter/1998/aprs98.pdf>.

Hirschman, Albert O. (1986) *Interés privado y acción pública*, FCE, México.

Ianni, Octavio (1999), *La era del globalismo*, Editorial Siglo XXI, México.

INEGI (2001) *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos*. Aguascalientes.

INEGI (2004) *Censos Generales de Población y Vivienda*, volúmenes XI y XII, Aguascalientes.

Institute for Management Development (2000) *The World Competitiveness Year Book 2000*, Lausanne.

Institute for Management Development (2001) *The World Competitiveness Year Book 2001*, Lausanne.

International Council for Educational Development (1994) *A Productive Future. For the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, BUAP. Puebla.

Izquierdo, José Joaquín (1986) "Desde un alto en el camino; visión y examen retrospectivo", en *Cuadernos de crítica*, No. 2. Número dedicado a la problemática de la preparatoria, Universidad Autónoma de Puebla, México.

Jallade, Jean Pierre (1988) *Financiamiento de la educación y distribución del ingreso en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México.

Jiménez C., Emma M., (1996) *Diagnóstico y Análisis de la Enseñanza de la Física en el Colegio de Bachilleres, (1992 – 1995)*, Tesis que para obtener el grado de maestro en enseñanza superior, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Kent Serna, Rollin (1990) *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México.

Kent Serna, Rollin (1997) "Los temas críticos de la educación superior en América Latina", *Estudios Comparativos*, Vol. 2, FCE-FLACSO-UAA, México.

Kent Serna, Rollin (1998) "El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación", en Alejandro Mungaray y Valenti Giovanna (coord.) *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, ANUIES, México.

Kent Serna, Rollin y Wietse de Vries (1994) *Evaluación y financiamiento de la educación superior en México*, Universidad Futura, Vol. 6 Núm 15, otoño.

Kent S., Rollin, Germán Álvarez, Mario González, Rosalba Ramírez y Wietse de Vries (2003) *Cambio Organizacional y Disciplinario en las Ciencias Sociales en México*, DIE y Plaza y Valdés Editores, México.

Kobayashi José M., Josefina Vázquez, Dorothy Tanck, Anne Staples y Elías Trabulse (1976) *Historia de la educación en México*, SEP, México.

Lacey, C. (1970) *Hightown grammar*, Manchester University Press, Manchester.

Larroyo, Francisco (1986) *Historia Comparada de la Educación en México*, Editorial Porrúa, México.

Lasswell, Harold (2000) "La orientación de las políticas", en Aguilar Luis F. (coord.) *Estudio de las Políticas públicas*, Tercera edición, Porrúa, México.

Latapí, Pablo (1980) *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, México.

LeCompte D., Margaret (1992) "La investigación etnográfica", en Mario Rueda Beltrán et al., *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

LeCompte, D. Margaret y J.P.Goetz (1982) "Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research", *Review of Educational Research*, 52.

Levinson, Bradley A. (1993) *Todos somos iguales: Cultural Production and Social Difference at a Mexican Secondary School.*, UMI, Ann Arbor.

Levy, Daniel (1995) *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, CESU-FLACSO- Miguel Angel Porrúa, México

Levy Strauss, Claude (1953) "Social Structure" , en Alfred .L. Kroeber (ed.), *Anthropology Today*, University of Chicago Press, Chicago.

Ley General de Educación (2005), Ediciones Delma, México.

Llinás Álvarez, Edgar (1978) *Revolución, educación y mexicanidad*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Locke, John, (2002) *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*, Losada, Buenos Aires.

López y Mota Ángel D. (coord.) (2003) *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza aprendizaje*, COMIE-SEP-CESU, México.

Lukes, Steven (1984) *Emile Durkheim. Su vida y obra*, CIS - Siglo XXI de España, Madrid.

Lukes, Steven (1985) *El poder: Un enfoque radical*, Siglo XXI editores, Madrid.

