

CAPÍTULO VII

LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR¹

1. GENERALIDADES

El incremento de la escolaridad en primaria afectó también la secundaria y la media superior –un 75% de los egresados de aquella se inscribían en la enseñanza media superior– al grado de que el crecimiento del bachillerato fue de 100 veces entre 1940 y 1980, sobre todo en los últimos 20 años. De 10 000 estudiantes en 1940, se pasó a 17 000 en 1950; 31 000 en 1964; 279 000 en 1970, para llegar en 1980 a un millón.

El siguiente cuadro informa del estado de la enseñanza media superior en el sexenio:

CUADRO 32

Educación media superior

<i>Federal</i>	<i>1976-77</i>	<i>1982-83</i>
Bachillerato propedéutico	220 103	432 805
Bachillerato bivalente	185 085*	327 783*
Estatal	317 136	521 269
Particular	166 746	278 906
Total	889 070	1 560 763

*Sistema Nacional de Educación Tecnológica, 1988.

(Hayashi, 1992, cuadros 3.6.1 a 3.7.0).

¹ Véase David Pantoja Marín. *Notas y reflexiones sobre la historia del bachillerato*. México: UNAM, 1983.

Un estudio de las características de los jóvenes de 15-19 años muestra una tendencia constante (entre 1940-1980) de los estados a mantener sus respectivos lugares en cuanto al número de jóvenes estudiantes de bachillerato. Ocupan los primeros lugares el Distrito Federal, Veracruz, Jalisco, Puebla, Michoacán y el Estado de México. Entre los últimos se encuentran Querétaro, Aguascalientes, Campeche, Colima, Baja California Sur y Quintana Roo. Presentan variaciones en esos 40 años, Hidalgo, Estado de México, Nuevo León, Baja California Norte, Tamaulipas, Yucatán, Zacatecas y Oaxaca.

La afluencia de estudiantes al nivel medio superior favoreció asimismo la multiplicación de los planes de estudio –se mencionaban 178– y la diferente duración del bachillerato, pues mientras la UNAM implantó en 1964 el de tres años, la mayoría de los estados conservaba el de dos años. Además, habían aparecido otras modalidades de bachillerato como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (1971), dependiente de la UNAM, y el Colegio de Bachilleres (1974), de la SEP.

De hecho, la educación media superior no había recibido especial atención desde el Congreso de Preparatorias de 1922 hasta la Declaración de Villahermosa (1971)² que definió los objetivos de la enseñanza media superior: debía ser propedéutica y terminal, con duración de tres años. La Declaración de Tepic (1972), por su parte, estableció el sistema de créditos (180-300) y adoptó asimismo una estructura académica definida por tres áreas de trabajo para las actividades de aprendizaje: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares. Las actividades de aprendizaje de tipo escolar se dividieron en dos núcleos: básico o propedéutico y otro de actividades selectivas. Las actividades paraescolares eran libres, sin sujeción a evaluación alguna (Castrejón, 1982, pp. 2-5).

En 1975 se celebró en Querétaro una Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior. Aquella definió los objetivos generales del bachillerato y discutió los planes de estudio. Las conclusiones incorporaron los conceptos de la Declaración de Villahermosa y de la de Tepic, y hablaron por vez primera de un tronco común: “[éste] comprendía las áreas siguientes:

² ANUIES. *Declaración de Villahermosa. XIII Asamblea General de ANUIES*, abril 20 de 1971; ANUIES. *Declaración de Tepic*, 1972.

lengua y literatura, matemáticas, ciencias experimentales, ciencias histórico-sociales, disciplinas filosóficas y lengua extranjera” (Castrejón, s.f., pp. 9-10).

Pronto se convocó a una Tercera Reunión Nacional de Directores de Enseñanza Media Superior (Guanajuato, Gto.) Las discusiones se refirieron al tronco común, sin llegar a ninguna conclusión, excepto la de definir el bachillerato como ciclo con objetivos propios y naturaleza peculiar, correspondiente a una etapa crucial en la vida del joven. Por tanto, el bachillerato debía considerarse formativo e integral (Castrejón, 1982, pp. 10-14).

El Congreso de Cocoyoc (1982) abundó en esta idea e insistió en el tronco común. Según Castrejón (1983), en todos los bachilleratos había materias comunes y, por tanto, contaban con un tronco común formado por:

- Matemáticas
- Lógica (en Bachilleres, se llamaba “Metodología de la ciencia”)
- Historia de México
- Física
- Química
- Biología
- Historia universal
- Literatura universal
- Inglés

Existía, además, un grupo de materias presentes en la mayoría de las instituciones; éstas eran:

- Sociología (Excepto CCH, que tenía una materia llamada Ciencias políticas y sociales).
- Ética (el CCH la llamaba “Ética y conocimiento del hombre”, y en el CB “Seminario de filosofía”).
- Geografía (CB tenía “Ciencias de la tierra” y las federales por cooperación, “Geografía económica.”).
- Seminario de problemas filosóficos (CCH tenía “Filosofía”, CB “Seminario de filosofía”).
- Estética (CB no tenía y las federales por cooperación ofrecían “Taller de actividades estéticas”).
- Psicología (CB no tenía; y las federales por cooperación, “Psicología general”).

En este primer núcleo de nueve materias (Castrejón, 1981), se podría identificar un tronco común natural existente en todos los bachilleratos. Si se le agregan las seis materias ofrecidas por la mayoría de las instituciones, podría hacerse un cálculo sencillo de un plan de 15 materias, que se impartirían en un año en algunas instituciones o en dos semestres en otras, con una frecuencia de tres horas por semana, en promedio.

Al comparar el bachillerato nacional con su equivalente en otros países, se advierte un marcado contraste con otros sistemas. Tal es el caso de Estados Unidos –con una gran diversidad y amplitud de materias– y la Unión Soviética –dotada de gran homogeneidad. Asimismo, sobresalen las diferencias al observar el énfasis en un sistema nacional de exámenes –el caso del sistema inglés o francés– con un marco común, es decir, el examen se encuentra vinculado a un diseño curricular común. El contraste con el bachillerato mexicano ocurre en ambas direcciones: la falta de un programa igual para cada asignatura y la forma de evaluar sin criterios nacionales.

Una primera aplicación de los conceptos del Congreso Nacional del Bachillerato (1982) fue establecer un tronco común para sus escuelas y recomendarlo a las instituciones autónomas para su aplicación. Este instrumento curricular (el Acuerdo No. 71, se publicó en el *Diario Oficial* el 28 de mayo de 1982), en la parte relativa a este asunto, dice en el artículo 4o. que el “tronco común” del ciclo que la Secretaría aplicará y recomienda aplicar tiene la siguiente estructura curricular:

CUADRO 33

Materias del “tronco común”

<i>Area del tronco común</i>	<i>Materias</i>	<i>Número de cursos*</i>	<i>Número de horas a la semana**</i>
Lengua y comunicación	Taller de lectura y redacción	2	3-4

<i>Area del tronco común</i>	<i>Materias</i>	<i>Número de cursos*</i>	<i>Número de horas a la semana**</i>
	Lenguaje adicional al español	2	3-4
Matemáticas	Matemáticas	4	4-5
Metodología	Métodos de investigación	2	3-4
Ciencias naturales	Física	2	4-6
	Química	2	4-6
	Biología	1	3-5
Histórico-social	Historia de México	1	3-4
	Introducción a las ciencias sociales	1	3-4
	Estructura socioeconómica de México	1	3-4
	Filosofía	1	3-4

* Cursos semestrales.

