

La Educación Media Superior:

Visión sociológica,
intervenciones y devenir
histórico del bachillerato
mexicano.

Juan Fidel Zorrilla Alcalá



Alberto Ramírez Martinell
Coordinador

Precursores de la Educación

La Educación Media Superior:
*visión sociológica, intervenciones y
devenir histórico del bachillerato mexicano*



Título: **La Educación Media Superior en México: visión sociológica, intervenciones y devenir histórico del bachillerato mexicano.**

Coordinador: **Alberto Ramírez Martinell**

Serie: **Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.**

Ramírez Martinell, Alberto (Coordinador).

La Educación Media Superior: visión sociológica, intervenciones y devenir histórico del bachillerato mexicano.

Juan Fidel Zorrilla Alcalá.

1ª edición. Xalapa de Enríquez, Veracruz, México: Colegio de Bachilleres, 2024.

275 p; 23 x 15 cm

ISBN de la colección: **978-607-98232-1-4**

ISBN del volumen: **978-607-98232-6-9**

Impreso en México

Equipo editorial para la digitalización, transcripción de textos y solicitud de permisos de reedición: **Alberto Ramírez Martinell,**

Kazuo Ruiz Olivares, Clara Saraí Gutiérrez Gálvez y

Ximena Paola Zamora Aguilar.

El libro ha sido revisado y dictaminado doble ciego por dos académicos reconocidos en el campo de la investigación educativa.

Las afirmaciones aquí expresadas son responsabilidad del autor. El libro ha sido editado y publicado con recursos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz con el fin de construir insumos para la discusión sobre la Nueva Escuela Mexicana. Los permisos para la reedición han sido debidamente requisitados. Esta obra tiene un tiraje de 2 000 ejemplares.

El contenido de la obra está publicado bajo una Licencia *Creative Commons* 4.0 Internacional Atribución, No Comercial, Sin derivadas.



◆ ◆ ◆

La Educación Media Superior:
*visión sociológica, intervenciones y
devenir histórico del bachillerato mexicano*

◆ ◆ ◆

Dr. Alberto Ramírez Martinell

Coordinador



Directorio

Comité Editorial de la Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz

Dr. Andrés Aguirre Juárez | direcciongeneral@cobaev.edu.mx
Director general del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz
Presidente

Dr. Alberto Ramírez Martinell | albramirez@uv.mx
Investigador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana
Secretario

Dr. Jesús Aguilar Nery | anery@unam.mx
Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México

8

Dra. Yolanda González de la Torre | ygtorre@hotmail.com
Profesora e investigadora en el Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara

Dr. Felipe Bustos González | congresoiberoamericano@cobaev.edu.mx
Coordinador del Congreso Iberoamericano del Colegio de Bachilleres del
Estado de Veracruz

Mtra. Martha Elena Coronel Yáñez | direccionacademica@cobaev.edu.mx
Directora académica del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz

Mtra. María del Rosario Pérez Méndez | mrosario.perez.mendez@gmail.com
Rectora de la Universidad Pedagógica Veracruzana

Dra. María de Lourdes Villarruel López | lulu.villarruel.lo@gmail.com
Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 301-Xalapa, Ver.



Índice

15 Presentación

17 Sobre la colección de precursores de la educación

19 Encuadre

20 Introducción

24 Proceso de elaboración de la antología

26 La selección de los textos

30 Lo que no se incluyó

34 Agradecimientos

37 Visión sociológica

38 Jocosidad y estructura social
en una fábrica de henequén

- 76 El Simposio Internacional del Bachillerato.
Desde una perspectiva antropológica
- 85 El contexto de la Educación Media
Superior y la perspectiva sociológica
- 107 Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza, México
- 118 La anomia y la educación
- 155 La conformación del sistema
de Educación Media Superior
- 198 La construcción de una perspectiva de intervención

- 215 **Intervenciones**
- 216 Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, Educación Superior
- 222 Observar para intervenir
- 246 El Proyecto Formación Pertinente
- 279 **Devenir histórico del bachillerato**
- 280 Antecedentes, surgimiento y consolidación de la Educación Media Superior pública en México.
- 333 La Educación Media Superior durante la segunda mitad del siglo xx.



Presentación

Este libro es resultado de la colaboración entre instituciones, personas y voluntades. Sigue el estilo de la colección *Precursores de la Educación*, impulsada por Miguel Casillas, investigador del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (CIES-UV). No obstante, por la temática y la audiencia a la que va dirigido el presente texto, se adhiere a la colección *Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (Cobaev)*.

Este libro es la intersección de dos colecciones editoriales en las que Alberto Ramírez Martinell participa de manera cercana; asimismo da cuenta de un proyecto académico que involucra a los profesores del Cobaev —en lo particular— y del nivel medio superior —en lo general—, a estudiantes de posgrado y a investigadores del país.

Juan Fidel Zorrilla Alcalá, autor medular de esta antología, es un investigador educativo que, entre otros temas, estudia las tensiones, dinámicas y oportunidades del bachillerato mexicano desde perspectivas sociológicas, históricas y políticas. Es elocuente, versado e informado al hablar de la historia de la educación y del papel que jugó Xalapa en ese capítulo. Desde el año

2020, Zorrilla Alcalá ha participado anualmente en el Congreso Iberoamericano de Educación Media Superior organizado por Cobaev, con conferencias sobre la historia del bachillerato en México y sobre el papel de la tutoría en las aulas de la Educación Media Superior.

Las comunidades académicas del CHES-UV y del Cobaev coincidimos en que rescatar la obra de Zorrilla Alcalá no es solo una acción justa para este precursor de la educación mexicana, también pertinente para las transformaciones que cursa la educación media superior y la política educativa del país.

El libro que ahora tiene en sus manos es el sexto volumen de la colección *Apuntes Académicos* y el segundo de la colección de *Precursores de la Educación*, por lo que la invitación a la lectura es doble.

Rocío López González

*Coordinadora del Centro de Investigación e Innovación
en Educación Superior de la Universidad Veracruzana*

Andrés Aguirre Juárez

*Director general del Colegio de
Bachilleres del Estado de Veracruz*



Sobre la colección de precursores de la educación

La innovación en la educación superior tiene en México destacados académicos que nos anteceden y que han propuesto y realizado importantes aportaciones a la mejora de universidades y del sistema de educación superior.

Todos ellos vivieron en una época en donde no había publicaciones electrónicas y la mayoría de su producción se encuentra dispersa en revistas y en libros de difícil acceso. Esta colección de libros propone compilar textos sobre la innovación en la educación superior; se trata de recuperar viejos escritos que sean interesantes para reconstruir la historia de nuestro sistema educativo y para debatir. Agradecemos a las revistas y a las editoriales el permiso para reproducirlos. Estos libros son en honor a nuestros profesores, es una forma de recuperar sus aportaciones y de volver a hacer accesibles sus obras. De alguna manera es una forma de reinsertarlos en el debate contemporáneo y permitir a sus artículos trascender.

Los libros que aquí presentamos son una iniciativa del doctorado en Innovación en Educación Superior y han sido aprobados por el comité editorial del Centro de Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (UV) y dictaminados por pares expertos.

Miguel Casillas

*Coordinador de la serie Precursores de la Innovación
en la Educación Superior e investigador del CIIES-UV*





Encuadre





Introducción

Más allá de construir la biografía de un académico de trayectoria distinguida, en esta serie de libros buscamos recuperar los textos y contribuciones más importantes de los precursores de la educación para acercarlos a nuevos lectores. Este volumen es entonces una antología con temas relevantes para la EMS en la que se compilan capítulos, artículos y libros de un autor trascendental para la comunidad de la investigación educativa nacional.

Los docentes del Nivel Medio Superior (NMS), profesores en formación, estudiosos de temas relacionados con la EMS, estudiantes de posgrado e investigadores educativos podrán encontrar en este compendio una serie de textos que bien pueden servir como insumo para la discusión de los temas actuales del NMS o para sustentar la elaboración de proyectos de investigación.

No es recurrente que los campos en los que un precursor de la educación haya incidido sean diversos pues las trayectorias de los académicos llegan a exceder tres o cuatro décadas de producción. Es por esto que el compilador del trabajo puede llegar a tener cierta licencia para hacer que los materiales incluidos se organicen en torno a uno de los campos de mayor incidencia del autor central de la obra, que para el caso de este volumen es la EMS.

En este libro hemos decidido compilar los trabajos de uno de los investigadores educativos autorizados sobre el NMS que ha trabajado en las aulas, en oficinas de gobierno y en la acade-

mia: Juan Fidel Zorrilla Alcalá, oriundo de Ciudad Victoria, Tamaulipas, e investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Desde finales de la década de los 70 Juan Fidel Zorrilla ha estado cerca de la comunidad^o de los bachilleratos mexicanos, preocupándose por la lectura, la escritura y el pensamiento matemático de los estudiantes. Es quizás el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel sur de la UNAM, la institución de educación media superior más cercana a él. Ahí fue, en los 80, director de Planeación y docente frente a grupo. Ahora, cuatro décadas después, es profesor de los docentes que cursan la maestría en Educación Media Superior de la UNAM. El doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de México es investigador nacional nivel I en el Consejo Nacional de Ciencias Humanidades y Tecnología (Conahcyt). Sus principales líneas de investigación oscilan entre las políticas educativas, los procesos áulicos y el desarrollo de habilidades verbales y matemáticas en los niveles medio superior y superior, así como en el diseño y en la evaluación curricular en la educación obligatoria y en la formación de profesores. Su Orcid es 0000-0002-1414-7682.

Además de su paso por el CCH, Zorrilla Alcalá también dio clases en la carrera de Antropología social en la Universidad Iberoamericana, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, en el Instituto Politécnico Nacional, en el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, hoy IISUE, su casa; también participó en la conformación de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí y es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, A.C.), en donde también fue tesorero. En una parte importante de la década de los 90, Zorrilla Alcalá fungió como enlace entre México y entre la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en donde coordinó los esfuerzos para la publicación del libro *Exámenes de las políticas nacionales de educación*, reseñado en esta antología.

Como profesor universitario, Juan Fidel es amable. Practica con el ejemplo una de sus principales preocupaciones, pues promueve afanosamente la participación comprometida de los estudiantes en la dinámica de la clase. Con carisma y simpatía retroalimenta a los estudiantes. Busca que sean ellos los que ha-

blen aunque los interrumpe para sugerir mejoras. Su actividad docente en la maestría en Educación Media Superior se basa en dos tareas principales: en una plantilla que los estudiantes deben ir llenando, dependiendo de sus avances en su intervención o investigación; y en una sesión de estudio en la que se revisan temas de investigación, metodología o cuestiones de la EMS.

Es riguroso incluso a nivel léxico. Cuando escribe tiene a su alcance un diccionario, que consulta con frecuencia. Se nota en la amplitud de su vocabulario. Del uso sistematizado del diccionario ha quizás adoptado la práctica de inclusión de glosarios, que funcionan como un contrato social entre el lector y entre él como escritor, pues ahí aclara los alcances de los conceptos y las acepciones que usa en el contexto desde el cual escribe.

Como colega es altamente estimado. Sus compañeros de piso en el *ISSUE* lo saludan con respeto y cercanía. Se toman, al inicio o al final del día, un tiempo para conversar. Con los compañeros de la biblioteca, de la hemeroteca, de la recepción o de la administración sucede lo mismo. Juan Fidel es un buen conversador, es culto, ha viajado y vivido en distintas partes del mundo. Su paso por Francia a los 18 años le cambió la visión que tenía del mundo y su estancia en Manchester para estudiar la licenciatura, la manera de estudiarlo. Cuando la ocasión lo amerita, comparte anécdotas personales con jocosidad pero también lo hace compartiendo datos históricos para contextualizar a su interlocutor. La historia de la educación es un tema que domina y además comparte con fluidez, siendo quizás uno de sus periodos predilectos el capítulo de la historia de la educación en Veracruz, que sin perder la oportunidad narra de manera amena e informada cuando se da la oportunidad.

Para el lector de esta obra debe quedar claro que la producción académica de una persona que ha incidido en el rumbo de la EMS desde hace más de cuatro décadas es variada y vasta, por lo que la selección de materiales pudiera resultar, especialmente para los conocedores de su trayectoria, arbitraria y con cierto sesgo.

La selección de los textos de un académico tan prolífico como Zorrilla Alcalá resultó ser una actividad enriquecedora aunque

sumamente demandante, por lo que agradezco a la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica y a la Coordinación de la Investigación Científica (CIC) de la UNAM por permitirme hacer una estancia académica en el IISUE en febrero de 2024, en el marco de la convocatoria de movilidad académica UNAM-UV 2024. Este tiempo fue de gran utilidad para organizar los textos y para convivir con el Dr. Juan Fidel en su contexto laboral. Mi anfitrión fue muy amable. De común acuerdo elegimos los materiales que, de conseguir los permisos de publicación, se incluirían en el libro. Por cuestiones editoriales, temporales y logísticas, esta antología tuvo que dejar fuera algunos de los textos que inicialmente se habían elegido, aunque en la sección de lo que no se incluyó se mencionan para complementar la lectura de los interesados en este tema.

Mi relación con el Dr. Juan Fidel Zorrilla se dio en el marco de las actividades académicas organizadas por el Cobaev. Tuve la oportunidad de coordinar el primer volumen de la colección de Apuntes Académicos y de revisar el capítulo que envió el doctor para su consideración —el cual se incluye en esta antología. De la misma manera, desde el año 2019 he podido compartir espacios y foros en los congresos organizados en Xalapa y, de manera virtual, durante la pandemia, en Córdoba. Antes de estos encuentros, Juan Fidel y yo ya habíamos coincidido en otros espacios, especialmente en los organizados por el Consejo Nacional de Investigación Educativa (COMIE A. C.), como asambleas y congresos nacionales de Investigación Educativa, como el CNIE de 2017 en San Luis Potosí, en el que el Dr. Juan Fidel se desempeñaba como tesorero del COMIE. Me resulta interesante mencionar que aunque yo fui alumno en el plantel sur del CCH en el periodo en que el Dr. Juan Fidel Zorrilla laboraba ahí, en ese momento no tuve la oportunidad de coincidir con él.

El proyecto de movilidad UNAM-UV, en su convocatoria 2024, permitió que, de manera recíproca, el Dr. Juan Fidel hiciera una estancia de tres semanas en Xalapa, en donde además de afinar los temas de este libro, realizó observaciones en dos planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, acompañado por Jesús Aguilar Nery y por un servidor.



Proceso de elaboración de la antología

La colaboración que desde hace algunos años se ha dado entre CIES-UV y Cobaev ha dado frutos importantes. Hemos transitado de manera conjunta por una coyuntura nacional en materia de reforma educativa, referida como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), proyecto educativo que busca la transformación de las dinámicas áulicas, del papel del docente y de la manera de aproximarse al currículum.

En este proceso de transición, el Cobaev ha permitido que el CIES apoye en la coordinación de Apuntes Académicos; en el diseño del curso abierto masivo y en línea, llamado Marco Curricular Común en el Aula y que se ofreció en la plataforma de MOOC MéxicoX (mexicox.gob.mx) a casi dos millares de profesores; y en el dictado de conferencias y ponencias en el marco de los Congresos Iberoamericanos de Educación Media Superior. Andrés Aguirre Juárez, director general del Cobaev, ha sido una pieza importante para la concreción de esta serie de colaboraciones.

24

El proyecto editorial sobre la obra de Zorrilla Alcalá se concretó en el marco del Congreso Iberoamericano de Educación Media Superior de 2023, en el que, de común acuerdo, se estableció un plan de actividades y una serie de mecanismos para lograr la compilación de textos y su posterior publicación. Previo a su regreso a Ciudad de México, el Dr. Juan Fidel y un servi-

dor acordamos participar en la convocatoria promovida por la Coordinación de Movilidad Estudiantil y Académica de la Universidad Veracruzana y por la Coordinación de la Investigación Científica (CIC) de la UNAM, en la que un académico de cada institución visita a su par en la otra institución.

A finales de enero de 2024 nos notificaron de las oficinas de movilidad académica que la solicitud había sido aceptada, por lo que procedimos a planear y a realizar las estancias correspondientes. En febrero de 2024 hice una estancia en la UNAM y para marzo Zorrilla Alcalá la hizo en la UV. Durante mi visita académica en Ciudad de México acompañé a Juan Fidel en sus actividades académicas y seleccionamos los textos que terminarían siendo considerados para este libro. Además, tuve la oportunidad de acompañarlo en un seminario y en una clase de la maestría en Educación Media Superior.

Para enriquecer esta antología se videograbó una entrevista en el cubículo del investigador, en el IISUE de la UNAM, ubicada en la zona de institutos, a unos pasos del Centro Cultural Universitario, del espacio escultórico, de la Hemeroteca Nacional de México, de la sala Nezahualcóyotl y del Museo de Arte Contemporáneo. La entrevista se editó en segmentos temáticos de aproximadamente media hora de duración cada uno y colocados a continuación y en los apartados correspondientes de este libro a través de un código de referencia rápida o QR. Los videos tienen una licencia *Creative Commons*, por lo que su uso es libre y flexible.



**Visión
sociológica**

Video 1



Intervenciones

Video 2



**Devenir
histórico**

Video 3



La selección de los textos

Parte importante de la obra de Zorrilla Alcalá se puede ubicar en el terreno de la media superior dado que este nivel educativo ha resultado de especial interés para el investigador. Desde sus inicios en la academia ha estudiado las dinámicas que se dan en las aulas, así como las formas en que los estudiantes leen, escriben y desarrollan una lógica matemática. También ha dedicado reflexiones importantes al tema de la formación de docentes. Sus principales aportes como investigador, agente analítico y funcionario tanto en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM como en la Secretaría de Educación Pública del país han servido para el establecimiento de criterios y de bases estructuradas para analizar de manera informada lo que sucede en el NMS.

La selección de los textos responde a un interés del investigador de categorizar su obra en tres líneas: una sociológica que deriva de su formación inicial en la Universidad de Manchester por sus estudios de licenciatura en Antropología social y Economía; otra que tiene que ver con su trabajo como investigador, con sus intervenciones, con los proyectos que diseñó y condujo desde un nivel personal, institucional o, incluso, uno de orden internacional con la OCDE; uno más se asoma en el retrovisor, que orientó la selección y la organización de los textos en el tratamiento sociológico de la historia de la educación. Esta línea da cuenta de un carácter transversal del investigador, de

su conciencia histórica y de su reconocimiento del pasado para entender el presente.

Es importante hacer mención que el orden de esta antología no es cronológico y que el material con que comienza la obra corresponde a un texto publicado en los 70, cuando Juan Fidel trabajaba en una fábrica de henequén en San Luis Potosí. Su vena de antropólogo social lo hace generar categorías de análisis y problematizar las dinámicas sociales que se daban en la fábrica, resultando un texto interesante para este proyecto.

La antología se divide entonces en tres apartados: visión sociológica, intervenciones y devenir histórico de asuntos propios del bachillerato. La visión sociológica está compuesta por seis capítulos. Inicia con el texto de los obreros henequeneros, titulado «Jocosidad y estructura social en una fábrica de henequén», capítulo de un libro publicado por el Colegio de México en 1979. El segundo texto, «El Simposio Internacional del Bachillerato. Desde una perspectiva Antropológica», se publicó en una revista del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1983. En este texto, Juan Fidel hace una revisión de las ponencias que se presentan en el referido simposio, encontrando que son pocos los estudios serios sobre el NMS. El tercer texto de esta sección es «El contexto de la educación media superior y la perspectiva sociológica», publicado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en el libro *Bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias de 2010*.

El cuarto capítulo de esta sección es otra publicación del CCH, esta vez de 1986. En ella se presenta una reflexión sobre la calidad de la enseñanza y su relación con la observación del aula como objeto de estudio para así identificar las relaciones subjetivas entre el maestro y sus alumnos. El capítulo «La conformación del sistema de Educación Media Superior», extraído del libro *Bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, publicado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM en 2010, narra la evolución del sistema desde el nacimiento de la escuela nacional preparatoria hasta el establecimiento de una estructura estable del poder del Estado para este nivel educativo. El sexto y último texto de este apartado, «La construcción de una perspectiva de intervención», publicado por la Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior en 2010, versa sobre la necesidad de contar con una nueva serie de indicadores que den cuenta de los desempeños de los estudiantes.

El apartado dedicado a las intervenciones de Zorrilla Alcalá incluye tres textos. El primero es una reseña del reporte de la OCDE editado en 1997, llamado «Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, Educación Superior». Este material es sin duda un texto clave en la trayectoria del investigador. En él se evidencia su liderazgo nacional y regional en materia educativa para los niveles medio superior y superior. Su coordinación de asesores —y del proyecto editorial— resultó de gran relevancia para la política educativa en un periodo en el que México incorporó a los indicadores y a las comparativas internacionales como métodos de evaluación de la educación nacional. Su permanencia en espacios clave durante la relación entre la OCDE y México en tres administraciones presidenciales del país (1988-1994, 1994-2000 y 2000-2006) devela su protagonismo en el contexto educativo nacional.

No fue posible conseguir el permiso para incluir el texto de la OCDE en este material, por lo que el coordinador del libro decidió hacer una reseña que permitiera que los lectores conocieran el trabajo realizado por el Dr. Juan Fidel sobre la evaluación de las políticas educativas nacionales y sobre la atención de las recomendaciones hechas por la OCDE. Los siguientes dos textos de este apartado fueron publicados en el libro de la ANUIES de 2010, titulado *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*.

El apartado dedicado al devenir histórico del bachillerato está compuesto por dos textos. El primero, «Antecedentes, surgimiento y consolidación de la educación media superior pública en México», fue publicado en el primer volumen de la serie de Apuntes Académicos de Cobaev en 2022. Es un ensayo extenso de óptica histórica en el que el autor presenta la evolución del sistema educativo mexicano desde el poblamiento de América. Es un ejercicio interesante en el que de manera paralela se recorre la historia mexicana desde el terreno de la educación como una actividad de alta relevancia para el desarrollo cultural de las organizaciones sociales. El segundo texto que se incluye en este apartado se titula *La Educación Media Superior*

durante la segunda mitad del siglo xx. Es un texto de 2010 en el que se narra la evolución del bachillerato en la UNAM, su relación originaria con la educación superior y su desapego con la educación posobligatoria.

El análisis de los materiales que se presentan en las siguientes páginas se hizo en función de las tres líneas temáticas que se trazaron para la organización de la producción académica del autor principal de la antología, por lo que el orden en el que aparecen es temático y no cronológico. Para poder continuar con la lógica propuesta en la presente antología, se tuvo que separar, en el caso de los libros editados por el IISUE y la ANUIES, capítulos que habían sido originalmente publicados en el mismo libro. La densidad de la distribución de los textos en cada una de las tres líneas es intencionada, pues busca, de alguna manera, evidenciar los intereses del investigador según su *corpus* de publicaciones.

Vale la pena comentar sobre dos aspectos más de la organización del libro. Al inicio de cada una de las tres secciones de la antología se incluye un código QR y un hipervínculo que dirige al lector a un video de una entrevista que le hicimos al Dr. Juan Fidel Zorrilla. Los videos permiten a los lectores acercarse a la voz del protagonista del libro, quien explica de manera amena y clara el contenido de cada una de las tres secciones. El siguiente elemento editorial que abordamos es la referencia a las fuentes de los textos. Estas se han incluido al inicio de los capítulos de la antología a manera de epígrafe y vienen acompañadas de la liga al texto completo en Internet, en caso de que este exista, y a los nombres de los editores que nos han autorizado la republicación de las obras.