Lubbers J. y A. Koorevaar (2000) "La globalización primaria y secundaria y el paradigma del desarrollo sustentable. Fuerzas opuestas en el siglo XXI", en *La sociedad creativa del siglo XXI*, OCDE-CIECAS IPN, México.

Malkin J. y A. Wildavski (1991) "Why the traditional distinction between public and private goods should be abandoned", *Journal of Theoretical Politics*, vol. 3.

Malo, Salvador (1998) "La experiencia mexicana de evaluación de la calidad" en Salvador Malo y Arturo Velázquez, *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, CESU - Miguel Ángel Porrúa, México.

Martínez Rizo, Felipe (2000) *Nueve retos para la educación superior: funciones actores y estructuras*, ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México.

McLaren, Peter (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* Siglo XXI Editores y CESU-UNAM, México.

Melgar Adalid, Mario (1994) *Educación superior. Propuesta de modernización*, Fondo de Cultura Económica, México.

Medina Peña, Luis (1995) *Hacia un nuevo Estado*, FCE, México.

Mendieta y Núñez, Lucio (1967) *La reforma universitaria integral*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.

Meneses Morales, Ernesto (1991) *Tendencias educativas oficiales en México: 1964- 1976*,\_Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México.

Meneses Morales, Ernesto (1997) *Tendencias educativas oficiales en México: 1976-1978*,\_Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México.

Merton, Robert (1972) *Teoría y Estructura Sociales*, Fondo de Cultura Económica, México.

Meyer, Lorenzo (2000) *Historia General de México*, Colegio de México, México.

Meyer Lorenzo (1981) "El Estado Mexicano contemporáneo", en *Lecturas de política mexicana*, el Colegio de México, México.

Mills, C. Wright (1964) *La imaginación sociológica*, FCE, México.

Mintzberg, Henry (1991) "The Professional Bureaucracy", en Marvin Peterson, editor, *Organization and Governance in Higher Education*, Ginn Press, Massachusets.

Mir, Adolfo (1970) *Ecological Inequality in educational attainment*, Tesis de Doctorado. Universidad de Texas, Austin.

Mitchel, Clyde (1968) "The Kalela Dance. Aspects of Social Relationships among Urban Africans in Northern Rhodesia", *The Rhodes-Livingstone Papers Number Twenty-Seven*, Manchester University Press, Manchester.

Morales Gómez, Daniel (comp.) (1979) *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, Editorial Gernika, México.

Monroy Huitrón, Guadalupe (1985) *Política educativa de la Revolución*, Secretaría de Educación Pública, SEP Cultura, Cien de México, México.

Montesquieu (2003) *El espíritu de las Leyes*, Editorial Porrúa, México.

Muñoz Cruz, Héctor (2003) "¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?", en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, México.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1981) "El papel de la educación en el desarrollo económico y social: una perspectiva", en *Revista de la educación Superior*, Vol. X, núm. 1 (37), ANUIES, México.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1982) "Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XII. Cuarto Trimestre, Núm 4, Centro de Estudios Educativos, México.

Muñoz Izquierdo, Carlos, Sylvia Schmelkes y José T. Guzmán (1979) "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México," en Morales Gómez Daniel, (comp.) *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, Editorial Gernika, México.

Nadel, Sigfried F. (1969) *The Theory of Social Structure*, Cohen & West Ltd., Cuarta impresión, Londres.

*Noticia Estadística sobre la Educación Pública en México* (1928) Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, México.

OCDE-SEP (1996 ) *Documento de transcripción de la reunión de trabajo*, 26 de marzo de 1996, México.

OCDE, (1997) *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación, México: Educación Superior*, OCDE, París.

O'Donnell, Guillermo (1998) "Accountability horizontal", en *Estudios políticos*, Cuarta época, No. 19, sep-dic, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

OECD (1995) *Education at a Glance*, OECD, París.

OECD (1996) *Changing The Subject, Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*, OECD, París.

OECD (1997) *Reviews of National Policies for Education. Mexico. Higher Education*, Francia, OECD, París.

OECD (2000) *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, OECD, París.

OECD (2001a) *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, OECD, París.