** Por curso.

(*Diario Oficial*, mayo 28 de 1982).

2. LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

La ENP no experimentó ningún cambio importante en el sexenio; el plan de estudios de 1976 permaneció inalterado, dividido en años todavía, cuando la práctica del CCH y del Colegio de Bachilleres era semestral.

El plan se dividió en cinco áreas fundamentales: ciencias físico–matemáticas; ciencias químico–biológicas; disciplinas sociales; disciplinas económico–administrativas y humanidades.³

La ENP trataba también de enseñar las formas de aprender por cuenta propia, es decir, apropiarse de los procedimientos adecuados, para ayudar al estudiante a aumentar sus conocimientos dentro de sus capacidades. Tal método de estudio, conocido como estudio dirigido, facilitaba aproximarse al método de investigación y al de enseñanza (Pantoja Morán, 1983, pp. 43-53).

El plan de estudios era el siguiente:

CUADRO 34

Plan de estudios de la ENP (1976)

Asignaturas obligatorias

Primer año

Matemáticas I

Geografía

Lengua y literatura
españolas

Dibujo de imitación

Física I

Historia universal

Lógica

Lengua extranjera
(inglés o francés)
(12 créditos)

Segundo año

Matemáticas II

Biología I

Historia de México

Ética

Química I

Anatomía, fisiología e higiene

Etimologías greco-latinas

Lengua extranjera
(inglés o francés)
(12 créditos)

³ Véase Vol. 4, pp. 273-276.

*Asignaturas comunes a todas las áreas**Tercer año*

Nociones de derecho positivo mexicano	Literatura mexicana e iberoamericana
Literatura universal	Psicología
Lengua extranjera	

*Asignaturas específicas de cada área**Area I: Ciencias físico-matemáticas*

Matemáticas III	Dibujo constructivo
Física II	Optativa

Area II: Ciencias químico-biológicas

Matemáticas III	Química II
Física II	Optativa
Biología II	

Area III: Disciplinas económico-administrativas

Matemáticas III	Geografía económica
Sociología	Optativa

Area IV: Disciplinas sociales

Historia de las doctrinas filosóficas	Sociología
Historia de la cultura	Optativa

Area V: Humanidades clásicas

Historia de las doctrinas filosóficas	Estética
Latín	Griego
	Optativa

Area VI: Bellas Artes

Historia del arte	Optativas (2)
Estética	

Asignaturas optativas

Cosmografía	Italiano
El pensamiento filosófico de México	Revolución Mexicana
Temas selectos de biología	Temas selectos de física
Geopolítica	Geología y mineralogía
Modelado	Historia del arte
Higiene mental	Inglés
Matemáticas III	Alemán
Dibujo constructivo	Francés
Estética	Prácticas administrativas y comerciales
Temas selectos de matemáticas	Temas selectos de química
Problemas económicos, sociales y políticos de México	Latín

(*Planes de estudio*. México: UNAM, 1976).

El plan se mantuvo igual en todo. No se le añadieron las materias relativas a la computación que aparecían en los planes del CCH y del Colegio de Bachilleres.

En el Congreso de Cocoyoc (1982), se mencionó que el plan de la ENP estaba en proceso de revisión.

CUADRO 35*Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (1980)**Primer año*

Matemáticas I	Física I
Geografía	Historia universal
Lengua y literatura españolas	Lógica
Dibujo de imitación	Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

Segundo año

Matemáticas II	Química I
Biología I	Anatomía, fisiología e higiene
Historia de México	Etimologías greco-latinas
Ética	Lengua extranjera (inglés o francés) (12 créditos)

*Tercer año**Asignaturas comunes a todas las áreas*

Nociones de derecho positivo mexicano	Literatura universal
Literatura mexicana e iberoamericana	Psicología
Lengua extranjera	

*Asignaturas específicas de cada área**Area I: Ciencias físico-matemáticas*

Matemáticas III	Dibujo constructivo
Física II	Optativa

Area II: Ciencias químico-biológicas

Matemáticas III	Biología II
Física II	Química II
Optativa	

Area III: Disciplinas económico-administrativas

Matemáticas III	Geografía económica
Sociología	Optativa

Area IV: Disciplinas sociales

Historia de las doctrinas filosóficas	Sociología
Historia de la cultura	Optativa

Historia de las doctrinas filosóficas	Estética
Historia de la cultura	Optativa
<i>Area V: Humanidades clásicas</i>	
Historia de las doctrinas filosóficas	Estética
Latín	Griego
Optativa	
 <i>Area VI: Bellas Artes</i>	
Historia del arte	Estética
Optativa 2	
 <i>Asignaturas optativas</i>	
Cosmografía	Temas selectos de física
Francés	Matemáticas III
Higiene mental	El pensamiento filosófico de México
Temas selectos de química	Prácticas administrativas y comerciales
Inglés	Temas selectos de matemáticas
Temas selectos de biología	Geopolítica
Latín	Problemas sociales, económicos y políticos de México
Italiano	Matemáticas
Dibujo constructivo	Alemán
Historia del arte	Modelado
Revolución Mexicana	
Estética	
Geología y mineralogía	

(*Planes de Estudio*. México: UNAM, 1980, pp. 1161-1162).⁴

El rector Octavio Rivero Serrano (*El Nacional*, diciembre 5 de 1981) anunció que el plan de estudios se mantendría igual, aunque se estudiaban profundas reformas.

El plan será flexible (el alumno tendrá libertad para escoger materias del bloque propedéutico). Será interdisciplinario y habrá seriación de materias con método científico, técnicas de investigación, análisis de textos y prácticas

⁴ Es lamentable la ausencia de una asignatura sobre computación.

de redacción; finalmente; conservará su carácter propedéutico, con un mayor énfasis en los contenidos metodológicos e instrumentales y la formación para el estudio y el aprendizaje independiente.

CUADRO 36

Modelo del plan de estudios de la ENP

Semestres

I	Matemáticas Lógica Geografía Redacción	Historia universal Anatomía y fisiología Comunicación gráfica Lengua extranjera
II	Matemáticas Método científico Geografía Redacción	Historia universal Química inorgánica Comunicación gráfica Lengua extranjera
III	Matemáticas Física Historia mexicana Lengua extranjera	Química orgánica Biología Técnicas de investigación
IV	Matemáticas Ética Física Técnicas de investigación y análisis de textos	Historia Mexicana Higiene Biología Lengua extranjera
V	Ecología Lengua extranjera Técnicas de investigación y análisis de textos	Nociones de derecho político mexicano Psicología Literatura mexicana e hispanoamericana

VI	Etimologías grecolatinas	Nociones de derecho
	Higiene mental	positivo mexicano
	Lengua extranjera	Técnicas de investigación y
	Literatura universal	análisis de textos

Nota: En los semestres V y VI se cursaron materias comunes a todos los alumnos (que son las anotadas) y las materias específicas por el área de estudio, en que se especializaron, las cuales son seis:

1. Area Ciencias físicas-matemáticas
2. Ciencias químico-biológicas
3. Económico-administrativas
4. Ciencias sociales
5. Humanidades clásicas
6. Bellas Artes

(Documento mimeografiado. Dirección General ENP, 1980).

3. EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

A siete años de distancia, el CCH disfrutaba de una vida pujante, a juzgar por los miles de alumnos que seguían ese plan de educación media superior y por el número de planteles existentes no sólo en la capital de la república, sino en algunos estados. Habían egresado ya dos generaciones. Los profesores se esforzaban por alcanzar los objetivos del Colegio: aprender haciendo, relacionado con el método didáctico; aprender a aprender, enfoque esencial del plan de estudios, destinado a promover una cultura generadora de nuevos conocimientos; aprender para hacer, unión de la teoría y la práctica; aprender a ser, es decir, el carácter formativo de la enseñanza del Colegio y la transmisión crítica de valores; reconstruir en el conocimiento la unidad del objeto, o el enfoque interdisciplinario (*Cuadernos del CCH*, 1979 (No. 2, enero-marzo), pp. 11-66).

Al mismo tiempo se subrayaba el carácter especial “autoexplicable” del CCH. Si desaparecieran por un azar las facultades de medicina veterinaria, odontología, etc., así como la de ingeniería, el CCH seguiría teniendo razón de ser, porque como la filosofía antaño era, por una parte, preparación para un tipo diferente de estudios y, por otra, constituía la cultura básica universitaria

valiosa por sí misma, al permitir una “racionalización totalizadora del mundo” (Palencia, *Cuadernos del CCH*, 1979 (No. 5) (octubre-diciembre), pp. 7-10).

De hecho, según la concepción de González Casanova, el CCH de nivel medio superior debía ser uno de los tramos. En licenciaturas y posgrados sería una estructura de enlace interdisciplinario y con un perenne dispositivo de renovación. El proyecto total nunca llegó a realizarse.

Con el ímpetu de las instituciones nuevas, el CCH emprendió la tarea de revisar sus planes de estudio, cuya diversidad aquejaba a la institución (*Cuadernos del CCH*, 1979 (No.5) (octubre-diciembre), pp. 11-17). Se trataba de penetrar no sólo en la función aparente de un texto sino también en la latente – informativa o normativa (*Gaceta del CCH*, 1980 (No. 209) (marzo 14). Y sobre todo se buscaba realizar las ideas del Colegio como están referidas más arriba. El proceso constaría de cuatro etapas, cuyo resultado se concretaría en cuatro documentos sobre cada una de las asignaturas: orientación básica, programa básico, guía de estudios y uno o varios programas indicativos (*Cuadernos del CCH*, 1979 (No.5) (octubre-diciembre), pp. 19-22).

Palencia (*Cuadernos del CCH*, 1978 (No. 1) (octubre-diciembre), pp. 6-7) indicaba que la experiencia de aprendizaje típico sería la solución de problemas y que las sesiones de trabajo fomentarían la reflexión en común y buscarían la síntesis tanto individual como colectiva. Añadía que el plan mismo estaba diseñado de manera que los tres primeros semestres subrayaban la forma de conocer la naturaleza (área del método experimental) y la sociedad (área de análisis histórico y social), así como las formalizaciones del lenguaje español y las matemáticas. El cuarto semestre, por su parte, insistiría, en cada una de sus áreas, en la síntesis racional: teorías matemáticas y síntesis de geometría y álgebra, método experimental, teoría de la historia, ensayos de investigación y análisis de la expresión escrita. Los semestres quinto y sexto, formados por asignaturas optativas, recalcarían la comprobación del dominio de los métodos de conocimiento y su aplicación a campos específicos de las ciencias, buscando, por una parte, la formación universal de los alumnos y, por otra, la orientación profesional y capacitación propedéutica para la licenciatura.

Palencia presentaba en un cuadro luminoso todo el plan de estudios bajo los títulos de observación, racionalización y aplicación.

CUADRO 37*Agrupación sistemática del conocimiento en el CCH**Observación**Primer semestre*

Matemáticas I
Historia universal moderna
y contemporánea

Física I
Taller de redacción
Taller de lectura I

Segundo semestre

Matemáticas II
Historia de México I
Taller de redacción II

Química I
Taller de lectura II

*Racionalización**Tercer semestre*

Matemáticas III
Historia de México II
Taller de lectura III

Biología I
Taller de redacción
e investigación
documental I

Cuarto semestre

Matemáticas IV
Teoría de la historia
Taller de lectura IV

Método experimental
Taller de redacción
e investigación
documental II

*Aplicación**Quinto semestre*

Matemáticas V
Estadística I
Física II

Lógica I
Cibernética y
computación I

Biología II	Química II
Ciencias de la salud I	Psicología I
Ética y conocimiento del hombre I	Estética I
Filosofía I	Economía I
Administración I	Derecho I
Griego I	Ciencias políticas y sociales I
Ciencias de la comunicación I	Geografía I
Taller de expresión gráfica I	Latín I
Taller de diseño ambiental I	

Sexto semestre

Matemáticas VI	Lógica II
Estadística II	Cibernética y computación I
Física III	Química III
Biología III	Psicología II
Ciencias de la salud II	Estética II
Ética y conocimiento del hombre II	Filosofía II
Economía II	Ciencias políticas y sociales II
Derecho II	Administración II
Geografía II	Griego II
Latín II	Ciencias de la comunicación II
Taller de diseño ambiental II	
Taller de expresión gráfica II	

(*Cuadernos del CCH*, 1978 (No. 1) (octubre-diciembre), p. 6).

El plan de estudios era el de 1976, al iniciarse el CCH (véase Vol. 4, p. 277).⁵ El número de créditos era de 216. El requisito de ingreso era tener secundaria aprobada, y para obtener el diploma de bachiller, haber aprobado las asignaturas del plan de estudios y aprobar el examen de un idioma extranjero (inglés o francés).

⁵ El mismo plan sin variante alguna aparece en 1980 y 1982.

CUADRO 38*Plan de estudios del CCH, 1976**Primer semestre*

Matemáticas	Física I
Historia universal moderna y contemporánea	Taller de redacción I
Taller de lectura de clásicos universales	

Segundo semestre

Matemáticas II	Química I
Historia de México I	Taller de redacción II
Taller de lectura de clásicos españoles e hispanoamericanos	

Tercer semestre

Matemáticas III	Biología I
Historia de México II	Taller de redacción e investigación documental I
Taller de lectura de autores modernos y universales	

Cuarto semestre

Matemáticas IV	Método experimental: física, química y biología
Teoría de la historia	Taller de redacción e investigación documental II
Taller de lectura de autores españoles e hispanoamericanos	
Idioma*	

Asignaturas optativas

Los semestres quinto y sexto deberán configurarse con seis asignaturas, según las opciones que se presentan a continuación.

* El alumno deberá acreditar el conocimiento de un idioma. El colegio ofrece como posibilidades el inglés o el francés.