Lo que no se incluyó

El proceso de compilación de este libro inició en noviembre de 2023 con un acuerdo inicial entre los involucrados y con el establecimiento de un plan de acción para poder concluirlo en un tiempo justo. El trabajo de selección, la lectura de los textos y las entrevistas realizadas al investigador sucedieron en los meses de febrero y marzo de 2024, en la Ciudad de México y en Xalapa.

En marzo y abril se solicitaron y consiguieron los permisos de impresión del Colegio de Ciencias y Humanidades; del Colegio de México; de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior; del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; y del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.

Con la docena de capítulos de la antología, formados y organizados en la lógica de las tres líneas temáticas que dan forma a la antología, la comisión editorial consideró en mayo que el material estaba terminado y listo para los procesos editoriales conducentes. Vale la pena decir que de haber contado con más tiempo, más permisos de reimpresión —y más páginas—, la antología hubiera incluido una serie de materiales complementarios.

Aprovecho este espacio para mencionar los textos que revisamos y que por alguna de las razones mencionadas no se pudieron incluir en esta antología. Huelga decir que algunos son

accesibles en versiones digitales. Invitamos a quienes quieran ampliar la lectura a acceder a ellos.

De la editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) consideramos inicialmente dos textos: un libro de Juan Fidel que fue publicado en 2007 con el nombre de *Desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la división de ciencias sociales y humanidades de la UAM-I*. De este libro no hay versiones en línea aunque sí una ficha bibliográfica en línea que se puede revisar. <https://libroscecsch.izt.uam.mx/index.php/libros/catalog/book/146>.

El segundo tiene fecha de publicación de 2015 y se llama *El desarrollo de capacidades genéricas en el nivel licenciatura. Una experiencia*. Es un libro coordinado por María José Arroyo Pania-gua y por Zorrilla Alcalá. Este material sí se encuentra en línea y es accesible en los espacios digitales de la universidad: https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/El_desarrollo_de_capacidades_genericas.pdf

De la editorial del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (Crefal) hay un texto en https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/libro_287.pdf; se publicó en 2018 con el título *La transformación de la orientación formativa y las competencias genéricas*. A este texto lo consideramos para el apartado de intervenciones y, de haber contado con él, hubiera servido para evidenciar las fortalezas metodológicas del Dr. Zorrilla puesto que en él se reportan las experiencias de 115 instituciones educativas del país en relación con el enfoque por competencias genéricas. Hacemos una recomendación especial al lector para descargar el material y revisarlo, toda vez que es fundamental para entender la trayectoria del autor.

De la Universidad de Guadalajara consideramos al capítulo «La obligatoriedad de la Educación Media Superior ante una expansión sin equidad», del libro coordinado por Gilberto Guevara Niebla y por Adrián Acosta Silva, llamado *Educación: estrategias para la recuperación*, publicado en 2021 por la editorial del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo de la Universidad. Se trata de un texto más reciente que puede ser conseguido en las tiendas de la editorial de la universidad, tanto en papel como en digital.

De AGO Editorial no se incluyeron dos engargolados de circulación limitada y que fueron publicados en 2007 y en 2008. Los textos se ubican en el cubículo de Zorrilla Alcalá en el ISSUE de la UNAM. Los títulos de los materiales son *Desarrollo de habilidades verbales y matemáticas I* y *Desarrollo de habilidades verbales y matemáticas II*. Ambos textos derivan de la investigación *Formación Pertinente* y están dedicados a los profesores y a las profesoras de la media superior.

De la editorial de la Universidad de Barcelona, España, consideramos que el capítulo «Competencias del profesor y competencias del profesor de matemáticas. Una propuesta», de Vicenç Font, Joaquín Giménez, Juan Fidel Zorrilla, Víctor Larios, Nahina Dehesa, Anton Aubanell y Antoni Benseny, publicado en 2012 en el libro (*e-book*) coordinado por Vicenç Font, Joaquín Giménez, Víctor Larios y Juan Fidel Zorrilla, daba cuenta de las preocupaciones iniciales de Juan Fidel en torno al pensamiento matemático de los estudiantes y lo que requiere un profesor para inculcarlo. El libro se puede comprar en el portal de la editorial de la universidad: <https://www.edicions.ub.edu/ficha.aspx?cod=07690>

Del Fondo de Cultura Económica y de la Secretaría de Educación Pública faltó un capítulo que se incluye en uno de los libros más importantes sobre el Nivel Medio Superior: *La Educación Media Superior en México: balance y perspectivas*, publicado en 2012. Este libro impreso, coordinado por el entonces subsecretario de la Educación Media Superior de la Federación, incluye textos de las tres plumas más informadas sobre el tema del bachillerato mexicano: la de Teresa Bracho, la de Felipe Martínez Rizo y la de Juan Fidel Zorrilla Alcalá. En ese libro, el doctor Juan Fidel escribió el capítulo «La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior», el cual pensamos ubicar en el apartado histórico de la antología. De este material no hay versiones digitales y suele ser difícil de encontrar en las librerías. La mejor opción para encontrarlo es buscando en la biblioteca de una universidad pública.

Dejamos aquí las pistas para acceder a los materiales complementarios del autor de distintas maneras; la más accesible

es, sin duda, esa que remite a los hipervínculos de los textos. También quedan abiertas las opciones de hacerse de un libro, bien sea mediante compra o mediante préstamo bibliotecario. De cualquier forma, esta antología puede servir para continuar con una lectura guiada sobre la visión sociológica, sobre las intervenciones y sobre la manera de narrar de Zorrilla Alcalá el devenir histórico del bachillerato mexicano.



Agradecimientos

Este libro es resultado de la suma de voluntades de académicos e instituciones y aunque las colaboraciones quedan implícitas en la obra, no está demás dedicar este espacio para enunciar a algunos de los actores principales de este trabajo.

Primero, como coordinador de este volumen, quiero agradecer al Dr. Juan Fidel Zorrilla por su gentileza, no solo para la elaboración de esta antología sino por haber dedicado gran parte de su vida a la noble labor de educar.

A los editores y editoriales que con solidaridad han colaborado con este proyecto para hacer accesibles capítulos de sus obras editoriales. De manera explícita agradecemos entonces a Gabriela Said Reyes, directora de Publicaciones del Colegio de México; al Mtro. Jonathan Girón Palau, coordinador editorial del *ISSUE*; al Lic. Héctor Baca Espinoza, secretario de Comunicación Institucional del Colegio Ciencias y Humanidades; a Sergio Raúl Corona Ortega, jefe del área editorial de *ANUIES*; y al Dr. Andrés Aguirre Juárez, director general del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.

Agradezco a la Universidad Veracruzana y a la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme hacer una estancia académica con el Dr. Zorrilla Alcalá en el marco de la convocatoria de movilidad académica *UNAM-UV 2024*.

Al CIES de la UV, a la comunidad del doctorado en Innovación en Educación Superior y al proyecto editorial *Precursores de la Innovación en la Educación*, impulsado por Miguel Casillas, quien propuso un esquema editorial para la compilación de un grupo de textos y al mismo tiempo hizo por reconocer a los investigadores que marcan el rumbo de la investigación educativa del país y de la región.

También agradezco a la Dirección General del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, por ver en esta obra una posibilidad de actualización y formación de su comunidad docente, al considerarla como parte de la serie Apuntes Académicos.

Finalmente, agradecemos a usted que toma este libro para revisar lo que se ha dicho en torno a la Educación Media Superior.

Alberto Ramírez Martinell

Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior



Visión sociológica





Jocosidad y estructura social en una fábrica de henequén

Zorrilla Alcalá, J. F. (1979). Jocosidad y estructura social en una fábrica de henequén. En V. Brachet Márquez (comp.). *Dinámica de la empresa mexicana. Perspectivas políticas, económicas y sociales* (pp. 405-433). El Colegio de México.

Fuente del texto

No hay versiones digitales de este material. Su consulta se hizo en la biblioteca del Colegio de México.

Permiso de publicación otorgado por Gabriela Said Reyes, directora de Publicaciones del Colegio de México, marzo de 2024.

Resumen

Este trabajo analiza dos niveles diferentes de organización social en una sociedad cooperativa industrial. El primero examina la composición de la fuerza de trabajo y la manera como dicha composición revela una clara estrategia empresarial por parte de la cooperativa; el segundo hace referencia a la organización de la interacción entre obreros durante el desempeño de su trabajo. El análisis de dicho nivel de organización revela la intervención de los chistes, bromas y la jocosidad en general como un factor crucial que permite la integración de un sistema cognitivo laboral. A través de todo el trabajo se ha procurado mantener la introducción de categorías analíticas sin un significado interno a un mínimo irreductible. Como resultado de este esfuerzo se logra percibir, en términos internos, el surgimiento de un sistema cognitivo. En este sentido, este estudio es un argumento a favor de la cerrazón total de un campo de estudio con sus categorías significantes internas como únicos instrumentos analíticos. A fin de explicar mejor lo que digo, propongo comenzar.

Antecedentes históricos de la fábrica cooperativa

La maquinaria original que puso a lo que es ahora la Sociedad Cooperativa en el camino de la producción fue construida en el Reino Unido a principios del presente siglo. La mayor parte de dicha maquinaria estaba en uso todavía, de una manera u otra, en el momento en que se llevó a cabo mi trabajo de campo, verano de 1971. El origen físico de la cooperativa se remonta, por lo tanto, a un periodo histórico de México conocido como el porfiriato.

En este tiempo un grupo de prominentes empresarios mexicanos, incluyendo algunos miembros de la familia del posteriormente presidente Francisco I. Madero, planearon un ambicioso esquema de desarrollo agrícola en el estado de Coahuila. Parte de su esquema incluía la construcción de una fábrica que produciría *binder twine*, otros artículos de cordelería para ser usados en la distribución de los productos agrícolas allí logrados. El área cubierta por este desarrollo privado tiene ricos recursos de *Yucca treculeana carr*, de la cual se extrae una fibra dura conocida con el nombre de *palma pita*. La instalación de esta planta industrial, como parte de su esquema, serviría a dos propósitos: promovería la industrialización de un recurso local que se inte-

graría a su producción agrícola (ya que una parte considerable del mercado para las fibras duras ha sido y es el embalaje para la producción agrícola), y facilitaría la exportación tanto de sus productos agrícolas como industriales debido a la localización de esta fábrica cerca de la frontera. Este esquema de desarrollo no logró llevarse a cabo. A pesar de que se instaló la fábrica, esta fue utilizada insuficientemente y, al final, la tomó un banco como seguridad por las deudas contraídas para su instalación. En 1913 un empresario local de San Luis Potosí y su hermano compraron la maquinaria al banco en ciento ochenta mil pesos M. N., y aunque la mayor parte de la maquinaria se encontraba en un estado deplorable, su potencial fue lo bastante grande como para inducir la formación de una sociedad alrededor de esta maquinaria en 1918. La empresa así constituida trajo en 1923 técnicos europeos que implementaron la conversión de la maquinaria con el fin de utilizar la fibra del henequén como materia prima.

A la planta industrial original se añadió equipo europeo y norteamericano, además de un número de máquinas compradas a pequeñas fábricas situadas en Guadalajara, Monterrey y Laredo, Estados Unidos. En 1928 los compradores originales abandonaron la empresa y una sola persona ganó control sobre ella. Durante este tiempo la fábrica alcanzó una gran importancia nacional al tener ventas de diez millones de pesos anuales.¹

La fábrica permaneció en manos privadas por diez años más. En la segunda mitad de 1936 el Sindicato de Trabajadores Tejedores y Conexos de la fábrica va a la huelga. Una marcha de «hambre» fue organizada de San Luis Potosí a la Ciudad de México. Veintiún meses más tarde, la huelga termina con una resolución presidencial nacionalizando la fábrica. El gobierno la convierte en una sociedad cooperativa cuya existencia comienza el 10 de julio de 1938 bajo el patrocinio del gobierno federal y a través del Ministerio de Economía y del Banco Obrero de Promoción Industrial. El número inicial de miembros fue de cuatrocientos setenta y siete. La primera sesión de la nueva cooperativa estuvo presidida por un obrero

¹ Toda la información concerniente a los antecedentes históricos de la fábrica fueron tomados del excelente libro *La producción de fibras duras en México*, Mesa y Villanueva, 1948, p. 60-61.

que, en el momento de mi trabajo de campo, tenía a su cargo el departamento de refacciones.

La legislación mercantil mexicana reconoce a las sociedades cooperativas como una acepción específica de asociación económica. El cuerpo jurídico que regula esta forma de asociación económica está constituido por la ley general de sociedades cooperativas y por el reglamento de la ley general de sociedades cooperativas.

Tanto las leyes cooperativas como la sociedad cooperativa aquí considerada nacieron en el mismo año, 1938, bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas. El régimen cardenista es considerado como el más radical de los gobiernos postrevolucionarios. Durante este periodo político el Estado incorporó y movilizó grupos de obreros y campesinos a través de la creación de federaciones y de sindicatos.

La relación entre la movilización de estos grupos y su incorporación en el sistema político mexicano se ve mejor ilustrada en el fragmento, que a continuación se cita, de un discurso pronunciado por Cárdenas en vísperas de iniciarse el autoproclamado programa radical de reforma agraria en el estado de Yucatán. El presidente Cárdenas lanzó un llamado al movimiento sindical: «pedimos a las organizaciones obreras de la República, por conducto de sus centrales, su cooperación consistente en que antes de ir a nuevos movimientos de huelga busquen arreglos a fin de que no disminuyan las actividades de trabajo de otros sectores que pudieran afectar la realización del plan de conjunto que va a emprenderse en esta importante zona, y para el cual se apoya el gobierno de mi cargo en la confianza que tiene en que la clase obrera se solidariza en los momentos de prueba con el propio Gobierno» (Cárdenas, citado en Molina, 1941, p. 216).

Un análisis de la relación existente entre el régimen cardenista y el subsecuente desarrollo del sistema político mexicano está más allá de los propósitos de este trabajo. Sin embargo, resulta suficiente hacer notar el carácter consciente de su política radical y con ello el carácter radical de parte de su herencia: la ley general de sociedades cooperativas.

Los primeros diez años de vida de la cooperativa, como tal, estuvieron marcados por la existencia de un administrador nombrado por el gobierno federal. Este administrador traba-

jaba conjuntamente con los miembros del Consejo de Administración, quienes son elegidos para implantar las políticas establecidas por la Asamblea General Cooperativa. El último administrador nombrado por el gobierno se retiró de su puesto entre amplios rumores de corrupción. Este hecho desafortunado creó un ambiente nada propicio para la continuación del apoyo que, en materia de administración, prestaba el gobierno federal a la cooperativa.

En 1950, la sociedad cooperativa firmó un contrato por diez años con un empresario potosino, poniendo de esta manera un fin formal a su dependencia administrativa y política (ya extinta con respecto al gobierno federal tres años antes, con motivo de los hechos anotados). A través de este contrato, la cooperativa dejó todo su poder de decisión y sus transacciones económicas en manos del empresario. De hecho, los cooperativistas se convirtieron en asalariados.

Durante la década de los años cuarenta la capacidad de producción de la cooperativa era del orden de 400 toneladas mensuales de productos del henequén. Su producción, sin embargo, consistía solo en la mitad de esta cifra. Al final de los cincuenta, su capacidad de producción declinó en 50 toneladas al mes, en vista de los frecuentes problemas derivados de la antigüedad de la maquinaria y de su mantenimiento. En 1960, el contrato decenal terminó y fue renovado por un año más. Al final de este último periodo, el empresario dejó la fábrica únicamente para establecer la suya. Su nueva empresa producía el mismo tipo de artículos que aquellos manufacturados por la sociedad cooperativa. Habiendo llevado el control económico de la fábrica, cuando instaló la suya, transfirió a ella su red de distribución, personal administrativo y redes bancarias de crédito. La sociedad cooperativa celebró su vigésimo tercer aniversario sin capital, sin organización de distribución y con una maquinaria cada vez más antigua.

42 Por primera vez en su existencia, la sociedad cooperativa se enfrentaba sola al mercado y, más allá de él, al mundo de la administración económica.

A partir de 1961, la sociedad cooperativa experimentó dificultades económicas muy serias, dentro de un mercado caracterizado por fluctuaciones violentas en el precio para la fibra de

henequén. En 1968, la sociedad cooperativa celebró un contrato de asociación en participación mercantil con un grupo de sus proveedores de fibra de henequén. Afectados igualmente por las violentas sacudidas del mercado y el embiste de Cordemex, ambas partes acuerdan financiar tanto la compra de henequén como su uso para manufacturas en términos de una administración conjunta de distribución y de ventas de productos terminados.

A principios de 1969, la asociación mercantil se probó capaz de colocar en el mercado la totalidad de la producción posible de la fábrica cooperativa. La planta industrial de la fábrica sufrió entonces una serie de modificaciones que le permitieron aumentar su capacidad de producción de 360 toneladas mensuales en 1969 a un poco más de 500 para 1970. Como resultado, la fuerza de trabajo también se incrementó.

A partir de la fecha de su creación como sociedad cooperativa en 1938 y hasta 1969, la fábrica operó con una fuerza de trabajo básicamente cooperativista (en 1967, trescientos obreros cooperativistas —aproximadamente— componían su fuerza de trabajo, siendo que tal sociedad contaba con un total de trescientos diez y siete miembros). Para 1971 la fábrica estaba usando el 100% de su capacidad instalada y más de 600 trabajadores constituían su fuerza de trabajo.

Desde su inceptión (1938) hasta el momento de mi trabajo de campo (1971), solo en 1947 la cooperativa abrió sus rangos. Consecuentemente, la membresía de la sociedad cooperativa en 1971 estaba formada por dos generaciones de cooperativistas. De los 271 con que contaba en esta última fecha, 254 laboraban en la fábrica y el resto trabajaba en su administración. En 1971, había 1.3 trabajadores no cooperativistas por cada uno de los 254 obreros cooperativistas.

Organización de la producción

Las actividades productivas de la fábrica están organizadas en alrededor de cinco departamentos de trabajo: el Departamento de Peinado, el de Cordelería, el de Hilado, el de Tejido y el de Acabados. Las actividades manufactureras se abren con y en el Departamento de Peinado. Este departamento ocupa una posición crucial, ya que alimenta, en su totalidad, a los dos diferentes procesos de manufacturas que desarrolla esta fábrica: la

producción de artículos de cordelería y la producción de sacos.

Los departamentos son las unidades organizativas básicas del trabajo industrial de la fábrica. Cada uno de estos departamentos tiene tres turnos diarios.²

En términos laborales, cada turno departamental está formado por un número específico de puestos. Cada puesto está cubierto por un trabajador específico. La relación entre cada puesto y trabajadores específicos es muy constante —en el caso de los trabajadores cooperativistas. No así en el caso de los no cooperativistas,⁴ ya que estos últimos son «descansados» durante tres días de trabajo cada 28 días de calendario. Este periodo de «descanso» obligatorio, como se le conoce eufemísticamente entre los trabajadores, rompe en forma automática la constancia en la relación entre cualquier puesto y trabajador no cooperativista específico. Esta característica del sistema laboral de la cooperativa crea, junto con la previsible incidencia diaria del ausentismo, la necesidad de redistribución diaria de los recursos laborales disponibles.

Esta redistribución subraya otra característica singular del sistema bajo consideración, como resultado de la necesidad de operar con maquinaria muy antigua, la cooperativa se ha mostrado capaz de desarrollar un equipo de mantenimiento que le ha permitido sostener en operación su planta industrial. Sin embargo, la tecnología de los diferentes puntos de producción no ha sido igualmente accesible a sus mecánicos, de tal manera que si ciertos procesos han podido ser aumentados en su capacidad manufacturera, otros lo han sido en menor grado. Por lo cual, aunque es cierto que en 1970 la capacidad total de producción de la fábrica fue aumentada en más de un 40% a través de la construcción local de maquinaria, siguen existiendo «cuellos de

² El turno matutino o primer turno trabaja de las 6 am a las 2 pm; el turno postmeridiano o segundo turno de las 2 pm a las 10 pm; y el turno nocturno o tercer turno de las 10 pm a las 6 am. Cada turno de cada uno de los departamentos productivos cuenta con un encargado, quien aparte de ser el director de operaciones departamentales, tiene a su cargo coordinar las mismas con las superintendencias de producción y de personal de la fábrica. Cuarenta y cinco minutos antes de que comience cada turno, todos y cada uno de los encargados de los cinco departamentos en operación se presentan a consultas con los superintendentes generales. Al mismo tiempo, dichos superintendentes reciben, de los encargados de los turnos por terminar, los reportes de producción y de personal de los mismos. A la luz de estos reportes las metas productivas semanales se reajustan para cada uno de los turnos a comenzar. Una vez que la meta de producción de cada turno departamental es fijada, en consulta con los encargados, estos pasan con el superintendente de personal.

botella» que implican una capacidad no utilizada en otros puntos. Esta disimetría en el flujo de producción se manifiesta invariablemente en el número de veces por semana que funciona el turno *nocturnum*. Simultáneamente, los retrasos ocasionados en las metas productivas de cualquier turno departamental pueden ser abatidos haciendo funcionar el turno *nocturnum*. Por lo tanto, esta función productiva del turno nocturno requiere para su operación de una fuerza de trabajo dispuesta a trabajar un número indeterminado de veces por semana. Es decir, en todos aquellos días en que no funciona el tercer turno de un departamento cualquiera, su personal (turno nocturno) representa una capacidad de trabajo disponible que se redistribuye de un turno a otro y de un departamento a otro de acuerdo con las necesidades creadas por el ausentismo y los periodos de descanso. Esta redistribución diaria de máquinas a hombres, de hombres a máquinas, de capacidad laboral disponible de un turno a otro y de un departamento a otro, así como los ajustes de los requerimientos de producción, constituyen los parámetros dentro de los cuales ocurren las consultas diarias entre los encargados de cada turno departamental y entre los superintendentes generales de producción y de personal.

Fuerza de trabajo *status* laboral

La fuerza de trabajo de la sociedad cooperativa presentó, en el transcurso de mi trabajo de campo, un elemento de organización importante que hace referencia a dos tipos de *status* laborales: por un lado, la fábrica requiere aproximadamente de 600 trabajadores diarios; sólo 255 de estos pueden ser cooperativistas. Por el otro, el resto de la fuerza de trabajo está formado por trabajadores eventuales. La diferencia entre ambos no se manifiesta en la distribución del trabajo sino en la composición de los turnos de trabajo (ver cuadro 1). Sin embargo, la oposición entre cooperativistas y trabajadores eventuales se hace evidente al nivel de derechos y obligaciones tanto legales como reales. Estas divergencias pueden ser resumidas de la siguiente manera:

1. Solo los trabajadores cooperativistas están inscritos en el Seguro Social. La exclusión de los trabajadores eventuales de esta institución se debe al sistema de recontratación y de «descanso» que, al separarles de su trabajo cada 28 días, impide la creación de derechos de afiliación.

2. Las ausencias injustificadas por parte de los trabajadores eventuales son penadas con un «descanso» de quince días; mientras que los cooperativistas no son penados más allá de la falta de entradas autoinfligida.

Cuadro 1.

Status laboral y turnos			
	Categorías de trabajadores		
Turnos	Cooperativas	Eventuales	Total
Primer turno	92% (177)	8% (15)	192
Segundo turno	36% (69)	64% (123)	192
Tercer turno	4% (8)	96% (184)	192
	254	322*	576

La diferencia entre la cifra de 336 obreros eventuales y esta se debe al número de trabajadores »descansados».