OECD (2001b) *What works in innovation*, OECD, París.

OECD (2002) *Education at Glance*, OECD, París.

OECD (2003) *Education at Glance*, OECD, París

OECD (2004) *Completing the Foundations for Lifelong Learning: An OCDE Survey of Upper Secondary Education*, OECD, París.

Ornelas, Carlos (1995) *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE-NF-FCE, octava reimpresión, México.

Ornelas, Carlos (2000) "La reforma de la educación Básica: de 1989 a 2010", en *México 2010, Pensar y decidir la próxima década*, tomo I, Colección Reflexión y análisis, Centro de Estudios Estratégicos Nacionales-IPN-UAM-Limusa, México.

Padua, Jorge (1999) "La crisis de la educación superior y la reforma de las universidades", en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gomez (coords.) *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Miguel Ángel Porrúa-CESU, Tomo I, Colección Problemas Educativos de México, México.

Palencia, Francisco Javier, (1982) *La universidad Latinoamericana como conciencia*, UNAM, Coordinación de Humanidades, México.

Pantoja M., David (1983) *Notas y reflexiones acerca del bachillerato*, UNAM- CCH, México.

Parsons, Talcott (1964) *Essays in Sociological Theory*, Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan Limited, Londres.

Parsons, Talcott (1968 a) *The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*, The Free Press, Nueva York.

Parsons, Talcott, (1968 b) *La estructura de la acción social*, Ediciones Guadarrama, Madrid.

Pérez Castro, Judith, (2004) *Campo disciplinario y práctica académica: el impacto de la formación profesional en la trayectoria de los académicos universitarios*, Tesis de Doctorado en Sociología, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México.

Pérez Díaz, Víctor (2005) *Sueño y Razón de América Latina*, Taurus, Madrid.

Peters, Guy (1982) *American Public Policy: Promise and Performance*, Seven Bridges Press, Nueva York y Londres.

Poder Ejecutivo Federal (1941) *La educación pública en México. Desde el 1 de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940*, Tomo II, México.

Posner, G. (1998) *Análisis del Currículo*, Mc Graw Hill, Bogotá.

Prawda, Juan y Gustavo Flores (2001) *México Educativo Revisitado*, Océano, México.

Presidencia de la República (2000), *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México, hacia un despegue acelerado*, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, México.

Presidencia de la República (2004) *IV Informe General de Gobierno del Presidente de la República*, página web, México.

Quintanilla, Susana (1994) "La Querrela Intelectual por la Universidad Mexicana 1930-1934", en *Universidad Futura*, vol 5, num.15, otoño 1994, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Ramírez, Zoilo (2001) "Gestión académico-administrativa", en José de J. Bazan Levy y Trinidad García Camacho (coord.), *Educación Media Superior: Aportes*, CCH-UNAM, México.

Ramos, Samuel y Efrén del Pozo (1986) "Estudio sobre la organización de la enseñanza media superior en México", en *Cuadernos de crítica*, No. 2. Número dedicado a la problemática de la preparatoria, Universidad Autónoma de Puebla, México.

Reforma (2005) *Ignoran maestros reforma*, Lunes 15 de agosto del 2005, primera plana, Sección A, México.

Reinhard, Wolfgang (1996) "Introducción: Las élites del poder, los funcionarios del estado, las clases gobernantes y el crecimiento del poder del Estado", en Wolfgang Reinhard (coordinador) *Las élites del poder y la construcción del estado*, Fondo de Cultura Económica, México.

Reséndiz Núñez, Daniel (2000) *Futuros de la educación superior en México*, Editorial Siglo XXI, México.

Robledo y Meza, José Antonio (2000) *Barreda Gabino y el mitologema liberal*, Gobierno del Estado de Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Cuadernos del Archivo Histórico Universitario, Puebla.

Robles Uribe, José Eduardo (2001) "Un modelo de docencia para el bachillerato", en Bazán José de Jesús y García Camacho Trinidad (coord.), *Educación Media Superior: Aportes*, Vol.I, UNAM, México.