Primera opción (a escoger una serie en forma obligatoria)

Quinto semestre

Matemáticas V	Lógica I
Estadística I	

Sexto semestre

Matemáticas VI	Lógica II
Estadística II	

Segunda opción (a escoger una serie en forma obligatoria)

Quinto semestre

Física II	Química II
Biología II	

Sexto semestre

Física III	Química III
Biología III	

Tercera opción (a escoger una serie en forma obligatoria)

Quinto semestre

Estética I	Ética y conocimiento del
Filosofía I	hombre I

Sexto semestre

Estética II	Ética y conocimiento del
Filosofía II	hombre II

Cuarta opción (a escoger una serie en forma obligatoria)

Quinto semestre

Economía I	Ciencias políticas y sociales I
Psicología I	Derecho I
Administración I	Geografía I
Griego I	Latín I

Sexto semestre

Economía II	Ciencias políticas y sociales II
Psicología II	Derecho II
Administración II	Geografía II
Griego II	Latín II

Quinta opción (a escoger una serie en forma obligatoria)

Quinto semestre

Ciencia de la salud I	Cibernética y computación I
Ciencia de la comunicación I	Diseño ambiental I
Taller de expresión gráfica I	

Sexto semestre

Ciencia de la salud II	Cibernética y computación II
Ciencia de la comunicación II	Diseño ambiental II
Taller de expresión gráfica II	

(*Planes de estudio*, UNAM, 1976).

La única variante con respecto al plan original fue la adición de números, expresión de la asignatura y de su nivel.⁶

⁶ El plan aún estaba vigente en 1982, término del sexenio. *Planes de estudio*, UNAM, 1976 y 1982.

Los numerosos artículos publicados durante el sexenio en los *Cuadernos* así como en la *Gaceta del CCH* atestiguan el entusiasmo y el persistente cuidado de los profesores de la institución de evitar la desviación o estancamiento del Colegio. Así, en la *Gaceta* (noviembre 24 de 1978) se hablaba de profesionalizar la enseñanza. Los catedráticos del CCH requerían, con mayor urgencia que otros, actualizar y mejorar sus conocimientos en el área pedagógica y el dominio de sus asignaturas, ya que el Colegio se orientaba no tanto a la mera transmisión de conocimientos, al modo de la ENP, sino a una reflexión y crítica constantes a propósito de los contenidos. Era obvio que los profesores del CCH, egresados de una educación media superior concebida al modo de información enciclopédica de las ciencias y las artes, desconocían una técnica encaminada a la reflexión, comparación y crítica de los contenidos que aprendían, según sus diversas modalidades. Se trataba en suma de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante seis cursos sobre la discusión colectiva, el trabajo en equipo, la lectura comentada, la lectura individual y la elaboración de trabajos. En la ENP no se veía ciertamente semejante preocupación por dotar a los profesores de una técnica semejante.

Este interés por el profesorado se concretó en un protocolo de evaluación con los criterios para la promoción de los profesores de asignatura.

CUADRO 39

Protocolo de evaluación

<i>Indicador</i>	<i>Puntaje máximo</i>
Escolaridad	20
Antigüedad	5
Cursos tomados	15
Cursos impartidos u organizados	20
Trabajos para el CCH	20
Cargos académico administrativos	20
Total	100

Como puede apreciarse, la antigüedad contaba poco, así como los cursos tomados. En cambio, el desempeño –los cursos impartidos u organizados– recibían mayor puntuación. Era de esperarse que hubiera alguna forma objetiva de averiguar la calidad del desempeño. Desgraciadamente, nada se decía al respecto (*Gaceta del CCH*, 1979 (febrero), año IV, tercera época).

Entre tanto, desde junio de 1974 hasta 1979 (*Gaceta del CCH*, 1979 (agosto) año IV, tercera época), las autoridades del Colegio recogieron las inquietudes bullentes en la comunidad de la UNAM con el fin de que la reforma legislativa de la unidad académica del bachillerato impulsara a los diversos sectores a participar más en la toma de decisiones. En concreto, se proponía que, ampliándose la representación y abriéndose lo más posible las vías de comunicación, se promoviera la autogestión democrática de la institución universitaria, con una representación adecuada del ciclo del bachillerato, en proporción con el número de alumnos.

El CCH se ocupó también en definir el perfil de los estudiantes de primer ingreso al nivel medio superior, investigación que nunca antes se había intentado: se requería notar la edad, el sexo, el estado civil –no meramente la simple representación cuantitativa–; la situación económica y también las necesidades, los fines, los valores, etc.; la familia, su estructura, su relación con el sujeto, así como la relación estudiante-familia respecto de la educación; la experiencia escolar previa (pública, privada, confesional, laica, etc.); la tradición escolar, y la cultura.

En *Cuadernos del CCH* (1980 (Nos. 6 y 7) (abril-junio)) se presentaron algunos resultados de la población estudiantil del tercer semestre. Las características de ésta eran las siguientes: un 94.6% de los estudiantes eran solteros, 3% casados; había un predominio numérico, de dos a uno, de hombres en relación con mujeres; el 79.5% nació en el Distrito Federal y en el área metropolitana; no concurrían al Colegio hijos de los sectores de clase alta; un 23.5% provenía de familias pertenecientes a la clase obrera; el 60% declaró que su compromiso era consigo mismo; el 50% eran hijos de padres que sólo terminaron la primaria, no la terminaron o no estudiaron; el 87.4% deseaba seguir estudios profesionales; en un alto porcentaje declararon que les costó mucho trabajo adaptarse al sistema de enseñanza del Colegio; frente a las opciones técnicas, el 48.9% se inclinaba por cursarlas, pero sólo el 18.7% las

comprendía en su carácter de salida lateral ocupacional; el 27.7% declaró leer diariamente el periódico y el 14.5% dijo no leerlo nunca.

Los alumnos que llegaban al Colegio estaban desprotegidos culturalmente, es decir, carecían en su mayoría de un ambiente cultural en la familia que les brindara la posibilidad de poseer un vocabulario rico, correctamente utilizado y les permitiera tanto aprovechar las lecturas como poder expresar con propiedad sus ideas.

Por otra parte, el CCH prometía cumplir los principios y tareas especificadas en los mencionados documentos que permitían al estudiante egresado del Colegio aprovechar las alternativas profesionales existentes dentro y fuera del mismo, o incorporarse al trabajo económicamente productivo.

El Colegio proponía una preparación propedéutica y terminal, en un plan de estudios cuyos cuatro pilares eran el manejo de dos métodos: el científico experimental y el histórico-social; y de dos lenguajes: el español y las matemáticas y, ofrecía, con carácter optativo, las llamadas “opciones técnicas” que surgían después de cuidadosos estudios de diversa índole.

El CCH proponía asimismo un esquema de un posible perfil del egresado del nivel de educación media superior.

Conocería:

- el lenguaje español;
- el lenguaje matemático;
- el método científico experimental;
- el análisis histórico;
- los contenidos pragmáticos básicos que integran el plan de estudios;
- la metodología propia de la investigación;
- el autoaprendizaje.
- el contexto socioeconómico, cultural y político en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tendría habilidades para:

- Manejar dos lenguajes: el español y las matemáticas;
- Manejar dos métodos: el histórico-social y el científico experimental;
- Comunicarse tanto en forma oral como escrita;
- Trabajar grupalmente;
- Informarse y documentarse para la elaboración de trabajos;

- Analizar y discutir textos;
- Organizar el material en fichas, notas y cuadros;
- Construir aparatos de observación;
- Leer y traducir un idioma extranjero;
- Utilizar material y equipo de laboratorio;

Presentaría actitudes de:

- Responsabilidad ante las tareas que emprende;
- Búsqueda de elementos de juicio de realidad como etapa anterior a la toma de decisiones;
- Crítica de su vida personal y de su compromiso en la sociedad;
- Participación crítica en los procesos de la vida social;
- Aceptación y respeto de sí mismo y de los demás;
- Valoración de los instrumentos científicos y de reflexión, como medios de comprensión de los fenómenos naturales y de los problemas sociales;
- Rectificación ante los propios errores;
- Renovación continua de su bagaje cultural;
- Interacción constructiva en su medio ambiente (*Cuadernos del CCH*, 1980 (Nos. 6 y 7) (abril-junio).