3. Los trabajadores eventuales no cuentan con recurso formal en caso de ser despedidos. La exclusión de los cooperativistas tiene que ser precedida de una moción que, para tal efecto, sea aprobada por la Asamblea General de la Sociedad Cooperativa.³

³ Por ejemplo, en 1967, cinco cooperativistas que habían sido miembros del Consejo de Administración anterior fueron de hecho expulsados. Esta expulsión ocurrió como resultado de haber firmado un contrato de financiación para la adquisición de maquinaria con una empresa japonesa. Subsecuentemente se descubrió que la empresa japonesa no existía y en consecuencia el contrato probó ser un fraude. El descubrimiento de transacciones oficiales con una compañía japonesa inexistente provocó un escándalo mayúsculo. Este evento coincidió con momentos críticos para la Sociedad Cooperativa. Innumerables rumores circularon en ese tiempo, sobre todo aquellos que hablaron de influencias siniestras en confabulación. Los rumores alcanzaron niveles dignos de hacerse notar: que el ministro de gobernación había provocado deliberadamente el fraude japonés; que Cordemex concertaba complots para lograr el cierre de la Sociedad Cooperativa; o que especuladores inmobiliarios estaban tratando de apoderarse de los terrenos de la fábrica.

4. De acuerdo con la ley general de sociedades cooperativas y con su reglamento, no pueden utilizar trabajadores asalariados excepto bajo condiciones excepcionales. En estos casos, dichos asalariados deberán ser reclutados de otras sociedades cooperativas. En caso de que estas no existan, se contratarán con un sindicato o individualmente, en caso de no existir organizaciones laborales. La ley especifica que después de seis meses los asalariados eventuales serán considerados como miembros si así lo desean.

En la fábrica cooperativa los trabajadores eventuales bajo examen son contratados individualmente previa recomendación de un trabajador cooperativista.

Al momento del trabajo de campo, todos los eventuales tenían más de seis meses de haber comenzado a trabajar, sin embargo, el descanso mensual impedía que hubiese continuidad.

En la descripción previa, la diferencia entre trabajadores cooperativistas y trabajadores eventuales aparece como una de *status* (Nadel, 1969, p. 29). Dicho sea en otras palabras, la fuerza de trabajo se conforma con dos tipos de trabajadores, y cada tipo hace referencia a una posición determinada dentro de una jerarquía de derechos y obligaciones. Habiendo considerado la posición de los eventuales en términos de *status* legal, dirijo mi atención hacia la organización de la producción desde la perspectiva de la estructura salarial de la fábrica.

Estructura salarial

A través de los tres diferentes turnos de la fábrica, todos y cada uno de los trabajos son desempeñados por cooperativistas en el primero, eventuales en el tercero, por unos y otros en el segundo (véase cuadro 1). La retribución para cualquiera de estos trabajos está constituida por los siguientes elementos: una base diaria de 20.08 pesos, más una tasa equivalente a 5.54 pesos por tonelada para todos los trabajadores, excepto los del departamento de peinado, quienes reciben 5.05 pesos por tonelada.⁴

⁴ En el Departamento de Tejido, la productividad por hombre en toneladas es relativamente baja, de tal manera que no es del todo excepcional el que dichos trabajadores produzcan destajo inferior al del salario mínimo. Cuando este es el caso, dichos trabajadores reciben el salario mínimo irrespectivamente del destajo producido. En otras palabras, ningún trabajador en la fábrica recibe menos del salario mínimo.

En este último, el destajo no es individual sino colectivo. Al mismo tiempo, el Departamento de Peinado es el que cuenta con el mayor tonelaje en la fábrica. Los trabajadores del departamento son, en consecuencia, los que perciben los mayores ingresos en la fábrica (véanse los cuadros 2 y 3).

Cuadro 2.

Entradas mínimas diarias en primer y segundo turnos en el Departamento de Peinado			
	Categorías de trabajadores		= Entrada mínima diaria
(Base) +	(Destajo)		
	(Producción mínima)	(Destajo por)	
	(Diaría por turno)	(Ton. \$ 5.05)	
	(5.4/Ton. M. *)		
21.60	$(5.4) \times (5.05) = 27.27$		$21.60 + 27.27 = 48.87$

La producción real se acerca a las siete toneladas; sin embargo, estoy tomando un mínimo.

Aparte de los ingresos derivados de su trabajo, los trabajadores cooperativistas reciben irrespectivamente un bono semanal de 100 pesos (véanse los cuadros 3, 4 y 5).

Cuadro 3.

Entradas mínimas diarias en la fábrica	
Entradas mínimas diarias en la fábrica =	Salario mínimo legal
24.50	

Cuadro 4.

Entradas mínimas semanales en el Departamento de Peinado comparadas con entradas mínimas semanales en la fábrica	
Entradas mínimas en el Departamento de Peinado	Entradas mínimas semanales en la fábrica*
$(48.87)(6) = 293.22$	$(24.50) (7) = 171.50$

Cuando se paga el Salario Mínimo Legal, una semana completa de trabajo de seis días incluye también el pago del séptimo.

Cuadro 5.

Entradas mínimas semanales en la fábrica y en los dos primeros turnos del Departamento del Peinado		
Categoría laboral	Fábrica	Depto. Peinado
Obrero eventual	+ \$ 171.50 (minim)	\$ 48.77 X 6 = \$ 293. 22 (maxim)
Obrero cooperativista	\$ 171.50 + \$ 100 = \$ 271.50	(\$ 48.77 X 6) + \$ 100 = \$ 393.22 (maxim)

\$ = pesos

Estas características de la estructura real de ingresos de los trabajadores de la fábrica nos permiten clasificar los puestos laborales en los siguientes términos: 1. Puestos con potencial mínimo de entradas; 2. Puestos con potencial óptimo de entradas y 3. *Status* del ocupante de un puesto determinado (véase cuadro 5). En estos términos, podemos notar que el bono recibido por los trabajadores cooperativistas no crea una diferencia lo suficientemente grande como para que todos los cooperativistas reciban ingresos superiores a los de cualquier eventual; de hecho, los trabajadores eventuales del primero y segundo turno del Departamento de Peinado cuentan con ingresos superiores a los de los trabajadores cooperativistas con un potencial mínimo de entradas.

Sin embargo, no todos los trabajadores del Departamento de Peinado trabajan el mismo número de veces a la semana (véase cuadro 6). Los trabajadores del tercer turno que trabajan el menor número de veces a la semana son los de peinado (tres veces mínimo). Por consiguiente, estos trabajadores constituyen la mayor fuerza de reserva laboral de la fábrica. El cuadro siete proporciona las entradas mínimas semanales que corresponden en tres días de trabajo en el Departamento de Peinado, más un día extra con salario mínimo en cualquier otro departamento. Empero, tanto el ausentismo por parte de los cooperativistas como las ausencias suscitadas por el «descanso» de los eventuales crean en los dos primeros turnos una demanda semanal mínima para eventuales igual a la mitad del personal del tercer turno de este departamento (véase cuadro nueve para comparación entre el nivel mínimo de entradas de diferentes categorías de trabajadores eventuales).

Cuadro 6.

Comparación entre las entradas mínimas de los trabajadores del tercer turno del Departamento de Peinado con las de aquellos trabajadores que reciben el Salario Mínimo legal
1. Entradas mínimas semanales de trabajadores del tercer turno del Departamento de Peinado.
$\begin{aligned} & \$ 21.60 + (5.4 \text{ Tons. por Turno}) \times (5.05 \text{ por Ton.}) = \$ 27.27 = \\ & \$ 21.60 + \$ 27.27 = \$ 48.87 \text{ por turno.} \end{aligned}$
$(48.87) \times 3 = (\text{Mínimo número de días de trabajo para el tercer turno trabajan a la semana}) = \146.61
2. Entradas mínimas semanales de trabajadores eventuales: (Ver cuadro 4). \$ 171.50

Cuadro 7.

Entradas mínimas semanales de los trabajadores del tercer turno del Departamento de Peinado, con un día más de trabajo con el salario mínimo		
A	B	A + B
Entradas mínimas Semanal del tercer turno (Ver cuadro 6)	Salario Mínimo Legal Diario (Ver cuadro 3)	
\$ 146.61	\$ 24.50	\$ 146.61 + 24.50 \$ 171.10

La organización social de la fábrica cooperativa

El examen anterior ilustra un número de principios operacionales en la distribución de la fuerza de trabajo a través de la estructura de ingresos. En primer lugar, los puestos con un potencial óptimo de ingresos no se distribuyen de acuerdo con la diferencia entre cooperativistas y eventuales.⁵

Por otra parte, ningún cooperativista está desprovisto de puesto laboral, mientras que algunos eventuales trabajan irregularmente. La distribución de trabajadores cooperativistas y eventuales dentro de la estructura de ingresos es el resultado de algunas de las combinaciones producidas por: A) *status* coo-

⁵ Casi una tercera parte de la fuerza laboral cooperativista se encuentra trabajando en el Departamento de Tejido, que es el departamento con los puestos de potencial mínimo de ingresos.

perativista (+) o *status* eventual (—); B) ingresos óptimos (+) o ingresos mínimos (-) y C) permanencia en un puesto (+) y puestos fluctuantes (-).

La distribución secuencial del cuadro 10 muestra dos aspectos cruciales. Primeramente, la distribución de trabajadores eventuales ocurre en todas las combinaciones posibles (5, 6, 7 y 8), aun cuando la combinación 6 solo se da a nivel de cobertura temporal de trabajadores «descansados» o ausentes (e.g. trabajadores del tercer turno que trabajan temporalmente en el primero o segundo). En segundo lugar, la distribución de trabajadores cooperativistas solamente ocurre en dos de las posibles combinaciones. Las dos combinaciones para las cuales no hay cooperativistas (2 y 4) se refieren a inseguridad en el puesto de trabajo. Como ya se dijo, los trabajadores cooperativistas podrán tener un trabajo con potencial mínimo de entradas, pero no hay cooperativista que no tenga seguridad.

Esta distribución de la fuerza de trabajo cooperativista a través de todos los puestos laborales de la fábrica, de hecho, se da en el primer *turnum*. El primer turno de la fábrica representa la supervivencia de una fábrica totalmente cooperativista en su organización y en su producción con insumos laborales cooperativistas. El tercer turno a su vez representa una organización cooperativista con insumos no cooperativistas de trabajo. El segundo turno en tanto y cuanto se encuentra compuesto por trabajadores cooperativistas y por eventuales representa una mediación entre dos definiciones complementarias reales de la organización social de la cooperativa. La misma organización industrial, la misma fábrica, las mismas máquinas; sin embargo la fábrica en la mañana es socialmente diferente de la fábrica en la noche.

Cuando se trató el tema de las diferencias legales entre cooperativistas y eventuales se apuntó que la Sociedad Cooperativa mantenía dichas diferencias entre ambos *status* a través de una manipulación de las limitaciones legales sobre la duración de tales situaciones. El mismo esfuerzo en mantener dicha diferencia entre ambos *status* también se manifiesta en conexión con la utilización de cada categoría en diferentes turnos y en referencia a la distribución de cada categoría a través de todos los puestos de trabajo.

El surgimiento de una fuerza de trabajo de *status* dual ocurre en ocasión de una expansión productiva de más de 40%. En este sentido la situación de *status* dual es una función de lo que Belshaw (1955, p. 148) llamaría una actividad empresarial: «de manera breve, un empresario es alguien que toma la iniciativa en la administración de recursos y que persigue una política económica de expansión». Llegado es el caso, pues, de que considere la definición laboral de *status* dual, con sus modalidades organizativas, en relación a una política de expansión.

Como ya se mencionó, el primer turno representa la supervivencia de una organización cooperativista autosuficiente, mientras que el tercer turno representa una definición diferente pero complementaria de organización laboral. La definición no cooperativista presenta la característica de que los contratos de los trabajadores eventuales tienen una duración de 28 días. El que dichos contratos tengan una duración de 28 días implica, a su vez que la definición no cooperativista puede ser revisada y reconsiderada a intervalos mensuales. Por lo que si la definición no cooperativista constituye un instrumento crucial en la implementación de una política de expansión económica, el hecho de que dicho instrumento venga a ser revisado y reconsiderado mensualmente implica que la expansión pueda a su vez ser revisada o reconsiderada con intervalos mensuales.

La política real de revisar mensualmente la política de expansión económica se ve a su vez reafirmada por la capacidad de la cooperativa de volver a funcionar únicamente con mano de obra propia, *e.g.* la del primer *turnum*. Dicho en otras palabras, la organización laboral de la fábrica cooperativista denota una capacidad de perseguir una política de expansión económica, sin que por esto se vea imposibilitada de volver al punto de partida de dicha expansión. De hecho, todo lo que tendría que hacer la cooperativa sería suspender el tercer turno y echar a andar el segundo de acuerdo con la conveniencia que con ello obtendría; el primer turno, por su parte, continuaría como de costumbre. Por lo tanto, la organización de la fuerza laboral de la fábrica cooperativa se inserta dentro de una orientación empresarial que muy bien pudiera llamarse de expansión económica con costos mínimos de contracción. Lo que a su vez viene a situar el valor que se le da a la supervivencia de la cooperativa como institu-

ción, ya que el costo de contraer la expansión económica sería dejar sin trabajo a los propios hijos de los cooperativistas (ver cuadro 11). Este contrapeso entre definición cooperativista y definición eventual, entre cooperativa como institución y cooperativa como fábrica, entre primer y tercer turnos, entre un primer turno matutino y un tercero nocturno; y, por qué no, entre el día y la noche, se presentan en un segundo turno integrado tanto por cooperativistas como por eventuales.

Ya se observó que el primero y segundo turnos del Departamento de Peinado forman los turnos departamentales con el potencial máximo de entradas. Como resultado de este potencial, los trabajadores de ambos turnos en este departamento comparten la misma posición en el sistema de entradas por trabajo. En este sentido, la totalidad de estos trabajadores constituye un grupo de entradas. Alternativamente, la existencia de un bono semanal para todos los trabajadores cooperativistas (independientemente de la posición que estos ocupen en la división de trabajo de la fábrica) crea una división de *status* dentro del grupo de entradas del Departamento de Peinado. Al mismo tiempo, este grupo de entradas está formado por aquellos trabajadores que en sus categorías de *status* respectivas tienen las entradas más altas en la fábrica. Por consiguiente, la diferencia de *status* creada por el bono cooperativista hace de todos los trabajadores del primero y segundo turnos del Departamento de Peinado un grupo de entradas óptimas con una dualidad de *status*.

El contexto de trabajo de este grupo no es independiente del peculiar sistema de terminación contractual mensual para los eventuales. De esta manera, la composición de este grupo

Cuadro 8.

Comparación (A) entre la entrada mínima semanal por trabajador en el tercer turno, con un día más de salario mínimo y, (B) entrada mínima semanal de una semana completa de trabajo con Salario Mínimo Legal	
A	B
Entrada mínima semanal por trabajador en el tercer turno, con un día más de salario mínimo (Ver cuadro 7)	Entrada mínima semanal de una semana completa de trabajo, con salario mínimo legal (Ver cuadro 3)
171.10	171.50

se ve sujeta a una necesidad recurrente de trabajadores del tercer *turnum*. Cuando un trabajador del tercer turno viene a cualquiera de los otros dos turnos del Departamento de Peinado, como remplazo de trabajadores eventuales «descansados», rompe temporalmente la barrera de entradas mínimas dentro de la cual está situado (véase cuadro 9). Esta posibilidad de cruzar la barrera aumenta por el ausentismo de los trabajadores cooperativistas. Ambos tipos de ausencias dan lugar a que el trabajador del tercer turno cambie, de manera temporal, la relación que lo une al Departamento de Peinado. Este cambio temporal implica, también, un cambio en la relación que lo une a otros grupos de entradas y concurrentemente a otros trabajadores cooperativistas y eventuales.

Cuadro 9.

Cuadro comparativo de las entradas mínimas semanales	
Entrada mínima semanal a nivel de salario	\$ 171.50
Entrada mínima semanal para trabajadores del tercer turno del Departamento de Peinado, más un día extra a nivel de salario mínimo. (Ver cuadro 7)	\$ 171.10
Entrada mínima semanal para trabajadores del tercer turno, más un día extra con probabilidad del .51. (Ver cuadros 2 y 6)	\$ 146.61* + (48.87) ** (.51) = \$ 171.53
Entrada mínima semanal para trabajadores del departamento de peinado, más un día extra en el primer y segundo turnos.	\$ 146.61 + \$ 48.87 = 195.48
Entrada mínima semanal para trabajadores eventuales del primer y segundo turno del Departamento de Peinado. (Ver cuadro 4)	\$ 293.92
Entrada mínima semanal para trabajadores cooperativistas, con el potencial mínimo en su categoría. (Ver cuadro 5)	\$ 171.50 + 100 = 271.50
Entrada mínima semanal para trabajadores cooperativistas, con el potencial máximo en su categoría. (Ver cuadro 5)	\$ 293.22 + 100 = 393.92

54

(Ver cuadro 7).

(Ver cuadro 2).

Entradas mínimas diarias para trabajadores eventuales del primer y segundo turnos del Departamento de Peinado.

El Departamento de Peinado

La fibra del henequén que sirve de materia prima a la fábrica cooperativista viene en forma de pacas rectangulares que, a su vez, están constituidas por delgados filamentos que miden en promedio noventa centímetros.

El proceso de peinado consiste en distribuir estos filamentos de tal manera que de ellos se forme una mecha continua con un espesor de más de cuatro centímetros. El departamento cuenta con 15 máquinas que peinan la mecha en diez ocasiones consecutivas.

El recinto del departamento tiene una longitud aproximada de 65 metros y una anchura de 24. Una estructura de hierro con láminas corrugadas constituye el techo. La atmósfera del departamento se ve invadida por el tamo de la fibra. La amarilla blancura de la pelusa cubre techos, paredes, máquinas y hombres. La precipitación de tamo cubre todo y a todos pero los trabajadores tapan con pañuelos sus caras a fin de evitar su inhalación. Los trasteantes ruidos de los artefactos en movimiento se disuelven en una percusión industrial de sorprendente uniformidad. La falta de las máquinas se nota por el cambio de tono de estos sonidos.

A medida que avanza el turno, el color hierro de las máquinas cede a la blancura amarillenta de las pacas peinadas. Cuando se aumentó la capacidad productiva del departamento, a los tres primeros procesos de peinado se les impartió una capacidad de procesamiento mayor que a los siguientes. Por esto, las descomposturas, relativamente frecuentes en los tres primeros procesos, no dan como resultado un agotamiento de pacas para el cuarto proceso. La compostura de las máquinas no siempre presenta las mismas dificultades; en algunos casos el problema cede ante el martilleo de una tuerca. Esta situación normalmente desemboca en el cambio de color predominante anotado con anterioridad.

Cuadro 10.

Distribución secuencial posible de trabajadores por <i>status</i>, nivel de entradas y permanencia en un puesto laboral			
1	<i>Status</i> cooperativista	Entradas óptimas	Permanencia en puesto
2	+	+	+
3	+	+	-
4	+	-	+
5	+	-	-
6	-	+	-
7	-	-	+
8	-	-	-

Clave

Status cooperativista +

Status eventual -

Entradas óptimas en la fábrica +

Entradas mínimas en la fábrica -

Puesto permanente +

Puesto eventual -

Cuadro 11.

Relaciones de parentesco entre los cooperativistas y los trabajadores eventuales por ellos recomendados	
Hijos	157
Amigos	71
Sobrinos	53
Primos	19
Hermanos	17
Yernos	7
Nietos	6
Esposos	2
Tíos	1
Compadres	1
Total	334

Por razones técnicas, cada punto en el proceso de producción crea más pacas de las que pueden ser absorbidas por el siguiente. Asimismo, cuando un turno termina, un cierto número de pacas se queda a mitad de proceso, de tal manera que la mayor parte del tiempo cualquier espacio que no está ocupado por las máquinas tiende a ser ocupado por dichas pacas. El único espacio claramente libre de pacas es aquel estrictamente necesario para transportar las de una etapa del proceso a la siguiente. Todas las veredas que no coincidan con estos corredores de producción se ven usualmente bloqueadas en tal forma que, para ir de un punto de trabajo a otro, una persona se ve virtualmente forzada a pasar por todos los demás puntos de trabajo del departamento.

El nivel de ruido en el departamento es lo suficientemente alto como para hacer que la voz humana sea inaudible mas allá de los cinco metros. Finalmente, el rango de visibilidad es obstruido por las máquinas, ya que las pacas no se alcanzan hasta el nivel de la vista.

El segundo turno se compone de 36 obreros, de estos, 32 están directamente ocupados en puestos específicos relacionados con máquinas específicas. Los otros 4: el encargado, el mecánico, su ayudante y el aceitero ocupan puestos relacionados con el funcionamiento de todo el departamento. La mitad de la fuerza de trabajo de este turno es cooperativista, mientras que los otros 18 son eventuales.

El encargado

El encargado es un hombre callado y razonable. Cuando ya no pudo seguir contribuyendo con su trabajo manual a la cooperativa fue nombrado encargado. Es un miembro fundador de la sociedad; antes de ser destinado a este puesto, había ya ocupado puestos de responsabilidad en la administración. Se acuerda claramente de la entrevista que los oficiales de la cooperativa tuvieron con el expresidente Cárdenas en alguna ocasión en que este visitó la ciudad: «Fuimos a verlo... le hablamos de nuestros problemas. Nos dijo que no importa qué tanto apoyo consiguiésemos del gobierno, la idea de una cooperativa es precisamente que los trabajadores, ellos mismos, resuelvan sus propios problemas con los instrumentos legales y económicos a su disposición. Siempre estaba dispuesto a oírnos... tuvimos una marcha de hambre a la ciudad de México allá por el 37. Como puede ver, todos cooperamos con un granito de arena... bien, ya no debo distraerlo que usted tiene trabajo que hacer». Cubriendo su cara por debajo de los ojos con un paliacate, se alejaría caminando calladamente. Tiene un sentido suave del humor y su manera de ser con los trabajadores es tranquila, breve y directa. Tiene algunos parientes laborando en la fábrica: un hermano, dos hijos como eventuales, dos sobrinos y dos yernos. En el departamento tiene reputación de ser eficiente, de ser aceptado por los trabajadores y de saber implantar la disciplina. Él mismo admite que algunas veces es más fácil trabajar con eventuales ya que los cooperativistas podrían alegar que él es el encargado en el departamento pero que en la sociedad son todos iguales. De hecho, durante mi estancia en el segundo turno, cerca de tres meses, yo nunca observé o supe de disputa alguna entre el encargado y alguno de sus trabajadores.

El mecánico

El segundo puesto de mayor importancia en el departamento es el de mecánico. Él también lleva un paliacate sobre la boca. No tiene más parientes en la fábrica que su cuñado, el mecánico del primer *turnum*. Tiene fama de tener una ligera disposición hacia el enojo y ha estado trabajando en la fábrica desde su fundación como cooperativa. Durante los tiempos difíciles en los sesenta trabajó medio tiempo en la CFE. Sus hijos estudian o bien trabajan en otros lugares. Junto con su cuñado, diseñaron la nueva máquina 1 y reestructuraron el resto de las máquinas del departamento.