Rockwell, Elsie (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, SEP-Ediciones Caballito, México.

Rodríguez J., José Raúl *et al.*, (2003) "Variaciones de una misma orientación general. Las políticas públicas hacia la educación superior en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXII, No. 128, Octubre- Diciembre. México.

Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coord.) (1994) *Universidad contemporánea, racionalidad política y vinculación social*, CESU-Miguel Ángel Porrúa, México.

Rodríguez G. Roberto (1999a), "Planeación y política de la educación superior en México", en Hugo Casanova C. y Roberto Rodríguez Gómez (coord.), *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Miguel Angel Porrúa-CESU, Tomo II, Colección Problemas Educativos de México, México.

Rodríguez G., Roberto (1999b) "La modernización de la educación superior en perspectiva", en Hugo Casanova Cardiel y Roberto Rodríguez Gómez (coord.), *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Miguel Angel Porrúa-CESU, Tomo I, Colección Problemas Educativos de México, México.

Romo Patiño, Mariana (1991) *El bachillerato mexicano 1867-1987, (catálogo razonado)*, UNAM-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, serie Sobre la Univesidad, No 19. México.

Rueda B., Mario y Miguel A. Campos (coord.), (1991), *Investigación etnográfica en educación*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Rugarcía, Armando (1998), " Lo que siempre ha querido saber sobre la docencia y no se ha atrevido a preguntar", *Revista de la educación Superior*, ANUIES, Vol. XXVII (3) Julio-septiembre, No 107, México.

Runciman, W.G. (1970) *Sociology in its place*, Cambridge University Press, Cambridge

Sabine, George H, (1968) *Historia de la Teoría Política*, Fondo de Cultura Económica, México.

Savater, Fernando (2000) *Los caminos para la libertad: ética y educación*, Ariel, México.

Savater, Fernando (2003) "Elegir la educación cívica", en *El valor de elegir*, Editorial Ariel, Barcelona.

Scanlon, Patricia (1981) *Un enclave cultural. Etnicidad y poder en el contexto de una escuela norteamericana en la ciudad de México*, CIESAS-Ediciones de la Casa Chata, México.

Schwartzman, Simón (1993) "Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto", en Hernán Courard (ed.) *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina* Flacso, Santiago de Chile.

Secretaría de Educación Pública (1927) *Noticia estadística sobre la Educación Pública de México correspondiente al año de 1925*, Talleres gráficos de la nación, México.

Secretaría de Educación Pública (1928) *Noticia estadística sobre la Educación Pública de México correspondiente al año de 1926*, Talleres gráficos de la nación, México.

Secretaría de Educación Pública (1946) *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (1963) "cuadro num. 1", *Educación en el trabajo y para el trabajo, volumen III*, Biblioteca del Consejo Técnico de la Educación, México.

Secretaría de Educación Pública (1964) *Obra Educativa en el Sexenio 1958-1964*, México.

Secretaría de Educación Pública (1982a) *Memoria. 1976-1982. I Política Educativa*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (1982 b) *El Congreso Nacional del Bachillerato*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (1982 c) "Acuerdo 71", *Diario Oficial. Estados Unidos Mexicanos*, 28 de mayo de 1982, México.

Secretaría de Educación Pública (1982 d) "Acuerdo 77", *Diario Oficial. Estados Unidos Mexicanos*, 28 de mayo de 1982, México.

Secretaría de Educación Pública (1991) *La educación media superior en México. Modernización educativa 1989-1994*, México.

Secretaría de Educación Pública (1995a) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México

Secretaría de Educación Pública (1995 b) *Informe de labores*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (1996) *Informe de labores*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública, (1997) *Informe de labores*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública, (1998 a) *Informe de labores*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública ( 1998 b) *Ciencia para todos*, Proyecto 7061, SEP México.

Secretaría de Educación Pública, (1999a) *Informe de labores*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública, (1999b) *Perfil de la educación en México*,\_ Subsecretaría de Planeación y Coordinación, México.