El CCH investigó también a quienes empezaban, pero no terminaban, y efectuó un primer balance, desde 1971, sobre los planteles de Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo y los del oriente y sur de la capital (1972). De las primeras siete generaciones completas, se tenía la siguiente información (*Cuadernos del CCH*, 1980 (Nos. 8 y 9) (julio-diciembre):

1. El porcentaje de egresados, comparando plantel con plantel, tenía una dispersión pequeña con respecto a la media (desviación estándar de 2.12), esto es, el comportamiento de los diferentes planteles era significativamente el mismo.⁷

2. No parecía haber una política definida en cuanto al número de alumnos admitidos, pues, aun sin considerar la primera y cuarta generaciones (cuando comenzó la primera sólo había tres planteles y la cuarta coincidió con el

⁷ La "desviación estándar" es una medida de dispersión o variabilidad de toda una distribución. Es la raíz cuadrada de una media de puntuación de desviación. Véase Janet T. Spence et al. *Elementary statistics*. New York: Appleton Century Crofts, 1968.

año de la creación del Colegio de Bachilleres), había una considerable variación en cuanto al primer ingreso.

3. La primera generación de egresados de cada plantel era porcentualmente más numerosa que la segunda del mismo plantel, a pesar de que a ésta se incorporaban los alumnos rezagados un año con respecto a su generación de ingreso.

4. El aparente aumento de egresados en la generación 1974-1976 no era tal, pues fue una generación de ingreso significativamente más pequeña que la anterior (55% con respecto a ella), los alumnos de las generaciones anteriores la incrementaron de manera considerable con un ascenso irreal de egresados.

5. La distribución por planteles de los alumnos de primer ingreso no fue acertada pues, mientras, por un lado, el Plantel Vallejo tenía una inscripción elevada, el de Naucalpan recibía pocos alumnos, a pesar de tener instalaciones semejantes.

Lo fundamental era el índice de egresados significativamente bajo, pues, en promedio, sólo un 41% del total de alumnos inscritos logró concluir el ciclo completo. En los siete años estudiados, de un total de 158 310 alumnos, cerca de 93 000 lo empezaron, pero no lo terminaron.

Este problema merecía especial atención, a pesar de existir otras instituciones del mismo nivel, con índices de deserción superiores al del CCH. Adelantando algunas hipótesis sobre las causas de la deserción en el CCH, podrían mencionarse las siguientes:

De orden socioeconómico:

1. Penuria de recursos económicos para mantener al alumno, pues, la mayoría de sus familias los sostuvieron hasta este ciclo; al subir el nivel de estudios, crecían también las necesidades de libros, ropa, transporte, etc., gastos que buena parte de las familias no podían sufragar, máxime al agudizarse la inequitativa distribución de la riqueza en el país, disminuyó el ingreso real de los clases medias y bajas de las cuales procedía el mayor número de alumnos.

2. La imposibilidad de recibir el sostenimiento de su familia indujo a muchos alumnos a incorporarse en condiciones desventajosas al mercado de la fuerza de trabajo, pues aun dotados de preparación general básica, carecían de conocimientos o destrezas para desempeñar tareas especializadas.

De orden académico:

1. Falta de conocimientos previos suficientes, de hábitos y técnicas de estudio, de disciplina personal y de formación metodológica, legado de un sistema educativo nacional que ponía énfasis en la enseñanza y no en el aprendizaje, un sistema educativo que invertía sólo 5.3% del PIB, mucho menos que el mínimo indispensable recomendado por la UNESCO.⁸

2. Falta de compromiso real de sectores relativamente amplios con la educación tanto de profesores como alumnos, independientemente de otras razones que justificaban parcialmente tal actitud.

De orden administrativo:

1. El mediocre compromiso académico de algunas autoridades del CCH dedicadas a atender problemas “político-administrativos”, sin llegar a comprometerse totalmente con la educación.

2. Una serie de problemas administrativos, entre los cuales se podían citar como ejemplo: asignar planteles a los alumnos sin tener en cuenta la ubicación de sus domicilios (alumnos de ciudad Netzahualcóyolt inscritos en el Plantel Naucalpan); proporcionar pocos recursos para adquirir libros para las bibliotecas, ausencia de estímulos en los docentes para elaborar apuntes o material de apoyo de buena calidad y económicos, etcétera.

De orden personal:

1. Alumnos con capacidades poco desarrolladas por deficiente alimentación de la madre, escasa nutrición en la primera infancia, aunada a un ambiente social hostil y otros.

2. Alumnos con compromisos familiares prematuramente adquiridos. Los obstáculos anteriormente descritos no actuaban de ordinario solos. La realidad constaba de un conjunto de factores bastante complejo, motivo de que un alumno desertara del sistema. Pero era evidente que en un país como México, con una economía tan deformada, los aspectos socioeconómicos constituían los principales escollos. ¿En qué medida influía cada uno? ¿En qué

⁸ De hecho, según Latapí (*Proceso*, febrero 10. de 1993), no fue la UNESCO sino la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de América Latina y el Caribe (1979) –organizada por la UNESCO, con la cooperación de la CEPAL y la OEA y celebrada en el Distrito Federal– la que recomendó –en la llamada Declaración de México– a sus miembros dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8% de su PIB.

proporción? Un estudio sociológico serio sobre el tema respondería a estas cuestiones,

Ahora bien, la UNAM ¿podía o no y debía o no atender el problema de los desertores? Parecería ser una de sus obligaciones, pues al admitir en sus diferentes escuelas, como alumnos, a una porción de gran número de solicitantes, así como ellos adquirirían un compromiso con la Universidad, ésta se obligaba con ellos.

Justo era recordar que los alumnos deseosos de ingresar al Bachillerato de la UNAM ya habían pasado por una selección previa bastante rigurosa. Un porcentaje alto de los inscritos en primaria no la concluían; sólo una mayoría de tales egresados demandaban ingreso a la secundaria, y también un considerable número de éstos desertaba. Al final de sucesivas selecciones (económicas y académicas), únicamente permanecía un reducido porcentaje de estudiantes. Y todavía, al solicitar su ingreso al Bachillerato de la UNAM, sólo un 55% aproximadamente de los demandantes lo conseguía.

Era evidente que, para afrontar el problema de la deserción, se necesitaba atacar las causas relacionadas con el CCH.

Se sugerían los siguientes medios:

1. Aumentar el número y el monto de las becas con el fin de atender a los verdaderamente necesitados.

2. Impulsar las opciones técnicas, pues eran de gran trascendencia, en las circunstancias de la época, como alternativa, tanto para quienes empezaban y no terminaban como para quienes necesitaban trabajar para concluir una licenciatura.