La relación de trabajo entre el encargado y el mecánico no es una en la cual existan elementos de mando. Es, más bien, aquella surgida entre dos aspectos diferentes de las actividades productivas del departamento; hombres y trabajo por una parte, máquinas y mantenimiento por otra. Como trabajador, el mecánico está bajo la jurisdicción del encargado. Bajo el palio de esta jurisdicción, el encargado sugiere y aconseja. Pero como mecánico del departamento, él es su propio jefe, distribuyendo su tiempo entre su taller en la fábrica y el departamento. El mecánico y el encargado no se buscan ni se evitan. Cuando se encuentran, intercambian conversación y comentarios sobre el departamento. Cuando falla una máquina, los trabajadores a cargo de ella hacen saber al mecánico que se le necesita.

La tormenta

La tarde estaba muy nublada y la gente en el departamento se preguntaba cuántas lluvias más pasarían antes de que se fuesen a arreglar las goteras. Solamente aquellos que estaban cerca de las puertas se habían dado cuenta de que llovía. De repente toda el área de la máquina 1 parecía estar oscura; hubo gritos inmediatamente seguidos de un ruido ensordecedor. En esos momentos, todo el techo del departamento era un campo eléctrico, con chispas que se desplazaban por las nervaduras de hierro. Entre la confusión que siguió, varias máquinas pararon al ser desconectadas por sus operarios. Entonces oí «no veo, no veo», y como un débil eco «ni yo tampoco». En seguida los trabajadores de varias máquinas se juntaron cerca de la puerta detrás de la máquina 1. Una pequeña multitud se agrupó en torno al traba-

jador a cargo de las pacas. En el momento en que gente de otros departamentos y de las oficinas se empezaban a asomar al patio de la fábrica, una erupción sonora de risas irrumpió alrededor del mecánico. Ahí mismo el encargado, riendo calladamente, dejó el grupo. Se dirigió a los trabajadores que se acercaban a la pequeña multitud y les dijo que a pesar de que un rayo había caído en el árbol fuera del departamento, nadie estaba herido. Entonces explicó que el mecánico «había corrido como un conejo» y que el paquista, así como uno de los mecheros, se había *encegecido* momentáneamente. Después, añadió que al mechero le había pasado esto porque «se estaba rascando los huevos en la banquita afuerita de la máquina 1». Luego el encargado exhortó a los trabajadores a regresar a sus puestos.

El departamento volvió a la normalidad, excepto por el *staccato* de risa que provocaba el incidente cada vez que se transmitía o se comunicaba por señas de una parte del departamento a la otra. Diez o quince minutos más tarde, un ruido resquebrajante seguido de un sonido parecido al de un *gong* atrajo la atención de todos. Esta vez nadie se movió pero el encargado experimentó una cierta dificultad en convencer a todos de que lo que pasaba no tenía importancia. Se supo que una rama del árbol se había caído como resultado del rayo. El paquista estaba tan conmovido que se dirigió a las oficinas en donde se le ofreció una taza de café. Mientras tanto, se empezó a difundir un rumor: que cierto cooperativista del segundo turno se había orinado el día anterior junto al árbol mutilado por el rayo. Otro ciclo de chistes y risa dio comienzo; los chistes se decían y se repetían.

Según la descripción previa, un evento que fácilmente pudo haber concluido en un infortunio (afortunadamente no lo fue) desorganiza al segundo *turnum*. En él, el encargado bromea a expensas del mecánico y uno de los mecheros. Se anotará que las bromas del encargado son precedidas de una explicación de lo acontecido. De manera similar, las bromas son seguidas por una orden de regreso al trabajo. Entre la orden y la explicación, el encargado dirige una broma referida a lo que el mecánico hizo a la luz de un rayo: «correr como conejo», y a lo que el mechero estaba haciendo en el momento del rayo: «rascándose los huevos». La aparición de una broma en medio del cumplimiento de sus responsabilidades oficiales ejemplifica los chistes

ofrecidos por el encargado. De esta manera, el encargado ocasionalmente sazona sus comunicaciones oficiales en situaciones menos drásticas.

La máquina núm. 1 y el mecánico

El mecánico pasa más tiempo en el mantenimiento de las tres primeras máquinas del departamento que en el del resto de ellas. Por lo tanto, no es sorprendente que el mecánico tenga más contacto con los trabajadores que laboran con estas máquinas que con otros trabajadores. Generalmente los problemas de mantenimiento en el departamento surgen cuando la fibra en lugar de salir se atora en las entrañas de la máquina. En este caso, la máquina se atoró en el proceso 1. El trabajador a cargo de dicha máquina cortó la corriente eléctrica. Trató, entonces, de desatorarla. Dicho propósito superaba sus fuerzas, por lo que mandó llamar al mecánico. Mientras el trabajador trataba de sacar la fibra, los demás miembros de su equipo de trabajo esperaron a su alrededor para ver si podían servir de algo. Cuando llegó el mecánico, todos, excepto el encargado de dicha máquina, dejaron la escena de la descompostura. El trabajador explicó al mecánico lo que había sucedido. Este último le increpó diciendo que era una persona que permitía acciones infamantes en contra de su honor; en otras palabras, un *cabrón* por permitir que la máquina se atorara. En ocasiones como esta, el mecánico confirma la opinión de que está ligeramente predispuesto hacia el enojo; sobre todo cuando las máquinas fallan. El mecánico, posteriormente, me explicó que de hecho los perros —eslabones— del artefacto ya no se podían importar y que la relación que se usaba en México no era tan resistente como la extranjera que con anterioridad se empleaba. Sin embargo, añadió que en más de una ocasión la causa inmediata de las descomposturas radicaba en el manejo incorrecto de la fibra o en el descuido general.

La máquina núm. 2 y el mecánico

Hay dos máquinas núm. 2. Ambas están manejadas por tres obreros, todos ellos cooperativistas desde 1947. Dos de ellos son hermanos. Uno de los hermanos y el tercer trabajador son los representantes de los obreros de este turno departamental ante la Superintendencia de Trabajo. El superintendente de trabajo, por

su parte, explicó su función en términos de establecer un puente entre los trabajadores y su posición; se refirió, posteriormente, a lo absurdo de tener a treinta y tantos trabajadores tratando de hablar todos al mismo tiempo, sin por esto poder avanzar con respecto a sus quejas. Durante el tiempo de trabajo de campo nunca se observó que dichos representantes actuaran como tales ni tampoco se escuchó la opinión de que deberían de haber actuado con respecto a algún problema.

En una ocasión el mecánico regañó al hermano que no es representante cuando uno de los eslabones de la máquina a su cargo se rompió. En ninguna otra ocasión aparte de esta se observó que el mecánico regañara a otro trabajador cooperativista. En este caso, el hermano regañado no creyó que el regaño fuera apropiado y dijo que el incidente no había sido su culpa. A pesar de que el comportamiento del mecánico fue similar en los dos casos hasta aquí reseñados, el contexto de relaciones en ambos casos es diferente para el mecánico.

El mecánico tiene un tipo particular de relaciones jocosas con todos los miembros del equipo de trabajo a cargo de la alimentación de la máquina núm.1. Este tipo de relaciones implica el agarrar a un trabajador por atrás solamente para proceder a ejecutar un movimiento putativamente *obscenum*. El trabajador a quien se le hace esta broma reacciona como si nada aconteciese, continuando con la acción que ejecutaba anterior al agarrón. Existe relación jocosa cuando dicha broma no causa ofensa. Sin embargo, los trabajadores que así se lleven en el departamento están unánimemente de acuerdo en que se ofenderían sobremedida si dicha broma se llevara a cabo fuera del departamento. Este tipo de bromas no necesariamente implica el que la broma se continúe más allá de la acción referida con anterioridad. Los trabajadores hablan de bromear en referencia a estas bromas, aunque no únicamente en referencia a ellas. Los trabajadores reconocen que estas bromas ocurren entre individuos que se llevan. Y lógicamente la gente que se lleva no se siente ofendida. De hecho se habla de gente que se lleva y su opuesto que no aguantan una broma. Por lo que llevarse se define en referencia a aguantar una broma. El que el individuo no se lleve o, lo que es lo mismo, no aguante una broma no implica el que exista una relación de conflicto, implica únicamente una negación para

aceptar bromas. En respuesta a por qué se bromea o por qué llevarse jocosamente, los trabajadores contestaron que era por pasar el tiempo y hacer más corto el *turnum*.

Habiendo delineado la propia teoría de los trabajadores sobre relaciones jocosas, me permito continuar la descripción de ellas en términos de los patrones existentes.

La alimentación de la máquina núm. 1 es realizada por un alimentador, su ayudante y dos trabajadores encargados de hacer manojos de fibra o mecheros. Esta unidad de producción es el único «locus» permanente de interacción productiva en el departamento. Todos los demás puestos de trabajo comprenden encuentros breves y repetitivos entre pares de trabajadores. El equipo de alimentación de la máquina núm. 1 es, también el «locus» de interacción jocosa más frecuente; presentándose por lo menos un episodio jocoso cada hora. La jocosidad en este grupo de trabajo comprende varias formas: chistes, bromas concernientes a tomar a un trabajador desprevenido o de la manera descrita con anterioridad.

La jocosidad en este punto de producción se mantiene a través de los siguientes cambios:

a) De los cuatro puestos que comprende esta unidad de trabajo, más el puesto de paquista que sin ser de esta unidad está en interacción productiva con ella, tres puestos están cubiertos por cooperativistas. Los otros dos, o sea, el de alimentador y el de ayudante de alimentador están a cargo de eventuales. En esta situación la jocosidad ocurre entre los dos mecheros; entre uno de ellos y el paquista; entre el paquista y el alimentador o su ayudante; entre los mecheros y el alimentador o su ayudante; y, finalmente entre el ayudante y el alimentador. El único trabajador que no bromea en todas las formas descritas es el alimentador. El alimentador no bromea agarrando de manera putativamente obscena a ninguno de los otros trabajadores aunque sí bromea de otras formas. Por ejemplo en una ocasión agarró la gorra de su ayudante y la hechó a la máquina. Por otra parte, él es el blanco de agarrones.

b) Cada dos horas, el alimentador intercambia puestos con su ayudante o con uno de los mecheros. Este intercambio, a pesar de no ser oficial, está aprobado por el encargado siempre y cuando el que vaya a fungir como alimentador sepa hacer el

trabajo. Cuando este intercambio tuvo lugar, el mismo patrón al descrito en el párrafo *a)* fue observado. Esto es, todos los miembros del equipo de trabajo bromea de varias maneras, excepto la persona fungiendo como alimentador, que no bromea en términos de dar agarrones putativamente obscenos a los demás, aunque sí es blanco de ellos por parte de los otros integrantes del equipo. Este patrón de interrelaciones jocosas presenta, por lo tanto, la característica de que la posición del alimentador constituye un puesto en el que la jocosidad se mantiene de manera asimétrica a través de los cambios de personal cada dos horas. Las relaciones jocosas, tal y cual las he examinado hasta este momento, se presentan como un idioma propio a las relaciones entre trabajadores durante el desempeño de su trabajo. Idioma propio en tanto y cuanto fuera del departamento los trabajadores tomarían como ofensa las mismas bromas. Su presencia dentro de las relaciones de trabajo, independientemente de los individuos que las ejecutan, sitúa a dichas relaciones jocosas dentro de un contexto puramente laboral.

c) En las ocasiones en que trabajadores eventuales del tercer turno remplazaron al alimentador o a su ayudante cuando estos últimos eran «descansados», los remplazantes también tomaron parte en estas relaciones jocosas dentro del mismo patrón analizado con anterioridad en el inciso *b)*. De manera similar, cuando los dos mecheros estuvieron ausentes, sus remplazantes eventuales también mantuvieron el mismo patrón de jocosidad. Se debe añadir que cuando hubo remplazantes de los miembros de este equipo de trabajo, siempre hubo por lo menos dos miembros del equipo normal. También es necesario decir que cuando los remplazantes tomaron parte en este equipo, el nivel de jocosidad disminuyó, pero no por esto cambió el patrón existente durante el resto del tiempo. La presencia de un idioma propio a las relaciones entre trabajadores durante el desempeño de su trabajo reviste entonces la peculiaridad de ser mantenida aun en situaciones en las que algunos de sus miembros ordinarios se ven remplazados por trabajadores que laboran en otros turnos.

d) Ya se mencionó que el mecánico bromea con los miembros de este equipo de trabajo. Debe añadirse que mientras que el mecánico intercambió bromas orales con otros miembros del segundo turno del Departamento de Peinado, no se llevaba de la

manera *agarrante*, aquí considerada, con nadie más que con los miembros del equipo de alimentación de la máquina núm. 1. Sin embargo, cuando los remplazantes de alguno de los miembros ordinarios de este equipo trabajan en el segundo turno, el mecánico únicamente bromea con ellos verbalmente. La relación jocosa entre el mecánico y el equipo de trabajo en la parte de alimentación de la máquina núm.1 se constriñe únicamente a los miembros ordinarios de este equipo, de donde la relación jocosa entre el mecánico y el equipo alimentador se presenta como diferente a las relaciones jocosas dentro del grupo, ya que no se mantiene en situaciones de remplazo. Se debe considerar, sin embargo, que el mecánico no es miembro de este equipo de trabajo, sino únicamente está en más contacto formal con ellos que con los miembros de otros puntos de producción, dada la relativa frecuencia con que la máquina núm. 1 se atora. Desde esta perspectiva, la relación jocosa entre el mecánico y el equipo alimentador de la máquina se sitúa dentro de una relación formal que se activa para el mecánico con mucha más frecuencia que las otras relaciones formales que lo unen con todos los demás miembros del segundo *turnum*. De donde la relación jocosa entre el mecánico y dicho equipo de trabajo se presenta en función de la frecuencia de la interacción formal. Esto, a su vez, nos explicaría la ausencia de jocosidad entre el mecánico y los remplazantes como equivalente a la ausencia de jocosidad entre el mecánico y los demás miembros del segundo turno, ya que en ambos casos la frecuencia es menor a la existente entre el mecánico y los miembros ordinarios del equipo alimentador de la núm. 1. Sin embargo, este acercamiento a la lógica de las relaciones jocosas en el segundo turno del Departamento de Peinado deja sin explicar la ausencia de relaciones jocosas entre el mecánico y los tres trabajadores a cargo de las máquinas núm. 2, con quienes, como ya se anotó en ocasiones anteriores, existe igual contacto formal que con los del equipo alimentador de la núm. 1. Una vez planeado este problema, el cual se considerará posteriormente, continuó con la exploración de los patrones existentes de relaciones jocosas.

e) Los miembros del equipo de trabajo de alimentación de la máquina núm. 1 tenían la reputación de ser un *desmadre*, o sea un grupo orientado hacia la actividad opuesta a la seriedad. Esta

fama, generalizada en todo el departamento, no es independiente del hecho al que su trabajo sea el menos exigente en términos de insumos físicos. Los otros tres puestos involucran únicamente la actividad que consiste en hacer haces de fibra para pasar al alimentador. Esta actividad ofrece muchísimas oportunidades de no hacer nada en especial, de tiempo en tiempo. En ocasiones como estas, los obreros salen a tomar un descanso en una banquita; de ahí el chiste del encargado a expensas del mechero durante la tormenta eléctrica.

Todos los demás trabajadores pasan la mayor parte del día laboral solos, ello como resultado de su distribución individual. El único momento en que están en contacto con otro trabajador es cuando la paca es llevada de un punto a otro de producción.

Todas las máquinas peinadoras del departamento funcionan con base en los mismos principios. Todas tienen una parte alimentadora, un peine, unos cilindros de presión y un punto de eyección. En el punto de eyección es donde la mecha se forma en paca. En las primeras tres fases del proceso la mecha, al salir de la máquina, cae sobre una plataforma en movimiento, siendo el movimiento de esta plataforma el que va conformando la nueva paca. En las otras siete fases de peinado, el trabajador a cargo del punto de eyección tiene que ir formando la paca él mismo. Esto, lo hace ahuecando la mano alrededor de la mecha en eyección, para ir guiando con el movimiento circular de la muñeca la caída de la mecha en paca. Aparte de este trabajo, el obrero a cargo del punto de eyección tiene la responsabilidad de sacar todos los nudos que siente pasar por el hueco de su *manum*. Esto último reviste una importancia considerable, ya que no hacerlo implica que la fibra se atore en la siguiente fase. De así ocurrir, el destajo colectivo se ve afectado y por consiguiente no sacar los nudos de la mecha en eyección es correctamente considerado por todos los miembros del departamento como trabajo mal ejecutado. Cuando se observó al mecánico regañando a los operarios de las máquinas núm. 1 y núm. 2, se trataba del obrero cuyo esfuerzo hacia el destajo colectivo se veía desperdiciado. Ya que su contribución al destajo se sitúa en la nueva máquina núm. 1; la relación jocosa entre él y el equipo de alimentación de la núm. 1 se sitúa en un flujo colectivo de producción y destajo.

Los trabajos referentes a los puntos de eyección en las tres primeras fases son diferentes del resto de los trabajos conectados con esta operación en las otras máquinas. En las primeras tres fases los trabajadores a cargo del punto de eyección de sus respectivas máquinas tienen que sacar la paca de la plataforma en movimiento, una vez que la paca haya alcanzado su altura requerida. Cada uno de estos trabajadores entonces procede a acarrear la paca hasta la mitad de la distancia que separa su punto de eyección del siguiente punto de alimentación. El trabajo de acarrear las pacas de uno a otro punto de producción involucra una acción consistente en dirigir su atención por un segundo al punto exacto en donde se enganchará la paca. Poniendo su pie izquierdo hacia delante, y el derecho un paso más atrás, toma el gancho para blandarlo hacia adelante con tal velocidad que no es poco usual ver algunas chispas cuando el gancho roza el suelo al pasar. De frente a la paca, ejerce sus músculos, lentamente, y comienza a estirla con ambas manos hacia sí en tanto que camina dando su espalda al punto hacia el cual dirige la paca. Luego la engancha tan cerca del suelo como sea posible, entre más abajo se enganche más puede confiar en que la gravedad aplane la paca. Si esta forma se pierde, muy bien se puede confiar en que la mecha se atore en la siguiente fase. El alimentador del siguiente punto de producción toma la paca donde la dejó el trabajador a cargo del anterior. Ejecuta la misma acción y la lleva a un lugar donde se puede utilizar, posteriormente, para alimentar ese proceso. Cada máquina se alimenta de ocho a diez pacas.

En las otras siete fases donde la paca es enrollada manualmente, los trabajadores a cargo de esta operación no pueden dejar sus puestos ya que la paca se enredaría y formaría nudos en el siguiente paso. Por consiguiente, en estas siete fases, los trabajadores a cargo de la alimentación de la siguiente fase tienen que ir a recoger la paca al lugar donde se encuentra el encargado de enrollarlas. Con la excepción hecha de la núm.1, este es el único momento en el que un trabajador está en contacto con otro compañero de trabajo. A través del departamento, con la excepción de las fases 1, 9 y 10, el trabajador en el punto de eyección intercambia puestos con el trabajador a cargo del punto alimentador de la misma máquina cada dos horas.

Esta transacción laboral surgió de la iniciativa propia de los trabajadores y aunque no está oficialmente reconocida se acepta por parte de los oficiales de la cooperativa y del encargado como una práctica razonable. Importante es considerar que los trabajadores situados en el puesto de alimentadores o en el de eyección intercambian puestos cada dos horas, de tal manera que en un mismo turno los trabajadores experimentan la responsabilidad de evitar nudos desde ambas posiciones. A su vez, esta práctica permite un patrón generalizado de expectativas de calidad.

En todos los casos en los cuales el trabajador a cargo del punto de eyección enrolla la mecha manualmente (procesos 4 al 10), tienen lugar relaciones jocosas con agarrones putativamente obscenos, salvo tres excepciones en un total de 21 obreros relacionados con estos procesos.

La incidencia de relaciones jocosas en estas fases tiene la peculiaridad de ocurrir cuando el trabajador que acarrea las pacas bromea a expensas del trabajador que las enrolla. Sin poder moverse, el enrollador de pacas es también blanco de bromas por parte de aquellos trabajadores que, por una razón u otra, pasan detrás de él. Las excepciones referidas con anterioridad son las siguientes:

1. El trabajador más antiguo del departamento, que es también el cooperativista más viejo del segundo turno, no bromea de esta manera con nadie, aunque intercambia chistes con otros trabajadores.

2. Dos trabajadores están a cargo de la máquina que desarrolla la fase núm. 6. En términos de parentesco son primos segundos, y uno de ellos es hijo del encargado. No solamente no bromean de esta manera entre sí, sino que tampoco intercambian una sola palabra entre ellos. Esta relación se manifiesta aun en referencia a la producción, sin por esta razón interferir con ella. En una ocasión, la máquina se atoró y uno de ellos al darse cuenta de que la falla se localizaba en la parte de la máquina bajo la responsabilidad del otro, detuvo la corriente de electricidad que estaba bajo su control y, sin decir una sola palabra, levantó la mano y le indicó al otro trabajador apuntando con el dedo hacia abajo dónde yacía el problema. Esta falta de comunicación verbal no les impide intercambiar puestos cada dos horas, aun cuando no es obligación que ellos lo hagan. El hijo

del encargado no bromea de agarrones con nadie pero sí bromea en otras formas con algunos trabajadores. Su primo, en cambio, sí bromea de agarrones con los demás trabajadores.

3. Hay dos trabajadores cooperativistas a cargo de la máquina que ejecuta la fase núm. 7. Uno de ellos fue un frecuente ausentista durante mi trabajo de campo. Este mismo trabajador no bromea de agarrones con nadie en el departamento. Él es también el trabajador que muestra menos interés en el comportamiento sociable en dicho lugar. Solamente intercambia chistes con unos cuantos trabajadores.

Aparte de estas excepciones, todos los demás trabajadores en los puntos de eyección en donde se enrollan manualmente las pacas, fases 4 a 10, fueron los blancos de bromas. Esta situación prevaleció en todos aquellos casos en los cuales los trabajadores intercambian puestos cada dos horas. A pesar de que el embalamiento de la mecha en paca en la fase núm. 3 se logra mecánicamente, sus trabajadores tienen una relación jocosa con cualquier trabajador que esté en el punto de alimentación de la fase núm. 4. Es decir, cualquier trabajador que esté (dado el intercambio de puestos cada dos horas) en el punto de alimentación de la fase núm. 4 tiene una relación jocosa con cualquiera de los dos trabajadores de la fase anterior (dado el intercambio cada dos horas) que esté en el punto de eyección de ese proceso.

En otras palabras, si las relaciones jocosas de agarrones putativamente obscenos ocurren en todos los puntos de trabajo de fases 3 a 10, estas relaciones no se ven afectadas por el intercambio de puestos cada dos horas; lo que viene a probar que el blanco de bromas es, fundamentalmente, el puesto. Y la relación jocosa ocurre con la persona que ocupa el puesto en virtud de la relación entre esa persona y ese puesto. Ya con anterioridad se expuso que las relaciones jocosas constituían un idioma propio a las relaciones entre trabajadores durante el desempeño de su trabajo. Asimismo, se indujo que la relación jocosa entre el mecánico y el equipo alimentador de la máquina núm.1 se presentaba en función de la frecuencia de la interacción formal entre uno y otros. Ante la evidencia que he venido examinando, las relaciones jocosas se presentan también en función de la interacción formal entre dos puestos (la utilización del adjetivo «formal» denota, exclusivamente, una connotación descriptiva

en referencia a la división del trabajo.) Por esto nos encontramos ante un caso de relaciones jocosas entre trabajadores que ocupan y dejan ciertas categorías —alimentadores y embaladores— con un significado interno exclusivo. Este caso de relaciones categoriales jocosas durante el desempeño del trabajo es independiente de la división entre eventuales y cooperativistas y de la división entre los del segundo turno y los del tercero cuando vienen como remplazantes al segundo.