Secretaría de Educación Pública (1999c) *Estadística Básica de Educativo Superior, Inicio de cursos, 1997-1998*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2000a) *Indicadores Educativos 2000*. DGPPP, Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal, 2000-2001. SEP, México.

Secretaría de Educación Pública, (2000b) *Perfil de la educación en México*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública, (2000c) *Informe de labores*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2001 a) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2001 b) *Informe de labores*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2002) *Reglamento Interior de la SEP*, SEP, México

Secretaría de Educación Pública (2003a) *Informe de Labores*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2003b) *Indicadores Educativos 2003*. DGPPP, Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2004a) *Informe de Labores*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2004 b) *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo 2003-2004*, Subsecretaria de Planeación y Coordinación, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2004 c) *Glosario de términos utilizados en la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2005a) *Reglamento Interior de la SEP*, SEP, México.

Secretaría de Educación Pública (2005b) página web, [www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep), Estadísticas.

Secretaría de Educación Pública (2005c) *Manual de organización de la SEP*, SEP, México.

Segarra Alberu, Ma. del Pilar (2000) *La formación y profesionalización del profesorado de física en el bachillerato*, Tesis que para obtener el grado de Doctor en Educación, Universidad LaSalle, México.

Sen, Amartya (2000) *Desarrollo y libertad*, Editorial Planeta, Barcelona.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Saúl Bolaños (2002) *Historia de la Educación Pública en México*, FCE-SEP, México.

Sotelo Valencia, Adrián (1999) *Globalización y precariedad del trabajo en México*, Ediciones El Caballito, México.

Stevens, Barrie, Miller, Riel y Wolfgang Michalski (2000) "Diversidad Social y la sociedad creativa del Siglo XXI", en *La sociedad creativa del siglo XXI*, OCDE-CIECAS IPN.

Stiglitz, Joseph E. (2002) *El malestar en la globalización*, Editorial Taurus, México.

Stuart Mill, John (1984) *Sobre la Libertad*, Editorial Sarpe, Madrid.

Tedesco, Juan Carlos (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*, FCE, México.

Theodore, Abel (1981) "Futuro de la teoría sociológica" en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Volumen XXXIII, no. 2, UNESCO, París.

Thurow, Lester (1999) *Construir riqueza*, Editorial Vergara, Argentina.

Tierney, William (1999) "Liderazgo y posmodernismo", en Hugo Casonova C. y Roberto Rodríguez G. (coord.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, Tomo II, CESU, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México.

Tirado Segura, Felipe (2004) "Presentación" en *La evaluación de la educación en México: Indicadores del Exani I*, Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, CENEVAL, México.

Tomassini, Luciano (1993) *Gobernabilidad y Desarrollo*, BID, monografía No. 9.

Torres, Carlos Alberto (2001) *Democracia, educación y multiculturalismo*, Siglo XXI editores, México.

UNESCO (1990), *World Education Report 1990*, UNESCO, París.

UNESCO (1997) *La educación superior en el Siglo XXI*, Colección Respuestas, Ediciones CRESAL-UNESCO, Tomo I, Caracas.

UNESCO (2000), *Informe sobre la educación en el mundo. El derecho a la educación: Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, UNESCO-Santillana, Madrid

Universidad Nacional (1929) *Informe de Labores*, México.

UNAM (1931) *Anuario 1931-1932*, Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

UNAM (1971), *Gaceta*, Tercera época, vol II, número extraordinario, 1º de febrero. México.

UNAM (1972), *Gaceta "La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades"*, núm. 32, Tercera época, vol. II, 15 noviembre, México.

UNAM (1978) *Anuario Estadístico de la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

UNAM (1981) *Anuario Estadístico de la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

UNAM (1983) *Anuario Estadístico de la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

UNAM (2003), *Memoria. Seminario Intermedio de Diagnóstico del Consejo Académico del Bachillerato*, UNAM, México.

Universidad Autónoma de Puebla (1986) *Cuadernos de Crítica 2. El bachillerato: Tiempo de retos y transformación*, BUAP, Puebla.