3. Atender con mayor seriedad los aspectos académicos, con la creación de un centro de investigación educativa y docencia (*Cuadernos del CCH*, 1980 (Nos. 6 y 7) (abril-junio)).

Con todo, la trayectoria del CCH no fue tan buena como se esperaba. De una parte, el descuido por resolver las inquietudes estudiantiles y, de otra, el conformismo e indiferencia de algunos funcionarios y profesores apagaron el entusiasmo de quienes habían empezado tan encomiable esfuerzo. Así se expresaba Bernal (1981, p. 8), a los diez años de fundado el CCH. Este exhortaba a sus colegas en el CCH a restaurar el empeño primitivo de aquella digna empresa (*Cuadernos del CCH*, 1981 (No. 11) (enero-junio)).

Afortunadamente, ese mismo año los profesores reflexionaron seriamente sobre la institución y concluyeron que ésta fortalecía y propagaba la cultura básica—el conjunto de conocimientos, conductas, costumbres y valores—, como finalidad esencial del CCH y, al mismo tiempo, los componentes humanos propios del mexicano (*Cuadernos del CCH*, 1981 (Nos. 10 y 11) (enero-junio).

El CCH resolvía tres problemas, según González Casanova (1981, pp. 1-4): unir las distintas escuelas y facultades, originalmente separadas (interdisciplinariedad); vincular el CCH con las escuelas y facultades superiores así como con los institutos de investigación; y crear un órgano permanente de innovación, capaz de realizar distintas funciones sin necesidad de modificar la estructura de la universidad (*Gaceta del CCH*, 1981 (febrero 6).

Al siguiente año volvió a considerarse al CCH como un modelo educativo digno de imitarse (*Cuadernos del CCH*, 1982 (julio-octubre)). En efecto, la orientación cultural del Colegio exigía que ésta fuera formativa, integral y básica: formativa por sus fines educativos; integral por sus contenidos sociales y básica por sus elementos constitutivos.

Ya para terminar el sexenio, el CCH volvió a tratar el tema de sus profesores con una serie de consideraciones sobre la profesionalización de la institución: favorecer las investigaciones en torno a la cultura básica y evitar las muy especializadas y, al mismo tiempo, promover la socialización del trabajo académico y rescatar para éste la práctica del trabajo en equipo, con la contratación definitiva, la promoción de nivel “A” al “B”, las becas de regularización, las plazas de complementación y los cursos de capacitación básica (*Cuadernos del CCH*, 1982 (Nos. 13 y 14) (enero-marzo)).

4. EL COLEGIO DE BACHILLERES

Fundado en 1974, el Colegio de Bachilleres experimentó un incremento notable para 1976, inicio del sexenio, cuando en 1974, después de lanzada la convocatoria, eran sólo 100 las solicitudes de ingreso, pues “no había quien quisiera estudiar en bachilleres”, según Angel Vizcaíno Pérez (*El Sol de México*, mayo 9 de 1982). Al final de la administración de José López Portillo, según el mismo Vizcaíno Pérez, de los 900 000 jóvenes que estudiaban la enseñanza

media superior, 140 000 la cursaban en el Colegio de Bachilleres y los cinco planteles del área metropolitana habían aumentado a 19, con presencia en 11 estados (*El Sol de México*, julio 6 de 1982). A los alumnos regulares había que sumar 20 000 que cursaban en enseñanza abierta las disciplinas del Colegio de Bachilleres.

El plan de estudios era el original de la fundación (véase Vol. 4, pp. 270-272).

CUADRO 40

*Plan de estudios de 1973
Colegio de Bachilleres*

*Primer año
Primer semestre*

	<i>Horas</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Créditos</i>
Matemáticas I	3	0	6
Física I	2	2	8
Introducción a las ciencias sociales I	3	0	6
Metodología de la ciencia I	3	0	6
Taller de lectura y redacción I	0	4	8
Totales	11	6	34

Segundo semestre

Matemáticas II	3	0	6
Física II	2	2	8
Química I	2	2	8
Introducción a las ciencias sociales II	3	0	6
Metodología de la ciencia II	3	0	6

	<i>Horas</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Créditos</i>
Taller de lectura y redacción II	0	4	8
Totales	13	8	42

*Segundo año
Tercer semestre*

Matemáticas III	3	0	6
Física III	2	2	8
Química II	2	2	8
Historia universal moderna y contemporánea	3	0	6
Lengua extranjera I	0	4	8
Literatura I	3	0	6
Capacitación específica	0	6	6
Totales	13	14	48

Cuarto semestre

Matemáticas IV	3	0	6
Biología I	3	1	8
Química III	2	2	8
Historia de México moderna y contemporánea	3	0	6
Lengua extranjera II	0	4	8
Literatura II	3	0	6
Capacitación específica	0	6	6
Totales	14	13	48

Tercer año
Quinto semestre

	<i>Horas</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Créditos</i>
Seminario de filosofía I	3	0	6
Biología II	3	1	6
Estructura social y económica de México	3	0	6
<i>Optativa A</i>			
Probabilidad y estadística I	3	0	6
Cálculo numérico I			
Matemáticas financieras I			
<i>Optativa B</i>			
Física moderna I	3	0	6
Cosmografía I			
Economía I			
Sociología I			
Introducción a la antropología I			
<i>Optativa C</i>			
Ciencia de la comunicación I	3	0	6
Ciencia de la salud I			
Lengua extranjera I			
Dibujo I	0	10	10
Capacitación específica			
Totales	8	11	46

Sexto semestre

Seminario de filosofía II	3	0	6
Ecología	(3)	1	8
Estructura social y económica de México II	(3)	(0)	(6)

	<i>Horas</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Créditos</i>
<i>Optativa A</i>			
Probabilidad y estadística II	3	0	(6)
Cálculo numérico II			
Matemáticas financieras II			
<i>Optativa B</i>			
Física moderna II	3	1	(5)
Cosmografía II			
Economía II			
Sociología II			
Antropología II			
<i>Optativa C</i>			
Ciencias de la comunicación II	3	0	5
Ciencias de la salud II			
Lengua extranjera II			
Dibujo II			
Capacitación específica			

Nota: Por la imposibilidad de conseguir una copia del plan de estudios, éste se estableció con los programas de cada una de las materias publicadas por el Colegio de Bachilleres, 1973.