La división del trabajo y la interacción

Durante el desempeño de su tarea, cualquier trabajador está en contacto únicamente con otro trabajador. Sólo el encargado y el mecánico están en contacto formal con todos los trabajadores; y exclusivamente los del equipo de alimentación de la máquina núm.1 pueden estar en contacto con más de un trabajador pero no con trabajadores en otros puntos de producción (excepto con el mecánico, como ya se dijo).

La interacción productiva del Departamento de Peinado puede ser vista como una serie de unidades diádicas y discretas de interacción laboral unidas entre sí por medio de máquinas. Cada unidad diádica hace referencia a la relación entre la eyección de fibra en un punto, con su alimentación en el siguiente. Los trabajadores tienen interacción entre sí por encima de estas unidades diádicas, a través de la jocosidad y de los intercambios de puestos cada dos horas. La unión entre todas estas unidades diádicas, a través de intercambios y de jocosidad, harían del segundo turno un grupo de interacción con su propio idioma de interrelación laboral.

Ya se mencionó que los intercambios de puestos ocurren en todos los puntos productivos, excepto en las máquinas que desempeñan las fases 1, 9 y 10. La jocosidad putativamente obscena ocurre desde la fase 3 hasta la 10. En otras palabras, la única área que no está cubierta por jocosidad categorial o por intercambio de puestos es la parte eyectora de la máquina núm. 1, ya que la parte alimentadora de la misma máquina tiene intercambios de puestos internamente y relaciones jocosas entre sí y con el mecánico. Por otra parte, los tres trabajadores a cargo de la operación de las dos máquinas que ejecutan la fase núm. 2 no tienen relaciones jocosas entre sí o con los puntos produc-

tivos con los cuales están en contacto formal. Como serían los de alimentación de la máquina que ejecuta la fase núm. 3 y los de eyección de la máquina de la fase núm.1. En cambio, sí intercambian puestos entre sí. Por consiguiente, los dos trabajadores a cargo de la eyección de fibra en la máquina núm.1 se sitúan fuera del segundo turno, en tanto que grupo de interacción, con su propio idioma de interrelación laboral.

Permítase, por lo tanto, considerar la diferencia que existe entre el primer turno del Departamento de Peinado como unidad de producción y el segundo turno como unidad de interacción.

El caso de la paca pesada

La fase de peinado núm. 2 es desempeñada por dos máquinas. Como ya se mencionó, están manejadas por los dos representantes del segundo turno ante la superintendencia y por un tercer obrero, hermano de uno de los representantes. En esta ocasión el otro representante estaba a cargo de la alimentación de la máquina más alejada del punto de eyección de la máquina núm.1. Un trabajador no cooperativista estaba a cargo de dicho punto en la máquina núm.1 y, por lo tanto, era responsable de llevar la paca procesada a la mitad del camino hacia el punto de alimentación. Estos dos trabajadores no tienen más contacto que el que dicta la división del trabajo. Por otra parte, debe de recordarse que los dos representantes no tienen, entre sí, relaciones de jocosidad. En el caso aquí reseñado, el trabajador no cooperativista dejó la paca en un punto que el representante consideró a mayor distancia de su máquina que el punto medianero entre su puesto de producción y aquel del trabajador no cooperativista. Al mismo tiempo, la paca estaba mucho más pesada que de costumbre. Cuando el representante vino a recoger la paca y se dio cuenta del peso y de la distancia, le protestó al trabajador no cooperativista por la baja calidad de su trabajo. El no cooperativista le contestó, de manera claramente no jocosa, que el encargado era muy «huevón» y que quería que otros hicieran su trabajo. El encargado levantó su brazo en un gesto amenazante. Pero el incidente terminó ahí, aun cuando más tarde algunos trabajadores (entre ellos los dos hermanos) preguntaron al encargado por lo que había sucedido.

El caso de otra paca pesada

Los dos trabajadores que manejan la máquina que ejecuta la fase núm. 8 llevan una relación jocosa entre sí. Uno de ellos es el hijo del trabajador cooperativista más viejo del departamento. El otro tomó cursos en una academia comercial y su habilidad con los números le permitió conseguir el puesto que ostenta. Su trabajo consiste en calcular los promedios de peso necesarios para las próximas pacas en vista a las pacas ya procesadas. En una ocasión en que no veía lo que su compañero de máquina estaba haciendo, este comenzó a brincar sobre la paca que estaba enroscando a fin de prensarla. Lo hizo repetidas veces, de tal manera que la paca parecía normal, aun cuando pesaba mucho más. Finalmente cuando el otro vino a enganchar la paca con el propósito de llevarla a pesar, ni siquiera pudo tirar hacia sí para moverla en los primeros intentos. El compañero, como todos los que enroscan las pacas, estaba parado en un banquito y, por esta razón, visible desde muchos otros puntos del departamento. Levantó su brazo y comenzó a señalar con el índice hacia abajo a su compañero, incapaz de mover la paca pesada, a pesar de ser un trabajador muy fuerte. En menos de diez segundos el chiste produjo una tremenda ovación de silbidos. Es curioso señalar que algunos trabajadores que no vieron ni entendieron lo que estaba pasando entusiastamente contribuyeron al unísono.

El mismo acto —la manufactura de una paca pesada— en un caso produce interacción de insultos y en otro una broma. En un caso la paca pesada se atribuye a un desempeño del trabajo ineficaz y descuidado; en el otro, la paca pesada es una oportunidad para hacer un chiste. En ambos casos, la paca pesada requería un desempeño del trabajo más allá de las expectativas de este. En un caso la manufactura de la paca pesada fue intencional y deliberada, en el otro se consideró un accidente. Sin embargo, la acción deliberada e intencional fue la precondition del chiste. En el otro caso el representante protestó contra una acción ya hecha. En otras palabras, en un caso un trabajador puede darse el lujo de hacer deliberadamente una paca pesada y sin embargo producir una respuesta jocosa. En el otro, el que la paca haya sido o no deliberadamente hecha y el que intencionalmente o no la haya dejado a menos de la mitad del camino es irrelevante.

En un momento anterior del análisis se presentaron dos casos en que el mecánico regañaba a dos trabajadores diferentes en referencia a un mismo evento: la descompostura de las máquinas por atoramiento de fibra. En un caso, el regaño no provocó respuesta y el mecánico, a pesar de tener una relación jocosa con el regañado, no estaba bromeando. En el segundo caso, el regaño fue respondido y los interlocutores tenían relación jocosa entre sí. Sin embargo, lo que se cuestionó en ambos casos fueron las consecuencias y no la intención. Como se acaba de ver, este también fue el caso del representante y la paca pesada. En el trabajo lo que es importante son las consecuencias y no los motivos. En la jocosidad es la intención de bromear la que cuenta.

La aparición de la intención de bromear como una precondition de jocosidad propone la introducción de un elemento cognitivo a la idea de que las relaciones jocosas constituyen un idioma propio a las relaciones entre trabajadores durante el desempeño de su trabajo. Reconsiderando el caso de la paca pesada intencionalmente hecha como broma, tenemos lo siguiente:

1. El blanco de la broma de la paca pesada conoce el trabajo de enrollador manual de pacas cuando cambia con su compañero de puestos cada dos horas. De manera similar, el iniciador de la broma conoce ambos trabajos desde adentro y desde afuera.
2. La posibilidad de conocer ambos trabajos desde adentro y desde afuera y desde la perspectiva individual de cada trabajador está dada por el intercambio de puestos cada dos horas.
3. Desde esta perspectiva, el blanco del chiste supo que existía un motivo por el cual la paca estaba pesada.
4. En el momento en que su compañero levantó el brazo y señaló con el índice su dificultad en mover la paca pesada, se dio el movimiento en términos que requerían de la atención de otros trabajadores. O sea, este se dio en términos que iban más allá de la relación de producción.
5. En otras palabras, la posibilidad de entender la jocosidad como una intención de broma surge del intercambio de puestos cada dos horas como conocimiento de las expectativas de trabajo desde la perspectiva de un puesto y desde la perspectiva complementaria de éste.

El intercambio de puestos cada dos horas también tiene como resultado un intercambio de *status* jocoso. El que funge como blanco de bromas en el puesto de enrollador de pacas se

convertirá dos horas más tarde en el iniciador de bromas contra un nuevo blanco de jocosidad. Por consiguiente, el intercambio de puestos cada dos horas y las relaciones jocosas categoriales entre puestos crean un sistema de interacción que permite la percepción de una desviación de parte del trabajador y del bromista con respecto a la pauta esperada por ambos, desde su posición y desde la posición contraria.

Esto lleva a considerar que no solamente existe un idioma propio a las relaciones interlaborales durante el desempeño del trabajo, sino que también este idioma, al conjugarse con una organización interna del trabajo, produce una percepción que permite conocer y, por lo tanto, diferenciar entre intención y consecuencia y entre expectativas y desempeño. Esto me lleva a la conclusión de que la jocosidad y el intercambio de puestos crean un sistema de percepción de la misma manera que lo expresa el concepto de rol; con este concepto «podemos expresar de manera más aguda la variabilidad del actor contra la constancia de la contribución esperada de él como una parte destinada a ser desempeñada». (Nadel, 1969, p. 21).

Referencias

- Belshaw, C. S. (1955), The Cultural Milieu of the Entrepreneur, en *Explorations in Entrepreneurial History*. Vol. 7, No. 3.
- Mesa, M. y. Villanueva R. (1948). *La producción de fibras duras en México*. Monografías Industriales del Banco de México.
- Molina F. G. (1941). La tragedia de Yucatán. *JUS*, Revista de Derecho y Ciencias Sociales.
- Nadel, S. F. (1969). *The Theory of Social Structure*. Coben & West Ltd.
- Sociedades Mercantiles, *Ley General de 1975*. Porrúa.



El Simposio Internacional del Bachillerato. Desde una perspectiva antropológica

Zorrilla Alcalá, J. F. (1982). El Simposio Internacional del Bachillerato. Desde una Perspectiva Antropológica. En el Colegio de Ciencias y Humanidades (Ed). *Cuadernos del Colegio, números 16, 17 y 18* (pp. 73-80). Colegio de Ciencias y Humanidades.

Fuente del texto

No hay versiones digitales de este material. Su consulta se hizo en la oficina del doctor Juan Fidel Zorrilla Alcalá en ISUE-UNAM.

Permiso de publicación otorgado por el Lic. Héctor Baca Espinoza, secretario de Comunicación Institucional del CCH, marzo de 2024.

Con motivo de la realización por parte de la Coordinación CCH del Simposio Internacional sobre el Bachillerato, se propuso para este la utilización de un documento base como objeto de discusión en las réplicas que se les solicitaron a todos los que desearan participar en dicho evento. Este requisito propició la formulación de un número grande de trabajos, ciento sesenta y siete para ser exactos. De este total, solo treinta fueron de universitarios o estudiosos que no laboran en el Colegio.

Durante el Simposio, los que en él participábamos —mi presencia en esta reunión obedeció a la gentil invitación de la Mtra. Carmen Villatoro—, fuimos asignados a diferentes mesas de trabajo. Una vez en ellas, se nos hizo saber que las discusiones quedaban abiertas a discreción de los asistentes, siempre y cuando se tocasen temas propios o afines al bachillerato. Al no existir la obligación de remitirse necesariamente al documento base, a las réplicas o a las relaciones entre estas y aquel, los participantes esgrimieron de nuevo muchos de los argumentos que ya habían consignado por escrito, mas esta vez con miras a encontrar puntos de concordancia o de debate, no con el documento base, sino con los demás asistentes.

Revisando las notas entonces tomadas, encuentro que las exposiciones de problemas estaban todas ellas ancladas en la experiencia directa de materias y estudiantes que las han cursado. Desde esa ocasión me llamó la atención que hubiese un cierto consenso acerca de la existencia de deficiencias académicas serias en el Ciclo del Bachillerato, sin que por esto se llegase a concluir que el balance general fuese negativo. La ambigüedad a que esto conlleva se reflejó plenamente en las interrogantes que ahí se plantearon:

¿Qué es lo formativo en términos precisos? ¿Cómo podemos distinguir lo formativo de lo esquemático en cada materia? ¿Cómo se puede unir el laboralismo a la teoría en términos formativos? ¿Hasta qué punto deben de elegir los alumnos las materias que toman? Siendo las pretensiones educativas del CCH confusas, ¿se debe dejar que los alumnos estructuren como puedan sus conocimientos o se debe, por el contrario, procurar estructurárselos? ¿Por qué se insiste que la matemática es solo un lenguaje? ¿Cómo podemos, situándonos en la realidad del Colegio, ir viendo lo que se quiere y lo que se puede? ¿Los programas

cómo se deben cubrir, tomando en cuenta las deficiencias de los alumnos? ¿Se debe de insistir en cubrirlo, o acaso se deba regresar a las lagunas, o tal vez el maestro deba hacer lo que la situación de cada grupo le aconseje?

El carácter problemático de este tipo de interrogantes se deriva de que, por una parte, se acepta la legitimidad de buscar lo formativo, de conjuntar y complementar la teoría y el laboratorio, de auspiciar que los alumnos elijan materias, de que los estudiantes elaboren sus propios conocimientos; por otra parte, se reconoce que al asumir dichas posiciones se presentan obstáculos cuya superación es compleja. Además, este tipo de interrogantes comparten la característica de ser tan exactas en su demanda de respuestas, que tan solo se puede llegar a una contestación auténtica desahogando cada una en lo particular. Sin embargo, inmediatamente surge otra pregunta: ¿cómo se puede responder en lo particular a un problema de esta índole si no nos referimos a experiencias individuales y concretas de ensayo y error o a experiencias traducidas a datos empíricos y analizadas teóricamente? La respuesta no se deja esperar y es que, si no apelamos a experiencias específicamente orientadas a la resolución pragmática o teórica de esa cuestión, no es posible responder nada que esté más allá de una vacuidad bien intencionada. Restaría, por lo tanto, investigar acerca del grado en que se logra en el Colegio y encaminar la experiencia en estos sentidos.

Mi lectura de las réplicas se vio guiada por el influjo de esa inquietud. A saber: ¿en qué medida existe un ámbito propicio para la búsqueda de respuestas auténticas a las múltiples preguntas concretas que se plantean en el Colegio? Como maestros, sabemos que el ámbito más idóneo para discutir cuestiones de ese tipo no es otro que la cultura científico-racional tipificada en nuestro siglo por la universidad. Es por ello que, como una aproximación crítica al tipo de cultura media básica que se promueve en el ciclo de bachillerato del Colegio, se pueden analizar las réplicas como productos académicos. Dicho sea en otras palabras, a través de una caracterización académica de las réplicas y sus circunstancias, se puede uno acercar, desde otro ángulo, al conocimiento de algunas de las limitaciones de la cultura media básica del bachillerato del CCH.

En términos académicos, la situación del Simposio representa un fenómeno singular para las labores del Colegio. Un documento logra, mediante el apoyo institucional que brinda la organización de un encuentro, atraer la suficiente atención profesoral como para inducir una gruesa de respuestas desde el interior del CCH. Visto desde el ángulo de los replicantes, estos aprovechan legítimamente el foro ofrecido por el evento para el logro de por lo menos dos objetivos: contar curricularmente con una contribución por escrito en un congreso y, al mismo, tiempo escribir acerca de un tema de interés personal para el que se poseen credenciales inmejorables de competencias profesional y existencial. La conjunción de oportunidad y aliciente para participar por escrito abre un espacio accesible y pertinentemente significativo, ya que es una actividad de, para y por gente del Colegio.

La singularidad de la respuesta escrita para el Simposio estriba en su número y también si recordamos que la producción académica por escrito en nuestra sociedad es notoriamente baja. Pero resalta, sobre todo, si traemos a colación que un trabajo escrito típico de nuestro medio, como las tesis, constituye un escollo prácticamente insalvable para miles de estudiantes que han terminado exitosamente sus estudios y no se pueden recibir por no poder escribirlas. Dentro de esta categoría se encuentran más de la mitad de los profesores de los cinco planteles.

El objeto tanto de las réplicas como del documento base no es tomar al final del Simposio sobre la puesta en operación de acciones generales y concertadas para el logro de ciertos fines claramente establecidos. De hecho, se insiste mucho en el documento base en «reflexión», en «cuestionarse el porqué y el para qué del bachillerato», en «analizar la filosofía educativa» y en «interpretación», todo lo cual vendría a indicarnos más bien lo contrario de lo inmediatamente aplicable.

Se podría argüir en un sentido muy estricto que las ideas presentadas en el documento base (que sirve de hipótesis) y en las réplicas no son absolutamente novedosas, ya que de alguna u otra manera han sido oídas en el Colegio. Suponiendo, sin conceder que este fuese el caso, que existe una diferencia notable entre las ideas que los protagonistas van presentando y discutiendo en el decurso de un proceso de interacción continua en el seno de una institución, con las consignas por escrito,

abiertas a la crítica y dirigidas a un lector, sea este quien fuese. Sobre este particular, pienso que lo que se logra con el Simposio es enorme, ya que, al obtenerse una respuesta muy alta por escrito, es posible romper el hechizo de lo que llamaría el cálculo del Colegio. En el ciclo de bachillerato en general y en los planteles muy en particular, cada maestro o funcionario está limitado por la posición o *status* que tiene en la consideración de los demás. De tal forma es esto, que no puede alguien actuar de cierta manera, sin que dicha acción sea explicada por el *status* que tiene. Esto tiene la desafortunada consecuencia de hacer prácticamente imposibles las innovaciones, ya que son o serían explicadas como propias o particulares de un *status* o grupo determinado. Así las cosas, cualquier cambio, sin importar lo noble y bondadoso que fuese, por el solo hecho de provenir de alguien con un *status* determinado, constituye una amenaza para los *status* de los demás y es por lo tanto neutralizado de inmediato, al identificársele con la posición de dicha persona. Y como un *status* es relativo a los demás, dicha innovación o sugerencia es relativizada consecuentemente.

Con las réplicas del Simposio se posibilita una discusión, no en términos de la identidad o *status ceceachero* de quien lo escriba, sino por lo que en la réplica se diga. Con el Simposio se empezó a hacer menos difícil la tarea de discutir el trabajo académico de los maestros.

Otra característica de las réplicas es el carácter exhortativo que en ellas se manifiesta. Con excepción hecha de aquellas en que se presentan planes de trabajo (e.g. la réplica de la Biól. Vázquez López, pp. 956-967), esta tendencia parece ser la contrapartida a lo que llamé el cálculo del Colegio. Efectivamente, al expresar el deseo de que se tomen medidas o al externar la esperanza de que resuelvan ciertas deficiencias, se está, de alguna manera, tratando de ir más allá de la neutralización producto del cálculo del Colegio. La forma que parecen asumir las exhortaciones es la de presentar algún aspecto cuestionable del CCH, preferiblemente si resalta de forma negativa frente a las llamadas *ideas o principios originales del Colegio*. Posteriormente, se hace un diagnóstico y se termina expresando un deseo.

Cuadro 12.

Número de réplicas:	Frecuencia
Con ninguna referencia	90
Con una referencia	8
Con dos referencias	10
Con tres referencias	12
Con cuatro referencias	9
Con cinco referencias	9
Con seis referencias	8
Con siete referencias	1
Con ocho referencias	3
Con nueve referencias	4
Con diez referencias	1
Con once referencias	2
Con diez y seis referencias	1
Con diez y siete referencias	1
Con diez y ocho referencias	1
Con diez y nueve referencias	1
Con referencias a datos propios	6
TOTAL	167

A este respecto convendría señalar otros rasgos ligados a la tendencia de contrastar alguna faceta de la vida académica del Colegio con las «ideas originales».⁶

Para ello remitiré a una pequeña estadística que elaboré con base en las bibliografías que aparecen en las réplicas.

En primer lugar, resalta que 90, o sea más de la mitad de las ponencias, no utilizan ninguna referencia fuera de la implícita o explícita al documento base, ya que solo 77 réplicas consideran necesario referirse a una o más obras escritas. Resulta sorprendente que para un evento académico tantos trabajos hayan considerado suficiente solo su propia experiencia para contestar al documento base. Asimismo, conviene señalar que el total de referencias no pasa de 370, cifra a la cual, si se sustraen todos aquellos documentos o trabajos publicados o producidos —como programas, artículos, compilaciones—, en el CCH y en aquellas referencias comunes a un mismo texto, quedamos con que el número total se reduce a menos de 80. A la luz de este dato pareciera que el Colegio está lo suficientemente centrado sobre sí mismo como para no requerir de muchas referencias externas. Aquí parecería esbozarse otro fenómeno propio del Colegio en torno a un principio de autosuficiencia referencial, que en su forma más pura considera que el Colegio se entiende a sí mismo y preferentemente por sus propios actores.

Resulta paradójico que, en el seno mismo de una institución, en la que es casi obligada la mención a que la educación parte de procesos sociales más amplios, se manifieste una tendencia hacia el ensimismamiento y hacia la autosuficiencia referencial. Sin embargo, al recordar las palabras de González Casanova («el plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos denominado enciclopedismo»), veremos que en ellas ya hay una autosuficiencia referencial debido a que da por sentado que el llamado enciclopedismo es un vicio sobre cuya experiencia ya existe amplia documentación, lo cual en el caso de la educación mexicana no es cierto. En el mismo tenor, la «exposición de motivos» habla del carácter interdisciplinario de la enseñanza sin que se sepa hasta ahora qué quiere decir esto.

⁶ Respecto a la caracterización «monológica» de las «Ideas Originales» parto de una sugerencia weberiana en el sentido de que los diferentes tipos de educación corresponden a diferentes tipos de dominación; de tal manera que el discurso monológico del prisma puede verse correspondida por el de las ideas originales: Cf. Weber, M. *Economía y Sociedad*, FCE, México, 1977, pp. 884-887, y Cf. Weber, M. «Ensayos de Sociología Contemporánea, comp. Gerth y Mills, Los Literatos Chinos», Martínez Roca, Barcelona, 1975.

Si además estas monológicas palabras han servido como referentes para la discusión de lo que acontece en el Colegio y en muchos casos como únicos referentes, entonces resulta comprensible que el discurso sobre el Colegio tienda a ensimismarse.

No pretendería discutir aquí acerca de las condiciones que en un momento dado pueden promover el aislamiento académico y referencial de un grupo social; baste aquí recordar que el CCH como institución adquiere muy temprano en su historia una identidad *sui generis*. Hoy en día resulta aún visible esa tendencia a la autosuficiencia referencial, sin embargo, también están presentes otras tendencias que se alejan de esta posición. Esta diferenciación resulta más clara si apelamos a una vieja distinción sociológica entre pedagogía y educación.⁷

La distinción durkheimiana clásica propone que la pedagogía consiste en teorías que son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarlas. Mientras que educación sería la acción ejercida efectivamente sobre niños y alumnos. Con esta diferencia en mente se podría construir una tipología que reconozca, por una parte, el grado en que una contribución se sitúa en el ámbito de lo pedagógico y, por otra, el grado en que tomando distancia de lo puramente conceptual se logra un acercamiento a lo educativo. Desde esta perspectiva encontraríamos en un polo lo pedagógico y en otro lo sociológico, ubicado entre ambos un tipo intermedio en el que se situarían aquellas contribuciones que tendiesen a resaltar las limitaciones de lo pedagógico y los problemas que se derivan de una crítica a la pedagogía vigente. Es justamente en torno a este tipo intermedio en donde yo pondría la tendencia que más se aleja de la autosuficiencia referencial descrita. A esta tendencia le llamaría pedagógico-crítica precisamente por el esfuerzo que en ella se despliega por mostrar las dificultades, fallas, errores y fracasos a que se han enfrentado los esfuerzos de los maestros. Dentro del cuerpo de réplicas, las que más se identifican con este tipo de orientación pedagógico-crítica son las que parten tanto de la experiencia propia

*Para lo de la idea de que en el CCH los maestros están limitados por su *status* tomo una idea bastante vieja expuesta por Maine, Sir Henry —*Ancient Law*, Londres, Muray, 1861— y retomada por: Gluckman, Max; *Politics, Law and Ritual in Tribal Society*, Oxford, Basil Blackwell, 1965.