Urquidi, Víctor L. (2001) "Educación y globalización: algunas reflexiones", en *Investigación y políticas educativas: ensayos en Honor de Pablo Latapí*, Editorial Santillana, México.

Uvalle, Ricardo (1997) *Las transformaciones del estado y la administración pública en la sociedad contemporánea*, Instituto de Administración pública del Estado de México- Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.

Velázquez Albo, María de Lourdes (1994) "La propuesta estudiantil de reforma den 1910 (Primer Congreso de Estudiantes)" en Lourdes Alvarado (coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*, CESU-Miguel Ángel Porrúa. México

Velázquez Albo, María de Lourdes (2000) *Los congresos nacionales universitarios y los gobiernos de la Revolución, 1910-1933*, Plaza y Valdés-CESU-UNAM, México.

Villalever, Lorenza (2000) "La educación Media en México", en *México 2010, Pensar y decidir la próxima década*, Centro de Estudios Estratégicos Nacionales-IPN-UAM-Limosa, Tomo I, México.

Waldmann, Peter (2003) *El Estado anómico, Derecho, seguridad pública y vida cotidiana en América Latina*, Nueva Sociedad, Venezuela.

Weber, Max (1972) *El Político y el Científico*, El Libro de Bolsillo. Alianza Editorial, Madrid.

Westbury, Ian (2002) "Introducción", en Ian Westbury (comp.) *Hacia dónde va el currículum: la contribución de la teoría deliberadora*, Ediciones Pomares, Barcelona.

Willis, Peter (1977), *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Gower, Londres.

Winkler, Donald (1994) *La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre Eficiencia y Equidad*, Banco Mundial, Washington.

Wittrock, Merlin C. (Comp.) (1990) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Paidós, Barcelona.

Wolff, Laurence y Claudio de Moura Castro (2000) *Secondary Education in Latin America and the Caribbean: The Challenge of Growth and Reform*, Inter- American Development Bank, Sustainable Development Department, Washington.

Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Ediciones Paidós, Barcelona.

Woods, Peter (1992) "Symbolic Interactionism", en Margaret D. LeCompte, Wendy L. Millroy y Judith Preissle, *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press, San Diego.

Worsley, Peter (editor) (1970) *Modern Sociology*, Penguin Books, Great Britain.

Zea, Leopoldo (1984) *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, FCE, México.

Zen, P. (1992) "Scientific Literacy, what it is, why is important, and what scientists do to improve the situation?", *The Australian Science Teacher Journal*, No. 38 Vol. 3.

Zermeño, Sergio (2001) *La sociedad derrotada, el desorden mexicano del fin de siglo*, Siglo XXI / UNAM, México.

Zorrilla A., Juan Fidel (1986) *Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza*, Cuadernos del Colegio, 30, CCH-UNAM, México.

Zorrilla A., Juan Fidel (1988) "Anomie and Education" in Gary Anderson and Martha Montero-Sieburth, *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm*, Garland Publishing, Inc. Nueva York y Londres.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1989a) *Innovación y racionalidad educativa. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*, tesis para obtener el grado de maestría en sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (1989b) "La educación en el aula", en Lorenzo Luna et al. , *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2001) "La Educación Media Superior ante los retos inmediatos", en *La sociedad mexicana frente al tercer milenio*, Miguel Ángel Porrúa- UNAM, México.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2002) "Las políticas educativas en México: apuntes para una perspectiva de largo plazo", en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo Mexicano: visión retrospectiva*, Tomo II, UPN, La Jornada, México.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2003) "La reforma del IPN y la anomia en los planteles de educación posbásica: claves para su comprensión", en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, Tomo II, UPN, La jornada, México.

Zorrilla A., Juan F. y Eugenio Cetina (1998) "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México" en Malo Salvador y Velázquez, Arturo, *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, CESU - Miguel Ángel Porrúa, México.

Zorrilla Fierro, Margarita y Villalever, Lorenza (coord.) (2003), *Políticas educativas*, COMIE-SEP-CESU, México.