En 1982, a raíz del Congreso de Cocoyoc y la recomendación de éste de introducir en el bachillerato un tronco común (*Excelsior*, junio 8 de 1982), se modificó el plan de estudios alrededor del tronco común y aquél quedó como sigue:

CUADRO 41

*Colegio de Bachilleres
Plan de estudios vigente, con el tronco común*

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
<i>Primer semestre</i>		
Matemáticas	4	8
Física I	4	8
Química	4	8
Introducción a las ciencias sociales I	3	6
Métodos de investigación I	3	6
Taller de lectura y redacción I	4	8
Totales	22	44
<i>Segundo semestre</i>		
Matemáticas II	4	8
Física II	4	8
Química II	4	8
Introducción a las ciencias sociales II	3	6
Métodos de investigación II	3	6
Taller de lectura y redacción II	4	8
Totales	22	44

Tercer semestre

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Matemáticas II	4	8
Física III	4	8
Química III	4	8
Literatura I	3	6
Historia universal moderna y contemporánea	3	6
Lengua adicional al español I	4	8
Legislación laboral y seguridad, relaciones humanas y ética laboral	3	6
Totales	25	50

Cuarto semestre

Matemáticas IV	4	8
Biología I	4	8
Historia de México	3	6
Literatura II	3	6
Lengua adicional al español II	4	8
Ciencias de la tierra	4	8
Capacitación	4	8
Totales	26	52

Quinto semestre

Estructura socioeconómica de México I	3	8
Biología II	4	8
Filosofía I	3	6

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Probabilidad y estadística I	3	6
Cálculo numérico I	3	6
Matemáticas financieras I	3	6
Física moderna I	3	6
Economía I	3	6
Sociología I	3	6
Antropología I	3	6
Cosmografía I	3	6
Ciencias de la comunicación I	3	6
Ciencias de la salud I	3	6
Inglés III	3	6
Francés III	3	6
Dibujo I	3	6
Capacitación	4	8
Totales	53	108

Sexto semestre

Estructura socioeconómica de México II	3	6
Ecología II	4	8
Filosofía II	3	6
Probabilidad y estadística II	3	6
Cálculo numérico II	3	6
Matemáticas financieras II	3	6
Física moderna II	3	6
Economía II	3	6
Sociología II	3	6
Antropología II	3	6
Cosmografía II	3	6
Ciencias de la comunicación II	3	6
Ciencias de la salud II	3	6
Inglés III	3	6

	<i>Horas</i>	<i>Créditos</i>
Francés IV	3	6
Dibujo II	3	6
Capacitación	4	8
Totales	53	106

Hora semana. Materias que constituyen el tronco común.

(*Gaceta, CB*, México: Colegio de Bachilleres, Año VIII, IV Epoca, Número Especial, julio 19 de 1982).

5. EL CONGRESO NACIONAL DEL BACHILLERATO⁹

Esta importante asamblea, celebrada en Cocoyoc, Mor., del 10 al 12 de marzo de 1982 estudió los problemas del bachillerato con la reciente experiencia de la creación del Colegio de Bachilleres de la SEP.¹⁰

En realidad, la asamblea de Cocoyoc sirvió para presentar el informe de los trabajos realizados por la comisión interdireccional para el estudio de los problemas generales del bachillerato. Esta comisión se había reunido por vez primera en agosto 3 de 1981 y, posteriormente, en otras cinco ocasiones. En ella participaron representantes de la ANUIES; de la Subsecretaría de Educación Tecnológica; del Colegio de Bachilleres; de la Escuela Nacional Preparatoria; del Colegio de Ciencias y Humanidades; y de la Dirección General de Educación Media Superior. Esta última coordinó todo el trabajo.

La Escuela Nacional Preparatoria, por su parte, preparó el tema de la concepción y objetivos generales del bachillerato; El Colegio de Ciencias y

⁹ Cocoyoc, Mor., 10-12 marzo de 1982.

¹⁰ La mesa directiva estuvo compuesta de: presidente Fernando Solana, secretario de Educación Pública; vicepresidentes: Octavio Rivero Serrano, rector de la UNAM; Héctor Moyagoitia D., director general del IPN; Rafael Velázco Fernandez, secretario general ejecutivo de ANUIES; José Angel Vizcaíno Pérez; director general del Colegio de Bachilleres: Arquímedes Caballero, subsecretario de Educación Media; José Antonio Carranza Palacios, subsecretario de Educación e Investigación Tecnológicas. Fungieron de coordinador y relator y secretario del Congreso, respectivamente, Jaime Castrejón Díez, asesor del secretario de Educación Pública y Enrique G. León López, director general de Educación Media Superior. (Congreso Nacional de Bachillerato celebrado en Cocoyoc, Morelos, marzo 10-12 de 1982. *Memorias*, UNAM, 1982).

Humanidades lo relativo al tronco común; la Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas la capacitación para el trabajo en el nivel medio superior; el CCH los sistemas de evaluación; la ANUIES el programa de formación y actualización de profesores; y la Dirección General de Educación Media Superior la investigación sobre la deserción escolar.

En el tema concepción y objetivos generales del bachillerato se establecieron los siguientes principios: hacer de éste una fase de la educación, de carácter esencialmente formativo; permitir a la institución conservar cierto número de asignaturas específicas, al lado de las propias de carácter formativo, de acuerdo con sus objetivos institucionales; introducir un área propedéutica que permitiera integrar armónicamente el bachillerato a los sucesivos estudios profesionales, así como otra que reflejara el conocimiento y la comprensión de la cultura regional; inculcar el amor al trabajo y la disposición a incorporarse a la actividad productiva al alumno, mediante estrategias metodológicas.

Se señalaron como objetivos del ciclo de educación media superior los siguientes: consolidar e integrar al bagaje informativo con miras al desarrollo de la capacidad de abstracción y actitud científica; enlazar formativamente los conocimientos y aprendizajes de los niveles previos con la enseñanza técnica y superior; y formar en el educando las actitudes y habilidades que lo orientaran, prepararan y estimularan para aprender por sí mismo.

Señalados estos objetivos, se delineó también el perfil del bachiller. Este debería ser capaz de: 1) expresarse correcta y eficientemente, tanto en forma oral como escrita, así como interpretar los mensajes recibidos en ambas formas; 2) manejar y utilizar la información presentada en distintos lenguajes y discursos (gráficos, matemáticos, simbólicos, etc.); 3) utilizar los instrumentos culturales científicos, técnicos y axiológicos básicos, para resolver los problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando individualmente o en grupos; 4) percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su comunidad y de su país, participando conscientemente en su mejoramiento; 5) aprender por sí mismo, poniendo en práctica métodos eficientes para favorecer su progreso intelectual; 6) evaluar y resolver las situaciones inherentes a su edad y desarrollo e incluso en lo relativo al conocimiento de sí mismo, autoestima y autocrítica, salud física

y formación cultural y artística; 7) incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores o, en su caso, a un trabajo productivo.

El ciclo de bachillerato, como etapa del sistema educativo nacional, debía integrarse armoniosamente tanto en el ciclo anterior (secundaria) como con el posterior (profesional).

Ya que el desarrollo del educando era gradual, obviamente, los diferentes ciclos debían adaptarse a esta condición, sin rompimientos ni repeticiones. Ahora bien, la forma más adecuada de responder al desarrollo gradual del educando era por medio del tronco común compuesto de los recursos, los procesos y las cargas académicas indispensables para asegurar la eficacia del mismo, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La asamblea caracterizó el tronco común como política educativa que permitía planificar, a escala nacional, un crecimiento consistente del propio bachillerato; como proceso, actuaba sobre el educando para conducirlo gradualmente a las condiciones que le permitieran lograr un perfil; como concepción sistemática se revelaba como conjunto de elementos interactuantes organizados para cumplir sus objetivos. Estos eran: los educandos; el personal académico, los contenidos, planes, programas y métodos educativos; los recursos materiales y la organización y administración académica; como estrategia educativa permitía al sistema educativo asimilar, dosificar y transmitir los contenidos universales básicos de la cultura y transferir con eficacia las formas de su aplicación como concepción de operación académica: traducía a estructuras pedagógicas el saber científico, tecnológico, y humanístico; como concepción pedagógica se concebía como el núcleo mínimo de saberes: saber ser; saber hacer; saber aprender; actitudes y valores que debían poseer los estudiantes.