* Respecto al involucramiento en los procesos sociales véanse los conceptos de:
 - «encapsulación» en: Mayer, P., *Townsmen or tribesmen*, Cape Town, Oxford University Press, 1974; sobretodo el capítulo 18, pp. 283 y ss.
 - *involvement* o «involucrarse» en Goffman, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires.

como de las experiencias plasmadas en el documento base; a partir de ellas se sugieren correcciones, modificaciones o alternativas. Este tipo de orientación lo detecto, por ejemplo, en las réplicas de la recopilación editada por el Colegio, en las páginas: 883, 1003, 1012, 417, 422, 46, 489, 548, 594, 625, 639, 748, 1078, 1256, 394, 704 y 1291.

En el argumento esbozado con anterioridad se ha procurado hacer resaltar algunas características de lo académico en el Colegio, vistas desde la perspectiva única que nos ofrece el Simposio Internacional del Bachillerato. Contrariamente a lo que se afirma en el ámbito del Colegio sobre su carácter innovador y dinámico, he tratado de hacer resaltar rasgos que inciden negativamente sobre el desarrollo académico de la institución, tales como aquellos que denominé el «cálculo del Colegio» y la «autosuficiencia referencial». Al mismo tiempo, quise resaltar cómo la situación del Simposio y la relación crítica que se establece desde la experiencia educativa del CCH y el documento base hasta las referencias a estos, en las réplicas perfilan la presencia de una orientación abierta y académica, aunque desarticulada y aún tentativa. Esa realidad académica que reveló el Simposio puede constituir una posibilidad de profundizar la tarea educativa del CCH si se aplica la cultura universitaria que auspiciamos en nuestros estudiantes.

Uno de los rasgos que más digna hace a la cultura universitaria es precisamente su talante crítico y racional, ya que este ofrece la posibilidad de romper con las particularidades propias a los procesos sociales, emocionales y políticos en que nos encontramos inmersos los individuos. El CCH, como cualquier institución, no escapa a sus propias particularidades sociales y de otra índole. Estas particularidades tienen en muchos casos —y yo pienso que el CCH es uno de ellos— la propiedad de involucrar tanto a sus participantes, que estos se «olvidan» en gran medida de lo externo al proceso particular en que se ven inmersos. Paradójicamente, cuando se cae en la tentación de convertir a los referentes internos en los únicos o los más importantes, se termina evadiendo la responsabilidad profesional, la científica, la universitaria y la social. El Colegio no ha estado a salvo de estas tentaciones, pero el Simposio y su situación demuestran que se pueden mantener bajo el control de la cultura universitaria.



El contexto de la Educación Media Superior y la perspectiva sociológica

Zorrilla Alcalá, J. F. (2010). El contexto de la educación media superior y la perspectiva sociológica. En J. F. Zorrilla Alcalá (autor). *El Bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias* (pp. 27-47). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, Colección Educación.

Liga al texto en línea

<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>

Permiso de publicación otorgado por el Mtro. Jonathan Girón Palau, coordinador editorial del IISUE, abril de 2024.

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 de manera efectiva en el sistema correspondiente se pueden sintetizar en torno a las funciones de financiamiento, de la atención a la demanda directa, de instrumentación de programas sexenales y de ejercicio de la normativa; y en lo que concierne a la organización del sistema, de las escuelas, así como de los planes y programas de estudio. Cabe señalar que el sistema sobre el que se ejercen esas funciones creció cerca de cien 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 esta 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 esta 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 ese 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, que el estudio 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 que considerar para evaluar la relevancia de un enfoque teórico es respetable.

La sociología de la educación

Desde principios de los años ochenta, una destacada socióloga británica señaló que el estudio del sistema educativo era, sorprendentemente, el tema más descuidado de la sociología. La investigadora británica Margaret Archer atribuía esa 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», es decir, hacia la explicación de los fenómenos de la enseñanza. Este sesgo lleva a que, en los estudios respectivos, finalmente, se termine discutiendo más sobre las estructuras sociales, económicas, de clases o de poderes, que sobre la educación (Archer, 1981). Frente a estas tendencias contemporáneas, Archer y otros autores subrayan que la educación surge, en todos los grandes pensadores clásicos de la sociología como uno de los temas mayúsculos, que comprenden el del orden social y el del progreso, en referencia con los cuales trataban de describir y de codificar la estructura y la organización de las relaciones sociales (Abel, 1981, p. 244). En ambos temas la educación tiene un papel muy relevante y complejo que merece en sí mismo un 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 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 y 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 ateórica, ahistórica y atomística, tal y como fue analizada por C. Wright Mills, quien contrapuso el empirismo abstracto a la gran teoría, con ello se refería 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, y se ignoran las posibilidades de concebirlas como grupos activos. La educación, por su parte, deviene en 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 en 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). Esta perspectiva implica comprender el desarrollo de los sistemas como una serie de ciclos donde en cada uno de estos la estructura inicial condiciona la interacción educativa. Las acciones escolares y las acciones educativas se ven, a su vez, afectadas por 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 se ven sujetas a esos procesamientos generales que las condicionan para su propio cambio, con ello, las nuevas estructuras siguen uniendo los orígenes históricos con las funciones actuales (Archer, 1981, pp.

306-307). Reconocer la sensatez de estos postulados resuelve solo una parte del problema, ya que aún resta por esclarecer cómo 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 con la contribución de tres autores, Bourdieu y Passeron (1981) en Francia, y Bernstein en Gran Bretaña (1971 y 1965, pp. 145-166).

Las teorías de la reproducción buscaron relacionar los procesos educativos con 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 dependen en gran medida de la posesión de códigos culturales propios de las clases privilegiadas. Llegan a esta postura a partir de una sospecha sobre los procesos de selección, en los que el número de quienes logran sobrevivir en la pirámide escolar «no se distribuye arbitrariamente entre las distintas clases sociales» (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 210). El sistema de enseñanza presupone una familiaridad previa con el lenguaje y los bienes culturales que se emplean al enfocarse en 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, esta cultura académica. Bourdieu y Passeron se interesan por imaginar cómo 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 pasan 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. Desde 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. Esta perspectiva sociológica es, según lo han advertido diversos autores como Giroux (1995), la que menos toma en cuenta a los actores. 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, mas 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 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 franceses e ingleses 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, que descansan obviamente en supuestos culturales específicos. La agudeza de la perspectiva crítica de Bernstein, Bourdieu y Passeron radica en develar el enorme sesgo que tales criterios tienen respecto del 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. Ese monopolio implica el control sobre los criterios del sistema de enseñanza. Estas clases, de acuerdo con esa óptica, se encuentran 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, 1981, 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. [Esto] 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, 1981, p. 223, nota 39).

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 temas más allá de la memorización de sencillas cápsulas sintéticas, clasificaciones, mapas mentales, definiciones, mecani-

zación de operaciones o fórmulas. El dominio de la argumentación escrita no es ciertamente una competencia que caracteriza 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. Estas 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 Programa Nacional de Educación 2001-2006 del gobierno foxista, se expresan señalamientos fuertes sobre la precaria formación de los estudiantes y egresados de la EMS en ese 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 solo seis 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 (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 toca 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 de 10 %, con lo que vence 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 desde criterios 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 enseñan-

za contribuye a perpetuar» (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 223). En México, la inconexión entre la producción y la educación es notoria, cabe recordar lo señalado por los estudios conjuntos del gobierno de México y la OCDE, donde se observa que 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 de 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 solo 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). Esta 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 o 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 surgen 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). Aquí, 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 permanecen sin considerar ni contestar. Lo mismo 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 mediante la escuela. El efecto reproductor de la escuela según tales autores (Baudelot y Establet, 1975) se manifiesta en la forma en que los estudiantes transitan por caminos educativos y profesionales diferentes, establecidos en función de una estructura social basada en clases. El efecto de exclusión y de promoción de oportunidades educativas tiene su origen en redes que reproducen los polos sociales en que está dividida la sociedad. En una red, los alumnos muestran un atraso paulatino, y en la otra una promoción constante, lo que separa y divide 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 esta 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, distintos planteles, turnos y grupos exhiben calidades y características harto diferentes.

En 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 solo cristalizó 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 varios grupos, o las telesecundarias y la educación media superior a distancia en las que privan muchas limitaciones, funcionan con precariedad en la mayoría de los casos.

Esas condiciones llevan a que se estime que el argumento de que existen dos redes de escolaridad pública, señalado por Baudelot y Establet, simplemente no se 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, habría que recordar que solo la mitad de quienes deben de terminar la educación básica efectivamente lo hacen (SEP, 2001a, pp. 56-62). Lo que sí puede adelantarse es que en México existe una gran división entre quienes tienen acceso al bachillerato después de la secundaria y aquellos que 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 sí 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, esta 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.

Esta 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 en un tipo de educación más que en otro, lo que imposibilita la comparación histórica entre ellos. Considera que Bowles y Gintis (1981) se aproximan correctamente al problema de la comprensión de la singularidad de la escuela estadounidense, pero juzga 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 de 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, 1972, pp. 39-101). Estos factores inciden como causas diversas que originan la especificidad particular, en este caso en una estructura educativa concreta. De esta manera, Collins prefiere asumir que el conflicto social tiene un origen multicausal y retoma la diferencia weberiana de *status*, 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 de educación por parte de diversos grupos e intereses. Ese contexto involucra contenidos educativos muy 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 *status*, ya que sus miembros comparten una cultura que se manifiesta por estilos lingüísticos, gustos, opiniones y un sentimiento de igualdad de nivel. Subjetivamente se sienten diferentes de los demás, en términos de «decencia», «gusto», «honor» y «respetabilidad». La lucha entre los diferentes grupos de *status* se lleva a 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 *status* 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, la propuesta en cuestión denotaría que un grupo con el poder suficiente establece cierto tipo de desempeños académicos, ya sea porque 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 *status* 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 *status*, pareciera que subordina la escuela a la dinámica del sistema de dominación. A pesar de que concibe la educación como resultado de efectos sociales multicausales, este enfoque presupone que la sociedad es relativamente homogénea y que la enseñanza guarda cierta consistencia general. Al mismo tiempo, presupone que los contenidos de la educación mantienen una congruencia con la cultura del grupo de *status* 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 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 *status*. 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 solo 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.

Desde una óptica semejante, pierde importancia teórica que los servicios educativos tengan una calidad promedio baja o in-

determinada, o que en algunos otros ámbitos escolares públicos prevalezca una calidad muy superior al promedio. Debido a que en la visión 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 *status*, 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 posestructuralista y posmodernista

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. Sí lo hallaría 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, preocupada por indagar acerca de los factores contingentes relativos a los actores, en el funcionamiento de los sistemas educativos. Estas 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, solo para perder, en los años ochenta, el ímpetu creativo de su fase inicial (Alexander, 1988, p. 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 volvie-

ron a formular, pero se trataba de nuevos debates que guardaban cierta continuidad con lo discutido de manera muy novedosa, de ahí el prefijo «pos-» en posestructuralismo y posmodernismo. 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 posestructuralista y posmoderna (Corson, 1995). El posestructuralismo es parte de un movimiento que se mantiene debido a que la subjetividad es inestable; cualquier enfoque que depende en la subjetividad como elemento básico (por ejemplo, los discursos sobre las convenciones y acuerdos sociales, distribuciones de poder y estructuras) es inherentemente inestable y potencialmente ilusorio. Esta posición lleva a negar los nexos entre los procesos observados y la estructura social, además rechaza las estructuras objetivas.

En contraste, el posmodernismo no es ni un movimiento intelectual ni una filosofía, es una condición de la sociedad de la que se afirma que caracteriza la época posindustrial y pospositivista, de la que las instituciones sociales forman parte (Hargreaves, 1994). El posmodernismo 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 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 Fráncfort 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 pro-clama 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 posmoderno de deconstrucción de los conocimientos que operan en contextos determinados depende muy fuertemente de las teorías de Foucault sobre el poder, en las que se abreva para cuestionar los sistemas de conocimiento, argumentando que estos operan dentro de ámbitos localizados y específicos de los que dependen para codificar las prácticas so-

ciales. Pero como lo ha señalado 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 la denominan, mediante conceptos y recursos expresivos propios de esa tradición, sin asimilarlos e incurrir, en consecuencia, en lo mismo que se denuncia.

En la antropología posmoderna existe una investigación sobre educación, realizada con base en un trabajo de campo hecho en Michoacán, México, en los años ochenta, por Bradley Levinson (1993). En ese estudio, el problema central fue representar la manera en que 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 cómo las «subjetividades» son producidas por los discursos sociales. El problema para investigar en esta óptica posmoderna se convierte en: ¿cómo intervengo en la construcción de conocimientos que se dan en la escuela que estudio y cómo participo en la construcción de conocimiento sobre la escuela? Esos 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. Por ello el investigador tiene que desarmar estos discursos sociales para entender las luchas que se libran en la escuela sobre diversos significados: buen alumno, mal alumno, una clase buena o una clase aburrida, una calificación justa o una injusta.

100

Al mismo tiempo, el investigador se relaciona individualmente con otros 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 estricta. Frente a esa construcción del estudiante como trabajador en una economía simbólica, Levinson identifica una resistencia a esa 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, 1993, 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 atención en los estudiantes como individuos, es necesario afirmar, de nuevo, que el enfoque del presente trabajo se encamina primero a la explicación de ciertos funcionamientos del sistema de EMS relativos a la retención escolar y al desarrollo de habilidades, y solo en la medida en que este es esclarecido el análisis se dirige 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 como 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 radique en el sistema como unidad, no en los individuos o en otros componentes que lo conforman (Coleman, 1990, p. 2).

El programa posmodernista aparece así llevado por su propia lógica a relativizar de forma extrema cualquier apreciación sociológica. Lo anterior limita el alcance de todo trabajo, más si, como 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 posmodernismo, la apuesta por señalar el carácter plural y diverso de los ámbitos sociales actuales, con lo que es menester recoger, en el curso de las investigaciones, las expresiones que los participantes llevan a cabo sobre sus propias situaciones. También es preciso enfatizar 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, esa 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, 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 esos 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, solo se obtengan parcialmente pero no en la generalidad de los planteles, de las materias y de los alumnos. Esta diversidad fácilmente da pie a que se apliquen dichos modelos a parcialidades o a un promedio abstracto que esconda una dispersión inmensa de casos indivi-

duales. 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 sean. 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 apremiante identificar los principios sobre los que descansa su funcionamiento actual, incluida la manera en que se imparten las formaciones y los modos de interacción no prescritos institucionalmente que se construyen «desde abajo» entre los profesores y sus alumnos. Debido a la heterogeneidad existente en México se sabe que esos modos de funcionamiento no pueden reducirse a la categoría de alternativas funcionales entre las formas de dominación y las de capacitación de la fuerza de trabajo. En efecto, se tiene el conocimiento de que las escuelas mexicanas no cumplen con mínimos para trabajar 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 la totalidad de actores e 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 *status*, 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. Es preciso tomar en cuenta la manera en que esos niveles se relacionan unos con otros.

De este 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 en 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.

Referencias

- Abel, T. (1981). Sobre el futuro de la sociología. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, xxxiii(2), 239-249.
- Alexander, J. C. y Núñez, R. M. (1988). El nuevo movimiento teórico. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 6(17), 259-307. <https://doi.org/10.24201/es.1988v6n17.1035>
- Archer, M. (1981). Los sistemas de educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, xxxiii(2), 285-310. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000044945_spaf
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. (F. H. Azcurra y J. Sazbón, trads.). Siglo XXI.
- Brunner, J. J. (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 (Udaps).
- Corson, D. (1995). *Discourse and Power in Educational Organizations*. Hampton Press.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, R. (1977). Functional and Conflict Theories of Education and Stratification. En J. Karabel y A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (1995). Prólogo. En P. McLaren, *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. (S. Figueroa Rodríguez, trad.). CESU-UNAM; Siglo XXI.
- Habermas, J. (2002). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus.
- Hargreaves, D. (1994). Development and desire: a postmodern perspective. En T. Guskey y M. Huberman, *New Paradigms and Practices in Professional Development*. Teachers College Press.

- Levinson, B. A. (1993). *We Are all Equal: Cultural Production and Social Difference at a Mexican Secondary School, 1988-1998*. UMI/Ann Arbor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, educación superior*. OCDE. <https://searchworks.stanford.edu/view/10652835>
- Parsons, T. (1968a). *The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*. Free Press.
- (1968b). *La estructura de la acción social*. Guadarrama. Secretaría de Educación Pública.
- (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP.
- Tierney, W. (1999). *Liderazgo y posmodernismo*. En H. Casonova Cardiel y R. Rodríguez Gómez Guerra (Coords.), *Universidad contemporánea: política y gobierno, Tomo II*. CESU-UNAM; Miguel Ángel Porrúa.
- Weber, M. (1972). *El político y el científico*. Alianza.



Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza, México

Zorrilla Alcalá, J. F. (1982). Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza. En el Colegio de Ciencias y Humanidades (Ed). *Cuadernos del Colegio No. 30* (pp. 21-25). CCH.

Fuente del texto

No hay versiones digitales de este material. Su consulta se hizo en la oficina del doctor Juan Fidel Zorrilla Alcalá en IISUE-UNAM.

Permiso de publicación otorgado por el Lic. Héctor Baca Espinoza, secretario de Comunicación Institucional del CCH, marzo de 2024.

En el período comprendido entre 1959 y 1975, se producen en México importantes eventos en el panorama institucional educativo: el libro de texto gratuito; el Plan de Once Años; el cambio al bachillerato de 3 años; el pase reglamentado; el enorme crecimiento en la matrícula de la educación media básica y media superior; la creación del CCH, de la Universidad Metropolitana y del Colegio de Bachilleres.

En su momento, cada una de estas medidas institucionales representó un ajuste mayor del sistema educativo existente, contribuyendo a que la educación compartiese la dinámica general de la sociedad mexicana que arranca a finales de los años treinta.

Una característica notable de estas medidas es que en ellas se confunden enormemente dos aspectos que ahora conviene distinguir con claridad: la satisfacción de un aumento cuantitativo en la demanda escolar y el cambio educativo que supuestamente resultaría de la implantación de cada una de estas medidas.

Por razones históricas, políticas e ideológicas una ambigüedad entre la satisfacción de una demanda social y una innovación en un campo determinado reviste una gran utilidad en ámbitos en los que la modernidad, el desarrollo y el progreso son valorados a tal grado que constituyen «tareas nacionales». En este sentido, el progreso está asociado ideológicamente con una multiplicación de demandas sociales por servicios de toda índole. Por esta razón, resulta evidente que cualquier principio de satisfacción de dichas demandas tenga una magnífica plataforma de legitimación social y política.

Por otra parte, la idea de que cada nueva institución tiene que superar las existentes coadyuva a legitimar su creación, con lo que se confunde la satisfacción de una demanda social con la pretensión de que se está innovando en un campo determinado. Ante tal situación, se entiende que la satisfacción política de una demanda educativa pueda depender en gran medida del hecho mismo de que una institución simplemente comience a existir. En otras palabras, en términos sociales y políticos, el grado y tipo de funcionamiento de estas instituciones puede resultar más o menos irrelevante para la obtención de un juicio sobre estas.

De esta manera, cualquier aproximación crítica al funcionamiento cualitativo de alguna de estas medidas «innovadoras» se hace aparecer políticamente como un ataque reaccionario contra el progreso y el desarrollo. Esta cobertura acrítica ha ocultado confortablemente la disfuncionalidad de muchas instituciones bajo el aura de la respetabilidad progresista, de tal forma que en muchas ocasiones resulta difícil poder referirse a ellas en términos cualitativos que vayan más allá de un comentario que se constriñe a decir «está muy bien» o «está muy mal». Curiosamente este vacío de conocimientos cualitativos tiende frecuentemente a ser suplido por verdaderos aludes de cifras sobre «n» cosas; así, en un terreno se habla de número de consultas externas brindadas, en otro, de número de alumnos aprobados, y en un tercero, de la cantidad de hojas impresas en un año.

Lo anterior, de ninguna manera implica que dichas instituciones funcionen necesariamente mal, sino que estos factores ideológicos dificultan considerablemente cualquier aproximación racional al respecto. Sin embargo, a partir de un examen de ciertas características del sistema escolar y de sus flujos de estudiantes se pueden constatar importantes procesos sociales.

En efecto, la conformación de la pirámide escolar mexicana presenta tres grandes rasgos que resultan muy significativos para cualquier consideración acerca de la calidad y de contenidos académicos de la educación recibida por los alumnos.

En primer lugar, a través de toda la pirámide, se observa una continua contracción, notable por su persistencia, no solamente entre un ciclo superior y otro inferior sino también entre cualquier grado superior y su inmediato inferior (Paniagua, 1982). Esta característica da por resultado que solo lleguen al nivel superior diez de cada cien niños que entraron a primer año de primaria.

En segundo lugar, tal y como se ha anotado en otro trabajo (Zorrilla, 1985) y con base en estudios de Bartolucci (1984) y Covo (1986), queda de manifiesto que el haber acreditado un grado escolar no garantiza que un alumno logre un desempeño adecuado en el siguiente. De esta forma se revela un proceso en que pareciera ratificarse la excelencia de una pequeña minoría, dejando el paso libre a una gran cantidad de estudiantes cuya capacidad y calidad académica vuelve a quedar sujeta a las formas de eliminación que se constatan en los niveles inferiores. Se

comprueba así, que cada nivel educativo promueve una mínima cantidad de casos en condiciones de cumplir previsible y satisfactoriamente las exigencias académicas del nivel subsiguiente, mientras que el resto se ve librado a resultados muy azarosos.

En tercer lugar, la casi totalidad de la acreditación de los grados, semestres, materias y ciclos escolares está bajo el control de cada uno de los maestros responsables del grado o materia. En efecto, el sistema educativo mexicano se caracteriza, con muy escasas excepciones, por la no separación entre las tareas de enseñanza y las tareas de acreditación, de tal manera que la misma persona que enseña es la que califica con la característica adicional de que la calificación dada no se encuentra sujeta a ninguna instancia de corroboración institucional. Experiencias muy diversas, mas no por esto aisladas, parecen indicar que este poder del maestro puede ser manipulado y manejado por ciertas categorías de alumnos con relativa independencia del trabajo escolar. La evidencia proviene de ámbitos muy diferentes. Así, por ejemplo, en un estudio clásico realizado hace ya más de 25 años en Estados Unidos por Hughes, Becker y Geer (1971), se reconoció que la presión que ejercen los estudiantes —en este caso de una escuela de medicina— para modificar, atenuando los requerimientos académicos de un programa de estudios, es bastante grande. Hay que hacer notar que este caso se menciona por resultar extremo, ya que la presión por acreditar, sin contar con todos los conocimientos necesarios desde un punto de vista curricular, se está dando en una situación en la que se ven involucrados asuntos literalmente de vida o muerte.

También resulta ilustrativo en cuanto demuestra hasta qué grado los niveles requeridos se transforman ante la presión estudiantil a pesar de la disposición docente de no permitir un cambio en este sentido.

Por otra parte, en la experiencia docente, en los niveles superior y medio superior mexicanos, se encuentra que es legión el número de estudiantes que no dudan en utilizar una variedad muy grande de medios ajenos a lo académico con tal de conseguir acreditar un curso. Excusas, presiones, historias, súplicas, quejas, acordeones, provocar en el maestro el sentimiento de culpa y aprovecharse de ello para librar algún requisito u obstáculo académico, emplear sin discriminación algún extracto de

un texto con el fin de abultar un trabajo, el presentar exámenes extraordinarios en lugar de llevar normalmente los cursos, el concordar con las convicciones políticas del maestro y buscar a la persona que ceda más fácilmente ante estas presiones son tan solo los más comunes. Es obvio que estas iniciativas estudiantiles no se obtendrían con tanta frecuencia de no ser porque han probado ampliamente su eficacia.

Retomando las líneas del argumento que esbozo, se puede, en primer lugar, dar por hecho la presión estudiantil por bajar los umbrales de acreditación para pasar una materia o para lograr una determinada calificación aprobatoria. Esta presión puede ser verificada aun en situaciones estrechamente controladas como la de los estudiantes de medicina norteamericanos. En el ámbito del bachillerato y de la educación profesional de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se encuentran muy pocos frenos institucionales de carácter formal y explícito a la posibilidad de que los maestros, en cada caso particular, cedan en mayor o menor grado, si no es que de plano capitulen, ante las presiones estudiantiles por acreditar más fácilmente. Hay que recordar asimismo que la organización curricular por asignatura prevaleciente en el sistema UNAM no requiere que el maestro titular de una materia ante un grupo tenga vinculación alguna con otros maestros para calificar o evaluar el desarrollo personal y grupal de los estudiantes. Es más, la masificación de la enseñanza superior presupone una multiplicidad de maestros que imparten la misma asignatura y que no solo no se conocen entre sí, sino que no es factible que se conozcan, debido a que su único nexo con la institución es justamente la asignatura que dan, ya que el resto de su tiempo laboral corresponde a sus trabajos de tiempo completo.

Esta fragmentación del quehacer académico pareciera facilitar dos rasgos estructurales muy importantes. En primer lugar se observa una tendencia que provoca la continua erosión de referentes comunes dado el aislamiento de cada profesor con su grupo. En segundo lugar se encuentra el constante desplazamiento de la vida académica organizada hacia lo administrativo, en donde sí se obtiene una integración entre todos sus participantes. Este último rasgo se ve exagerado por la magnificada importancia política de las universidades después de 1968, con la

subsiguiente priorización de lo político sobre lo académico que, a su vez, induce a una especie de letargo inconsciente frente a la desorganización académica.

Volviendo a la situación de los maestros, se apreciará que si estos se ven librados a sus propios ingenios se verán muy expuestos a ceder consciente o inconscientemente a las presiones por bajar los umbrales de acreditación, máxime cuando se presentan muy pocas iniciativas administrativas y colegiadas en sentido opuesto. Los estímulos profesionales para impulsar o mantener cierto nivel académico se ven librados a la casualidad de encontrar un maestro que tenga un *ethos* personal fuertemente orientado en dirección de lograr un alto nivel, o al azar de que se constituya un grupo de maestros dedicado a tal propósito.

Un fenómeno así perfilado resulta de una importancia considerable, ya que equivale a reconocer la existencia de múltiples factores no educativos que modifican sustancialmente la acreditación escolar, de tal manera que, resulta ingenuo no reconocer la presencia de un desplazamiento de la acreditación «hacia afuera» de lo educativo.

Afirmar que en el centro mismo del proceso educativo se obtienen fenómenos no educativos, como los que se han mencionado que vuelven desconfiable la acreditación como indicador de lo educativo, equivale a decir que la acreditación no es, ante todo, un hecho educativo sino social. En este sentido, investigar acerca de la calidad de la educación involucra la realización de tareas diferentes. En primer lugar, si por calidad se entiende una condición óptima de funcionamiento, desempeño, aprovechamiento o desarrollo del trabajo escolar, entonces el postulado de la insolvencia educativa de la acreditación obliga a indagar sobre la distancia que media entre lo que debería darse en conocimientos y lo que se da.

En este sentido, investigar la calidad de la educación equivaldría a una pesquisa sobre la cobertura, competencia o profundidad de los conocimientos adquiridos. Es obvio que con este objeto en mente la información pertinente se puede obtener con un examen de conocimientos cuya elaboración presupone el manejo competente de cada disciplina. En este caso se estaría asociando calidad educativa con efectividad de la educación, lo

cual constituye un problema legítimo de investigación y cuyo examen debe emprenderse, sobre todo si se sabe que en la conformación de la pirámide escolar mexicana están interviniendo factores no educativos, de tal manera que acreditar una materia no garantiza ni la posesión ni el manejo de conocimientos específicos. Una indagación sobre las características, variaciones y magnitud de esta insolvencia educativa requiere de un modelo claro de los contenidos deseables para cada grado y para cada nivel. Así, el modelo se podría contrastar con los resultados obtenidos por pruebas de conocimientos y sopesar la desviación de la realidad frente a lo esperado.

El conocimiento de esta desviación, tan necesario como es tenerlo para cada grado y materia, no nos iluminaría mayormente acerca de las razones y de los factores involucrados en la génesis y continuidad de tal desviación; únicamente nos la reconocería.

Investigar la calidad de la educación implica también, y por lo tanto, esclarecer y dar cuenta de los mecanismos sociales que producen en nivel colectivo una situación en la que acreditar una materia no garantiza eficacia en el desempeño escolar posterior. En consecuencia, interesa ante todo concentrarse en la calidad como conocimiento de lo que acontece en las relaciones maestro-alumno y entre los alumnos tal y como se pueden observar en el trabajo escolar.

¿Cómo se puede lograr esto? En primer lugar, reconociendo la importancia del salón de clases como un ámbito en el que intervienen personas con diversos recursos, intereses y valores. La relevancia del salón de clases como objeto de análisis sociológico está ya presente en los trabajos de Parsons, para mencionar un autor sociológico de primera magnitud. Sin embargo, en su enfoque tiende a prevalecer una visión en la que predominan los elementos que enfatizan lo que resulta lógico que la escuela haga socialmente, y no de lo que efectivamente hace. Esta última crítica también se puede hacer extensiva a los enfoques que se abocan a mirar «hacia arriba», o sea hacia las formaciones sociales como Estado, clase social o universidad. Sin embargo, en el caso que aquí me ocupa, son las estrategias, manipulaciones y presiones de alumnos para acreditar y las acciones de los maestros ante esta realidad lo que interesa. Esto implica necesi-

riamente poner en el centro de la palestra a los individuos por encima de las formaciones sociales, lo cual no significa ignorar estas estructuras conceptuales de naturaleza colectiva, sino más bien iluminar un área sociológica de extrema vigencia que ha quedado relegada por las ópticas teórico-analíticas que se abocan a mirar «hacia arriba», o sea, hacia la política educativa y los enormes problemas prácticos, como la alfabetización, la demanda educativa, el sindicalismo o la inversión en educación.

En efecto, la tendencia a que los problemas sean percibidos en términos administrativos o políticos, no ha pasado inadvertida. Así, un autor como Zermeño (1978) considera que, en los análisis sobre nuestro país, «resulta difícil permanecer en el plano [...] de la sociedad civil y de las fuerzas sociales porque estas como resultado de su heterogeneidad [...] están constantemente presionadas a recurrir a la única instancia capaz de dar un sentido unificado a la dinámica social: el Estado» Ornelas (1981). Desde una perspectiva marxista pone en duda la posibilidad de comprender a la escuela solo en términos generales: «[...] debido a causas internas y externas la escuela no cumple completamente las tareas encomendadas [por el Estado] sino que en efecto produce contradicciones». Esto supone que lo que dictaría la lógica social y política no sucede de hecho. En el mismo sentido, autores como Karabel y Halsey (1976), apuntan a que en muchos estudios se señala a la escuela como el origen del problema de la reproducción de las injusticias sociales, pero sin que se especifique qué resulta ser responsable. Esto transforma a la escuela en una proverbial caja negra que obliga a ubicar las transacciones del salón de clase en la lente analítica.

Una óptica pareja no está exenta de posibilidades prácticas, ya que convida a rescatar el enorme valor que tiene para la situación educativa actual el comenzar a referirse al trabajo docente en términos muy analíticos, de tal manera que la disciplina académica se comprometa con los eslabones y detalles aparentemente más pequeños del quehacer educativo.

De esta manera, se contrapesaría la enorme e infundada tendencia otorgada a planes, proyectos, programas, ordenamientos y codificaciones fincados en iniciativas «desde arriba». A la vez, se volverían los ojos a cada una de las tareas involucradas en la

labor de enseñar a redactar, enseñar a comprender, enseñar a transmitir o enseñar a calcular; en la labor de verificar el grado de dominio de esas y otras habilidades; en el trabajo de detectar los errores y omisiones cometidos por los alumnos; en el apoyo que se necesita para que los trabajos y capacidades de los alumnos vayan progresando o en la necesaria coherencia entre lo que se enseña y lo que se califica.

El problema que aquí se plantea, vendría entonces a quedar redondeado postulando 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. Esto sucede de tal manera que existe una tendencia a que la acreditación sea independiente del trabajo escolar. Sin embargo, no lo sería necesariamente de las transacciones sociales entre un maestro y sus alumnos.

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. Así, tanto el trabajo del maestro como las actividades de los alumnos en la escuela pueden ser considerados como acciones capaces de ser estudiados y comprendidos en un sentido sociológico.

Con otra línea de pensamiento no se hace más que recorrer muchos de los hitos de la larga marcha de la sociología, así como de su legitimidad como ciencia capaz de iluminar inteligentemente los problemas educativos. En efecto, uno de los logros más rotundos de la sociología ha sido el plantear la irreductibilidad de muchos fenómenos a rasgos ya sea biológicos o sociológicos, así como su reductibilidad a variables sociológicas. Con esto no se niega, en lo absoluto, la relevancia y validez de las disciplinas encargadas de estudiar el mismo objeto desde otras ópticas. En este trabajo se ha pretendido, precisamente, proponer que la variable acreditación en los niveles medio y medio

superior tenga un carácter dependiente de la relación subjetiva entre un maestro y cada uno de sus alumnos.

Finalmente, la instrumentación de esta aseveración para el caso concreto de una materia o nivel constituye un problema a desarrollarse en una contribución posterior.

Referencias

- Bartolucci, J. (1984). *Los patrones de promoción social en el bachillerato universitario desde la perspectiva del proceso educativo*. UNAM; CCH.
- Covo, M. (1986). La Universidad, ¿reproducción o democratización? En J. F. Zorrilla Alcalá (Comp.), *Los universitarios: La élite y la masa*. CESU-UNAM.
- Hughes, E. C., Becker, H. S. y Geer, B. (1971). Student Culture and Academic Effort. En B. R. Cosín (Ed.), *School and Society: A Sociological Reader*. Routledge and K. Paul.
- Karabel, J. y Halsey, A. H. (Eds.). (1976). Introduction. *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press.
- Ornelas, C. (1981). Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto? En G. González Rivera y C. A. Torres (Coords.), *Sociología de la Educación: Corrientes contemporáneas*. (50-70). CEE.
- Zermeño, S. (1978). *México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. Siglo XXI.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (1985, enero). *El CCH como proyecto educativo*. En *Foro Universitario*, (50). STUNAM.



La anomia y la educación

Zorrilla Alcalá, J. F. (2010). La anomia y la educación. En J. F. Zorrilla Alcalá (autor). *El Bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias* (pp. 49-86). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Liga al texto en línea

<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>

Permiso de publicación otorgado por el Mtro. Jonathan Girón Palau, Coordinador Editorial del IISUE, abril de 2024.

El concepto «anomia»

Tras la revisión efectuada en el capítulo anterior, corresponde al presente llevar a cabo un examen de un enfoque clásico, cuyo alcance teórico sigue teniendo vigencia para el tratamiento de un gran problema contemporáneo en México: la inercia que mantiene a la educación, desde los años setenta, con bajas tasas de eficiencia terminal y con bajos niveles de aprovechamiento respecto a la adquisición de habilidades y conocimientos relevantes para el mundo moderno. Esta inercia representa un fracaso sistemático y repetido en materia de conducción pública de lo educativo. Se requiere, por lo tanto, un enfoque sociológico que permita identificar las causas de la inercia. En segundo lugar, se precisa también que dicho diagnóstico ofrezca referentes para su posible corrección mediante propuestas de intervención que permitan modificar la inercia en sus manifestaciones más indeseables. Dicho sea, en otras palabras, se requiere de una perspectiva, teóricamente sólida, que proporcione una explicación para un fracaso social sistemático y que, al mismo tiempo, otorgue una propuesta razonable para remontar ese fracaso.

Pudiera parecer extraño que para profundizar en la comprensión de la naturaleza sociológica y moral de la escuela se indague en los estudios sobre un tema tan sombrío como el suicidio. Se trata, no obstante, de contar con un mecanismo heurístico que dé cuenta de la probabilidad de que ocurra o no una acción de índole positiva o negativa en un grupo determinado. De manera específica, este compromiso lleva a buscar en el enfoque de *El suicidio* este mecanismo, al ser dicho trabajo una obra en la que se enfatiza la importancia del grado de integración que prevalece en ciertos grupos para explicar la ocurrencia de ciertos actos negativos. En efecto, Durkheim descubrió que la pertenencia a grupos sociales fuertemente integrados aminora la probabilidad de una acción individual de índole negativa como el suicidio. Por el contrario, también descubrió que al ser más tenues los lazos que unen a la persona al grupo, menos dependerá de dichos lazos y con mayor fuerza se remitirá a sí mismo, guiándose de manera preferente o única por las normas de conducta directamente relacionadas con sus intereses personales y particulares. Este descubrimiento de Durkheim ofrece una perspectiva explicativa importante, al insistir en la integra-

ción del individuo al grupo como rasgo sociológico relevante para la explicación de las acciones claramente negativas de un tipo de individuo. ¿Qué mejor manera, pues, de contemplar los vínculos más importantes para la sociedad, que ahí donde se corta con ella, de la manera más absoluta y más costosa para quien lo hace, interrumpiendo, voluntariamente, el pulso de la propia vida?

En esta lógica, y una vez comprobada la hipótesis central de este trabajo, alusiva a la ocurrencia de una formación precaria en el bachillerato mexicano debida a la subordinación, tajantemente anómica de la conducción de la educación a las reglas del sistema político, se busca reconstruir la visión que se tiene actualmente de la escuela. En especial, se pretende repensar la educación media superior. En esa nueva perspectiva se recupera el papel que cumple, en ese empeño, un fondo común de valores y fines educativos, al que se adhieren todos los profesores, alumnos y autoridades. Parte fundamental de ese fondo lo constituye la búsqueda sistemática de acuerdos mínimos entre profesores, bajo la égida de las autoridades de cada plantel. Al obrar así se abren las puertas a una práctica académica, nutrida por el diálogo sistemático de los docentes sobre su propia experiencia escolar. Mediante la inclusión de una óptica semejante se impulsa un modelo educativo que incorpore los valores y fines formativos modernos que le dan utilidad y, por ende, sentido personal y social a la EMS. Esa escuela requiere estar profundamente comprometida con el entendimiento de lo social, con el conocimiento científico de la realidad y con la colaboración entre profesores y alumnos. Esos rasgos son, todos ellos, propios de la sociedad democrática moderna.

Antecedentes: De la división del trabajo social

La obra a la que se acude para llevar a cabo esa aproximación es *El suicidio* (Durkheim, 1971). En ella, tanto la anomia como la representación colectiva poseen un sentido divergente al que habían adquirido en el contexto de la obra *De la división del trabajo social* (Durkheim, 1973). Esta distinción entre ambas obras se apoya en el análisis de Parsons emprendido en *La estructura de la acción social* (Parsons, 1968a y 1968b). Parsons elucida en ese gran trabajo canónico la manera en que se realizó la conceptualización de un

sistema teórico sobre la acción social, mediante el análisis de la obra de los clásicos de la sociología: 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*. En *De la división del trabajo social*, a lo largo de ocho capítulos del libro primero, Durkheim había discutido que en una sociedad diferenciada o moderna existe un número enorme de relaciones de intercambio, que la distingue de lo que sucede en una sociedad indiferenciada. Al elemento distinguible lo llamó «solidaridad orgánica», la cual no es igual al otro elemento que da cuenta de la cohesión y la solidaridad en una sociedad indiferenciada, al que nombró «conciencia colectiva» (Durkheim, 1973). La distinción entre ambas se había vinculado estrechamente con la dicotomía entre derecho represivo y derecho restitutivo y entre los dos tipos de sociedad.

Durkheim había querido 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 esa separación fue causa de problemas muy importantes, a los que posteriormente les da una solución satisfactoria en *El suicidio* (Parsons, 1968a, pp. 318-342).

Sin embargo, la crítica al argumento utilitarista de Spencer constituía un avance fundamental para fincar las bases de un pensamiento teórico sobre lo social. Esta crítica se puede entender mejor si se distingue de la contribución aportada por Hobbes. El gran teórico inglés había pensado en el soberano como una entidad totalmente fuera del sistema, que mantenía el orden mediante la amenaza de sanciones. Durkheim, sin menospreciar el papel del Estado, tampoco se inclinó por el dualismo radical de este último *versus* el nexo de intereses individuales que caracterizó a la tradición utilitarista. Durkheim cuestiona el argumento utilitarista de Spencer relativo al significado sociológico de la noción de contrato, apuntando que existe empíricamente un elemento no contractual en el contrato, a saber, el sistema de reglas y normas que permite que se confíe en los contratos y que estos cobren vigencia. Durkheim visualizó 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 estructura de reglas constituye el elemento que permite evitar la guerra de todos contra todos. De esta forma se niega el argumento utilitarista que concibe a la sociedad en términos de individuos vinculados unos a otros mediante contratos que expresan sus intereses.

Durkheim nunca habría de alterar su posición en este punto, ni tampoco de abandonar la perspectiva empírica anteriormente mencionada. Sin embargo, cuando incluyó dentro del sistema de reglamentación tanto a las leyes y estatutos como a las costumbres, se crean ciertos problemas y ambigüedades acerca de los factores que hacen que esta reglamentación sea obligatoria, con lo cual se plantea muy claramente la cuestión siguiente: ¿cuál es el elemento de obligatoriedad en la reglamentación de una sociedad diferenciada, es decir, moderna?

La anomia en *El suicidio*

En esta obra, Durkheim plantea que las representaciones colectivas resultan aplicables a cualquier sociedad (Parsons, 1968a, pp. 318-321). Esta postura la desarrolla al ocuparse de analizar las causas del suicidio mediante el examen de las variaciones en las tasas de ese fenómeno. 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 el 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 esas supuestas causas específicas se mantienen constantes por medio de variaciones considerables en las tasas de suicidios, por lo que juzga que como el problema por 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.

122

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, es decir, los factores que

explican por qué una persona en particular lo comete, lo que interesa es más bien responder por qué en ciertos estados sociales, hallarse casado, soltero o viudo, por ejemplo, un comportamiento como el suicidio es más o menos común. En este sentido, el alcoholismo y los estados psicopatológicos tienen probablemente algún peso en la incidencia individual del suicidio, pero no contribuyen a esclarecer el fenómeno general. Éste 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 explica ni la constitución orgánico-psíquica 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 lleva al autor 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, etcétera) 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 distintos factores o corrientes suicidógenas (Parsons, 1968a, p. 327, 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 *status* 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 *status* 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 integración religiosa (Durkheim, 1971, p. 164). Para Durkheim esto no «es como consecuencia de caracteres particulares» de cada una de las socie-

dades política, religiosa o familiar, sino ocurre en virtud de una causa común, que depende de que todos ellos sean o no 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», por lo que 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 esa 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. De esta forma, en tanto el individuo se encuentre 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 (nivel socioeconómico, religión o 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 a 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 perspectiva explicativa importante al insistir en la integración del individuo al grupo como rasgo sociológico relevante para la explicación de las acciones de un individuo.

Así, las acciones de los individuos deben de ser referidas a los grupos a los que pertenecen, poniendo especial énfasis en la fuerza o debilidad del lazo que une al individuo con el grupo. De esta forma, el elemento de obligatoriedad de una norma Durkheim lo hace derivar del grado y tipo de integración de un individuo a un grupo en el que se obtiene esa norma.

Pero Durkheim abarca con su sistema de reglas 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. Al así hacerlo, Durkheim considera que el individuo está ubicado en una doble relación con el grupo. Por una parte, el vasto complejo de acciones que conforma el vínculo contractual e institucional entre un individuo y otro alude a una estructura de reglas que le dan sustento y que es independiente de las motivaciones inmediatas e individuales de las personas. Estas reglas que le dan sustento son de naturaleza obligatoria en la medida en que son leyes formales que constituyen parte del Estado, empero, al incluir costumbres y reglas informales solo son obligatorias en tanto que el individuo está integrado al grupo que las valida. Esta validación demanda que el individuo haya interiorizado esas normas y las haya hecho suyas. De esta forma la interiorización de las normas que sustentan la interacción entre los miembros de un grupo es el segundo hilo de la relación que une al individuo con el grupo, con lo que se refuerza el primer hilo de la integración.

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

Tras darse por desmenuzada la doble vinculación entre el individuo y el grupo, resta preguntarse cómo sobrelleva esa carga de interiorización e integración la relación entre el individuo y el grupo. Al discutirse en *El suicidio* las tasas de este 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 explica Durkheim en que unos y otros se encuentran relacionados a grupos religiosos organizados con distintos sistemas de valores. Pero 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 consecuencia de este sesgo ético que caracteriza a los miembros de esa afiliación religiosa. Al llevar una carga muy pesada de responsabilidad religiosa sobre los hombros, esta 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, quizá 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, 1968a, p. 303). A la luz de esta precisión es relevante reconocer de nuevo, como se hizo al inicio de este capítulo, que el interés en este trabajo radica en explicar el funcionamiento de los grupos sociales y no de la incidencia de un patrón grupal en tal o cual individuo, como sería el caso en un análisis de las acciones individuales de actores específicos.

126 Conceptualmente, el egoísmo aparece como una valoración muy importante de la independencia y la responsabilidad individuales. Durkheim proclama que el principal sentimiento moral compartido de nuestra sociedad es precisamente esta valoración ética de la personalidad individual. Este sería el fenómeno más general de 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 en el nivel empírico. Los fundamentos del sistema de reglas normativas que gobiernan el contrato y el intercambio entre las personas son, en ciertos aspectos, por lo menos, una expresión de la valoración de la personalidad individual (Parsons, 1968a, p. 333).