El tronco común contribuía en forma capital a delinear el perfil del bachiller descrito más arriba.

Sólo si los elementos del tronco común servían al estudiante, éste podía presentar el perfil propio del bachiller.

El tronco común tenía zonas. Estas eran la de recursos académicos, mezcla de los recursos humanos y materiales vinculados directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la investigación educativa; la de procesos académicos, paquete formado por la metodología, los sistemas de evaluación, las formas de organización y los objetivos del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje; y, finalmente, el régimen de las cargas académicas, es

decir, la acertada distribución de contenidos y actitudes en función del tiempo; la asignación de pesos relativos a las distintas áreas de conocimiento, la determinación de créditos, etcétera.

Dada la importancia del tronco común, obviamente se le asignarían objetivos especiales. Estos eran: transmitir a los estudiantes de bachillerato la cultura universal básica, con atención tanto a sus intereses y necesidades individuales y comunes, como los objetivos, la filosofía y la política educativas de los establecimientos de enseñanza; favorecer la vinculación racional entre las instituciones educativas y su desarrollo consecuente; dotar al educando de la formación y el conocimiento aptos para: 1) adquirir los elementos básicos de las ciencias, las humanidades y la técnica que le ayudaron a estructurar una explicación racional de la naturaleza y la sociedad; 2) asumir una actitud reflexiva, metódica, racional y sistemática ante el hombre y la naturaleza; 3) valorar a los hombres, al mundo, a sí mismo y a sus relaciones mediante el conocimiento axiológico, y otros semejantes.

Tales objetivos tan definidos suponían ciertas áreas fundamentales. Estas eran: de matemáticas; de ciencias naturales; de lenguaje y comunicación y la histórico-social.

Fuera de estas áreas necesarias para lograr los objetivos básicos de todo bachillerato, cada institución podría ofrecer otros cursos, de acuerdo con su orientación y necesidades regionales e institucionales.

De esta suerte, se podría atender a la creciente demanda de educación media superior presente en el país: de una matrícula de 279 500 alumnos en 1970, la de 1980-1981 era de 957 000 con una enorme variedad de establecimientos para hacer frente a la demanda: escuelas preparatorias federales, estatales, colegios de bachilleres, colegio de ciencias y humanidades, centro de estudios tecnológicos, escuelas vocacionales técnicas, etcétera.

El Congreso Nacional del Bachillerato estableció varias recomendaciones entre las cuales sobresalían cuatro:

1) Mantener, de manera orgánica y permanente, la comunicación y el intercambio de experiencias entre las instituciones que impartían el bachillerato, con el fin de proseguir los estudios sobre éste.

2) Establecer vínculos del bachillerato con la secundaria y la educación superior.

3) Estimular la investigación sobre el bachillerato y su problemática con la participación de las distintas instituciones.

4) Realizar una o dos reuniones nacionales para dar a conocer las experiencias de los distintos tipos de bachillerato.

Con estas acertadas recomendaciones, el Congreso de Cocoyoc marcó un hito en la historia del desarrollo del bachillerato nacional.

6. SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL BACHILLERATO

El CCH y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM convocaron a instituciones extranjeras de bachillerato, a las instituciones de enseñanza media superior del país, a las escuelas, facultades, institutos, centros y otras dependencias de la UNAM, al cuerpo directivo, a los profesores del CCH, a profesores de bachillerato, del ámbito nacional y a personalidades del medio educativo y cultural del país a participar en el Simposio Internacional sobre el Bachillerato, realizado en México, D. F., del 20 al 24 de septiembre de 1972.

Los objetivos del simposio eran los siguientes: profundizar en el sentido y la importancia de la cultura básica de un bachillerato universitario; revisar y enriquecer, a la luz de las experiencias locales, internacionales y nacionales, el quehacer educativo del CCH; conocer las bases teóricas, las experiencias y los resultados obtenidos por otras instituciones nacionales y extranjeras, al fundamentar y llevar a la práctica sus planes y programas de bachillerato; proponer las bases para definir los elementos de la cultura básica en las diferentes áreas del conocimiento del bachillerato.

La temática incluía los siguientes puntos: el sentido y objetivo de los bachilleratos; la naturaleza de la cultura básica que transmitía el perfil de sus egresados; la concepción y estructura de sus planes de estudio vigentes; y la experiencia social, científica y pedagógica que poseían.

Entre los países participantes se mencionaron Alemania, Francia, Gran Bretaña e Italia¹¹ (*Simposio Internacional sobre el Bachillerato*, 1972).

¹¹ *Gaceta de la ENP*, Vol. I, No. 2, diciembre de 1973.

7. LAS PREPARATORIAS POPULARES

No puede cerrarse el tema del bachillerato sin hacer mención de las preparatorias populares que se formaron con los numerosos alumnos rechazados por la UNAM. Comenzaron en 1968 (véase Vol. 4, pp. 88-89) y luego adquirieron carta de ciudadanía académica. No hicieron ruido en el sexenio de Echeverría, pero sí ocuparon las noticias en los periódicos durante el gobierno de López Portillo. Así sucedió con la preparatoria popular Comanjillo (Vidal Alcocer, No. 114, Colonia Morelos), cuando un grupo de 150 estudiantes se apoderó de las instalaciones después de haber sido desalojados “arbitrariamente”. Procedieron de esa forma para obligar a las autoridades a dialogar y así llegar a un acuerdo (*UnomásUno*, octubre 20 de 1981).

La preparatoria popular de Tacuba tuvo una experiencia semejante. Un grupo de 50 alumnos se apoderó violentamente del plantel y provocó que se suspendieran las clases; 15 de estos estudiantes habían sido expulsados de los turnos matutino y vespertino y, al mes, también del nocturno. Por tal atentado, un grupo de estudiantes de esta preparatoria se presentó a las oficinas de *El Universal* a protestar por la suspensión forzada de clases y declararon que no era su intención pedir la intervención de la fuerza pública para desalojar a quienes se apoderaron de las instalaciones, sino lograr por vía pacífica la devolución del plantel (*El Universal*, diciembre 9 de 1981).

La violencia de algunos alumnos de la preparatoria de Tacuba no se aquietó con la toma del propio plantel sino que se apoderaron de la torre de rectoría de la UNAM. Cerraron puertas y secuestraron como rehenes a unas 1 000 personas entre empleados, funcionarios y público. Causaron destrozos a los cristales de las ventanas, pintarrajearon las paredes y saquearon los archivos.

Disgustados con sus coordinadores Juan Martínez y Jesús Talentino, los alumnos pidieron desconocerlos por ser bolcheviques; exigieron también la incorporación de documentos del grupo nocturno de esa escuela, inscrito en febrero 23, y que el rector de la UNAM firmara toda la documentación de la preparatoria.

El secretario del rector, Octavio Rivero Serrano, solicitó a los invasores presentar por escrito sus peticiones sin presiones de ninguna índole. Entonces

los preparatorianos abandonaron pacíficamente el lugar, mientras el doctor Hernández y Hernández manifestó que el departamento legal de la UNAM denunciaría a los autores por la toma de rectoría y los daños (*El Universal*, febrero 5 de 1982).