Así, para Durkheim, la valoración de 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 que exalta la personalidad individual. En este punto conviene reparar en que el énfasis que pone Durkheim en los valores morales no implica que dicho autor considere que el antecedente de todo tipo de acción es siempre el elemento moral, ya que de hecho Durkheim reconoce, respecto al suicidio, 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 quizá se deba a motivos muy diversos. Un mismo grado de integración a un grupo, débil o fuerte, tiene que ver con razones de interacción o con razones de una moral que valora la independencia de criterio. 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 esa misma lógica durkheimiana, 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 sobre todo 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 ejérci-

to 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 presiones de la individualidad» (Parsons, 1968a, p. 330). Pero en este caso, se trata de un grupo altamente diferenciado y no uno en el que una fuerte disciplina subordina al 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 en el altruismo dos modos diferentes de hacer prevalecer los valores del grupo en el comportamiento de sus miembros, aun cuando el costo de ello sea muy alto para la individualidad. Además, esta aceptación de que un mismo tipo de comportamiento puede ser resultado de causas diferentes e incluso opuestas fue señalado explícitamente por el propio Durkheim, al reconocer que fenómenos contrarios 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» (Durkheim, 1971, p. 171).

La integración al grupo es un elemento de análisis (Parsons, 1968a, 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. Así, son explicaciones el grado alto de integración debido a la disciplina militar, la ética de la responsabilidad individual debido a la creencia protestante. En este mismo plano de explicación estaría el ejercicio del control político tradicional sobre la política educativa y las instituciones en el caso mexicano. Esta precisión resulta indispensable para ponderar el papel de anomia y su alcance para este trabajo, así como para plantear la necesidad de identificar la relación entre profesores o entre alumnos y profesores como un elemento de análisis para cualquier estudio sobre la situación mexicana o para cualquier propuesta de intervención.

En este trabajo se busca comprender la manera en que pueden ser entendidos cierto tipo de fenómenos educativos en general, como son el bajo aprovechamiento de los alumnos o la baja eficiencia terminal, en referencia a la manera en que las relaciones significativas desde el punto de vista educativo están sostenidas por reglas y valores que atañen al funcionamiento del sistema político y que resultan indiferentes a los fines y valores educativos modernos que aprecian la adquisición de conocimientos y habilidades que puedan ser valorados mediante instrumentos de evaluación que sean comparables internacionalmente.

La interiorización de lo social

Para comprender la paradoja de una escuela pública indiferente a los fines y valores educativos modernos es preciso familiarizarse con la relación entre los individuos y lo social en la obra tardía de Durkheim y en particular revisar el suicidio anómico. Durkheim ubica ese tipo de suicidio al analizar una tercera causa de dicho fenómeno enfocándose 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 solo 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 dependen 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 este. 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 piense que sale ganando.

La importancia de ese 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 este 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 esa 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 esa acotación, 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 esa reglamentación moral son asequibles socialmente. Para este trabajo, al igual que para Durkheim, por reglamentación se entienden, como se vio más arriba, los sentimientos, las apreciaciones y juicios morales, las disposiciones legales y organizativas; en fin, todo un complejo de normas, sentimientos, principios, recursos, leyes, valores y fines que fijan criterios para la realización adecuada de actividades socialmente importantes y que también establecen principios para las formas o niveles de retribución respecto al desempeño o logro de una actividad.

La mezcla compleja de factores sociales y subjetivos, morales y jurídicos, de prestigio e incluso económicos que están involucrados en ese concepto de reglamentación puede evidenciarse en el siguiente extracto en el que Durkheim contempla el matrimonio como reglamentación:

¿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 más 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 sollicitaciones físicas (Durkheim, 1971, p. 218).

Adicionalmente, a la diversidad de tipos de elementos que se incluyen en el concepto durkheimiano de reglamentación en este sentido muy amplio, se puede apreciar, asimismo, un elemento teóricamente fundamental. Al hablar de sentimientos morales sobre el matrimonio, Durkheim está insistiendo en una actividad en la que se conjuntan elementos profundamente personales y subjetivos como son los impulsos genésicos. Pero, por otro lado,

Durkheim enfatiza que, en el matrimonio, esos 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 regulan. 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 la validez de los gustos y de las aspiraciones individuales; también mediante el consentimiento del matrimonio cada individuo interioriza los valores sociales relativos 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 y encuentran cauce legítimo para satisfacer sus aspiraciones individuales.

Este tipo de reglamentación conjuga el doble vínculo, como se llamó arriba, al conjunto de elementos de integración social y de interiorización normativa en la relación entre el individuo y el grupo. Esta reglamentación, que posibilita incorporar de manera realista ambos vínculos en una misma relación, constituye una muestra colectiva de este tipo de actividad. La reglamentación es una representación colectiva de formas prescritas de actividades socialmente importantes en la medida en que combine legítimamente aspectos de integración social y de interiorización normativa de dichas actividades. He ahí la importancia teórica de la representación colectiva y de la anomia como formas opuestas de funcionamiento social.

En *El suicidio* se establece 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, el análisis de Durkheim también establece que la relevancia del sistema de creencias y valores generales compartidos se extiende a la propia personalidad individual. El individuo, al interiorizar el sistema de creencias, complementa su personalidad, lo que permite el equilibrio al proveerlo con criterios externos para sopesar el logro personal. ¿Cómo se puede saber esto? ¿De qué manera se prueba que la interiorización de las creencias complementa la personalidad individual y la equilibra?

La respuesta yace en que el análisis de Durkheim demuestra que, en la conformación de la personalidad individual, la ausencia de un componente social normativo, externo al individuo pero que lo ha interiorizado, es la anomia, la cual es causante de una mayor incidencia de suicidios (Parsons, 1968a, 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, solo 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 la integración a la sociedad y a sus sistemas de reglamentación y de creencias; a la vez, mediante la interiorización, dicha normativa se extiende al individuo de tal manera que ya no es distinguible del individuo. Por ello, y 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 argumento anterior apareció un elemento problemático y sumamente relevante que alude al término «la conformación de la personalidad equilibrada de un individuo». En efecto, Durkheim ha ubicado el equilibrio personal en una interiorización que ha aceptado subjetivamente la autoridad moral de un cuerpo de normas capitales socialmente. En el ejemplo utilizado queda claro que existe un equilibrio personal que permite encontrar una satisfacción doble cuando se actúa de acuerdo con los criterios o estándares sociales y, al mismo tiempo, hay una satisfacción profundamente personal. Primeramente, la satisfacción es individual porque coincide con el criterio interiorizado. Pero también existe una segunda estructura que es externa y que consiste en las normas sociales, morales y jurídicas que regulan

y juzgan los desempeños individuales. Asimismo, existe una segunda fuente de reconocimiento de la acción emprendida o del logro obtenido por el individuo.

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 esas 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 combinación aceptable de interiorización normativa y de integración social es calificada de equilibrio por Durkheim, lo cual es obviamente un juicio de valor, pero que presupone una responsabilidad social por el tipo de integración practicado, a la vez que es individualmente aceptable para la persona. En ese sentido, si la reglamentación es socialmente responsable e individualmente aceptable, constituye, por lo tanto, un criterio que puede ser asumido para una propuesta educativa, que incorpore referentes o estándares internacionalmente aceptables de objetivos y valores educativos modernos.

Una vez aprobado lo anterior, cabe designar como criterio útil para identificar la anomia durkheimiana, además de la ausencia de una reglamentación interiorizada, que dicha reglamentación resulte socialmente responsable e individualmente aceptable. La anomia impacta doblemente, primero al sustraer un comportamiento prescrito de un ámbito o grupo determinado y, en segundo lugar, al provocar indiferencia ante la falta de anclaje de una norma en las personas. Los efectos de esa doble omisión, para quienes lo testimonian y creen en la normativa, o aún más para quienes sufren sus efectos, son desmoralizantes, lo que produce una sensación de abandono social, de falta de sentido de una actividad y de desánimo. El resultado de esas consecuencias, al repetirse, sería el adicional debilitamiento del vínculo entre la persona y el grupo, lo cual constituye la antesala de la anomia. Conforme se instalará la anomia, menor sería el reconocimiento

para el cumplimiento de una norma. De esta manera, la anomia estimula negativamente normas socialmente útiles y promueve comportamientos disfuncionales o antisociales.

Queden en familiaridad con la anomia las anteriores descripciones mas cabe avanzar hacia la comprensión de la manera en que se genera, se mantiene o se corrige. En *El suicidio* se examina la anomia en estado crónico en dos instituciones de la sociedad moderna. La relación matrimonial es la primera de ellas, al manifestarse tasas muy altas de divorcio. La actividad económica capitalista es la segunda, ya que ésta se caracteriza por la búsqueda ilimitada de la ganancia en el contexto de una economía que si no se había globalizado ya era de naturaleza mundial, sin que contara con una reglamentación nacional de alcance mundial o instituciones regulatorias en todo el mundo. Respecto a la actividad económica, Durkheim afirma que la riqueza posee la capacidad de desquiciar a causa de los poderes que confiere, ya que facilita superar obstáculos e induce a creer que estos pueden ser vencidos indefinidamente. Con el colapso del orden tradicional que reglamentaba la actividad económica, coincidente con el fin del antiguo régimen político francés y ante la ausencia de una reglamentación nacional y mundial, el progreso económico deviene en 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 se presenta 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 el suicidio.

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, esa 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, 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) 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 realización de suicidios.

El culto al individualismo y la falta de reglamentación, o sea la anomia, se contraponen a la representación colectiva de diferente manera. Ambos representan no solo 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 aceptable socialmente. Pero los dos presuponen una disciplina considerable. En los dos estados la disciplina de la representación colectiva es sumamente débil. En la anomia no se trata de la ausencia de toda disciplina. Lo que está ausente es una moral social que coadyuve a la definición de fines socialmente válidos y que regule la utilización de los medios legítimos para lograrlos. Cabría recordar en ese tenor 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 deseabilidad 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 por 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, al no incorporar los valores y fines educativos modernos no resulta aplicable tal sentido de anomia que le da Merton.

Al volver a la óptica durkheimiana, se distingue que la economía de mercado constituye no solo una realidad, sino también una necesidad del mundo moderno que comporta un sistema de fines y valores para los actores del propio mercado; ahí radica el profesionalismo particular de ese ámbito. Dada la importancia social del mercado, se requiere que este sea apoyado, impulsa-

do, fomentado y que 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 es el sistema general de valores de toda la sociedad; lo mismo puede decirse del sistema político y su sistema de representación, que es y debe ser para toda la sociedad, pero que, en el caso mexicano, es posible afirmar que su capacidad de representar los valores generales compartidos por la sociedad entera es reciente.

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 ascendiente moral sobre las personas. La moral expresa un valor que se tiene y se obedece porque se cree en ese valor. La fuerza de la moral radica en que se admiten los valores que la definen. Estos 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) 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 lo que propone el proyecto 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 pública mexicana a principios políticos de orden social y control no es expresión de una representación colectiva general y compartida. Es una expresión vicaria de valores compartidos generales. Sí puede, por el contrario, considerarse 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 quienes han fungido como agentes del control político del sistema en las instituciones.

De esta manera, se ilustra la forma en que la noción de representación colectiva no es característica solo de las sociedades diferenciadas, 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 diversos contenidos de la representación colectiva, la cual es el sustento mismo de las interacciones de los miembros de un grupo, y provee una estructura normativa de reglas dentro de la cual se obtiene el vasto complejo de acciones que persiguen intereses individuales. Esta estructura se da, con independencia de las motivaciones inmediatas e individuales de las partes que se relacionan libremente entre sí.

Implicaciones de la perspectiva durkheimiana para este trabajo

Truécase de esta manera la inicial consideración sobre la anomia y la reglamentación en la necesidad de tomar en cuenta la naturaleza del doble vínculo que une al individuo a un grupo. Habrá que referirse, de aquí en adelante, al hablar de anomia, primeramente, al sistema compartido de reglas, sentimientos y creencias interiorizados por cada persona en el grupo en cuestión. Pero también es menester revisar el patrón de interacción entre el individuo y los demás miembros del grupo que revela el grado de integración del individuo al grupo, así como la manera

en que en esas relaciones se suscriben a las reglas que subyacen en dichas relaciones. Este doble vínculo del individuo al grupo debe advertir contra la atribución causal irreflexiva de algún comportamiento a las solas características sociales o motivacionales de los individuos, como suele hacerse con frecuencia en muchos ambientes escolares. En efecto, con frecuencia se afirma que los estudiantes no tienen buenos desempeños académicos debido a que cuentan con alguna característica social que se estima, caprichosamente, como una causa efectiva de problemas académicos. También suele esgrimirse el nivel socioeconómico bajo, la pertenencia a una familia de cierto tipo o incluso considerar que un estudiante no tiene valores adecuados. Este señalamiento basta en sí mismo para comprender que el doble vínculo sociológico entre los individuos de un grupo abre enormes posibilidades tanto para el análisis como para el diseño de intervenciones educativas.

En primer lugar, cabe problematizar las acciones reales referentes a la enseñanza y al aprendizaje de los individuos en la escuela y cuestionarse sobre las reglas que las sustentan. En ese sentido, la presencia o ausencia de una reglamentación educativa moderna puede ser constatada empíricamente, lo cual vale tanto para el análisis como para la intervención.

Para llegar a ello, es preciso establecer la relevancia social de que la escuela se encamine al logro de los fines explícitamente proclamados de formar a todos sus alumnos con pertinencia, calidad y equidad. También es menester establecer que la obtención de esos fines es una necesidad real y no solo una declaración políticamente conveniente u oportuna. Aceptar esa lógica compromete con su búsqueda de manera racional, lo cual exige que en las escuelas se obtenga una representación fuerte de los valores y fines educativos así identificados. También es necesario que la representación sea compartida por todos los actores, incluyendo a quienes dirigen el sistema educativo. De no darse estas condiciones es previsible que continúen obteniéndose los resultados que se presentan hasta hoy. En el enfoque anterior 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. Se presupone, por lo tanto, que los sistemas sociales vigentes en nuestro país mantienen respecto a estos valores y

fines educativos deseables un elemento de indeterminación, con la consecuencia de que no son de índole obligatoria o prescriptiva en los hechos. 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. Esa indeterminación sustentaría tanto la existencia de condiciones de anomia, como la posibilidad de corrección de ella. Y a mayor abundamiento, una situación análoga demandaría formas de intervención que buscasen alguna corrección específica.

Una discusión como la anterior da pie inmediatamente a otras más que demandan que se considere por qué una escuela no contaría con un cuerpo normativo y valorativo de índole educativa y en qué términos se estructura entonces la escuela, sociológicamente hablando. ¿Qué es lo que hace que sociológicamente se posibilite una escuela omisa en su reglamentación educativa moderna? De igual manera, resulta de capital importancia cuestionarse cuál es el comportamiento realmente prescrito en la escuela y si, al no ser racional desde el punto de vista educativo, se sostiene únicamente por la coerción o si, por el contrario, demanda que se acepte la legitimidad de un cuerpo de reglas que ordenan y organizan 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? ¿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?

También asomaría un segundo conjunto de preguntas que girarían en torno a la forma de asegurar que la escuela se subordine a la persecución de intereses individuales o de cualquier otro tipo no educativo. Esta posibilidad solo podría lograrse, en la perspectiva que aquí se argumenta, justamente, si existiese un cuerpo de reglas sensatamente educativas a las que se someten todos los participantes, lo cual permitiría evitar «la guerra de todos contra todos». De no ocurrir lo anterior, la escuela estaría

inerme frente a las demandas de otro sistema social por debajo del sistema más amplio, como puede ser el sistema político, el religioso o el económico; así como para reprimir los intereses de los participantes sin freno alguno, con lo que imperaría 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 ciertos intereses de algunos actores sin restricciones que los limiten. La existencia de un sistema de principios reglamentarios y normativos de condición educativa, aceptados por todos, y cuyo énfasis primordial descansa en su carácter ético y valorativo sustentaría 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. Este 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 propuesta ética eficaz. Una escuela sin un sistema reglamentario de esta naturaleza 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 asechanzas, 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.

Esta consideración abre la posibilidad de apreciar que, en el caso de la escuela, lo modificable 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 valora fines educativos modernos y el diálogo sistemático entre los profesores y los alumnos. Estas modificaciones de las relaciones sociales entre los profesores, los alumnos y entre los alumnos y los profesores van a ser más importantes que los rasgos o caracteres individuales de los alumnos o de los profesores. Es por ello que resulta muy relevante la inclusión de la experiencia del Proyecto de Formación Pertinente dentro de la óptica de este estudio, ya que es muy instructiva en este sentido, al demostrar que, al cambiar las condiciones propias al funcionamiento de las relaciones entre profesores y alumnos, se modifican sustancialmente los niveles de aprovechamiento y de retención de los alumnos en la escuela.

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 ese 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 esa omisión aparece en relación con la reglamentación y el ordenamiento adecuados para aquella actividad según los criterios modernos que se testimonian en la óptica de estudios como el de PISA.

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 característicos 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. Subordinación asociada al abandono respecto a corregir durante más de dos decenios la baja eficiencia terminal de la EMS y la baja calidad de las formaciones. Estas omisiones son objeto de demostración empírica, como lo han sido estudios de PISA, por lo que se refiere al desarrollo de habilidades de comunicación verbal escrita y en matemáticas (OCDE, 2001a). Finalmente, también es objeto de comprobación empírica la manera en que se desenvuelven las clases y la enseñanza con relación al desarrollo o desatención de esas habilidades verbales y matemáticas en el aula y el plantel.

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

Una reglamentación justa y legítima para todos tiene como resultado integrar las acciones de un sistema a la sociedad entera. Ese grado de integración se obtiene teóricamente solo en las sociedades modernas democráticas.

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 en los contratos, como se vio arriba. Esta legitimidad subyacente funciona de tal manera que los contratos y acuerdos se aceptan siempre y cuando estos sean justos, condición que adquieren no en términos de los propios acuerdos logrados en el contrato, sino en función de los sentimientos y valores detrás de ellos. De esta manera, se reconoce y se sanciona un acuerdo por la sociedad, con la 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 sucede en las escuelas en materia de aprendizajes y de acreditación y de eficiencia terminal no lo merecen los alumnos ni el país.

Los ciudadanos nos encontramos frente a un sistema que actúa de acuerdo con principios que según la tarea emprendida en este trabajo no son rectos 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.

La importancia del análisis histórico para la identificación de la anomia

Se llega a la consideración de que, en los desempeños individuales de cualquier actor social, incluyendo los profesores, las autoridades educativas y los alumnos, hay un componente social relativo a la representación general de los valores y los fines de la actividad propia de ese grupo que es la escuela. Ese componente puede ser fuerte o débil, lo cual resulta muy relevante. Teóricamente, la anomia educativa no puede ser ajena al carácter del Estado mexicano, el cual ha tenido la oportunidad de darle al sistema educativo una orientación que se ha mantenido durante más de siete decenios merced al largo dominio autoritario de un sistema político. Se requiere indagar cómo se generó ese sistema educativo en el contexto de la formación del poder político posrevolucionario; cabe averiguar si este sistema guarda continuidad con el anterior sistema de EMS que correspondió al periodo 1867-1914 y en qué sentido. Este conocimiento es necesario en vista del ambicioso programa que se ha propuesto esta tesis sobre la explicación de un sistema anémico en términos de criterios educativos modernos y la puesta en marcha de una novedosa proposición didáctica. Esta última se elaboró para que se generen «desde abajo» acuerdos mínimos compartidos entre profesores, avalados por las autoridades, sobre el trabajo y las relaciones académicas, orientados a proveer en pequeña escala una representación colectiva de valores educativos socialmente responsables e individualmente aceptables.

144

Tal pesquisa histórica pretende documentar si antes del presente sistema existió otro 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 desarro-

llo 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 esa estructura. También se requiere conocer de qué manera esos modelos se han generado, aplicado y modificado. Finalmente, también es necesario 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 estos intereses requiere la incorporación de una serie de conceptos que permita instrumentar estas preocupaciones mediante un análisis histórico. Por medio de estas 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 dónde 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 saludable 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 de 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. Esta 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 a 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 al carácter sociológico 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. 306-307).

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 marchitas 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 esa 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 la 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 solo existe en relación con 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.

A partir de este 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 (1990, pp. 1-23), se desarrolló un sistema educativo carente 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. Esta 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 *évènementielle*, como le denomina en francés Braudel (1986, pp. 109-115), propia de los ámbitos microsociológicos en los que se llevan a 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 ininterrumpido de un poder estatal europeo moderno definido por un territorio continuo con una frontera concreta 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).

Este enfoque resulta útil en la medida en que México formó parte durante tres siglos de 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. Estas relaciones resultan significativas en virtud de que algunas de las características de la construcción del poder surgen de un Estado posrevolucionario, a partir de 1911. Sobre todo, si se toma en cuenta que dicho Estado posrevolucionario buscó expandir continuamente su esfera de poder e influencia en la sociedad mexicana. 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, esta expansión fue promovida históricamente con gran éxito en Europa, por grupos interesados en legitimar o incrementar la posesión del poder. A esos grupos Reinhard los llama élites del poder. Este concepto puede aplicarse también al caso mexicano, como resultado 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. Esta élite constituye también un grupo de estatus de acuerdo con Collins (1977b).

Los diferentes niveles del análisis

Al ubicar la política como sector 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. Estas diferencias son congruentes con las distinciones teóricas que se han señalado.

La inclusión de una escala temporal extensa en el análisis es consecuencia de considerar la conformación del Estado posrevolucionario. La construcción de un poder gubernamental posrevolucionario es afín a la larga duración identificada por 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 solo 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 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 de 1944.

Dentro de esa larga escala, se consideraría a 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 ellos. 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 el 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 muy sintética de los procesos que han caracterizado las escalas macrosocial y social media desde 1867.

El enfoque anteriormente descrito, al comprender patrones 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 a perseguir dos grandes preguntas, una sobre el origen del sistema de EMS y otra sobre cómo funciona. Desde esta 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 con relación a intereses concretos que se mantienen inercialmente mientras no se efectúen cambios (Archer, 1981, 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

150

Levy-Strauss (1953) y Nadel (1969, pp. 125-159), estudiosos perceptivos del concepto de estructura, se refieren a este vocablo en las ciencias sociales indicando, no sin cierto humor, que se podría pensar la estructura como un modelo estadístico, con

lo cual subraya 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 cómo funciona [la estructura]» (1970, p. 46). Implícito en esa noción está el supuesto de que existe un patrón discernible que el investigador expondrá, si cuenta con la suficiente paciencia y sagacidad. Sobre 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 solo tienen magnitud.

Para el caso que estamos examinando, 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 les 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 ese conjunto de atribuciones y recursos, para atender la demanda social de 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 de EMS se brinda de una forma, modo y sentido muy específicos y constantes.

Cabe resaltar 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 mediante la coordinación de la SEP. Estos servicios se instrumentan por medio de 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 esta demanda de una manera, con una cierta configuración de instituciones y, en otro momento, se satisfizo la demanda con otra configuración, harto diferente.

Desde esa perspectiva, es posible identificar cómo 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, pp. 531-552). Esta 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 según la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal que, de forma 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 estos organismos o actores corporativos se les reconoce un objetivo: 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 (SEP, 2004c). De hecho, prácticamente todas las instituciones educativas mexicanas públicas, 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.

Desde este punto de vista, 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 de EMS. Esta atención institucional es coordinada y conducida por la SEP, que obtiene de la estructura las atribuciones y los recursos para la conducción y coordinación del sistema. La SEP hace llegar los recursos a las instituciones aplicando los mecanismos de control que aquí se analizarán en los próximos dos capítulos.

Esa 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, este funcionamiento es, con dichos criterios, socialmente selectivo e inicuo, mientras que en términos formativos resulta de una calidad muy precaria. A pesar de que estos 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 esa 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 de EMS es político y no educativo. Sin embargo, cabría señalar que para no confundir esta explicación con la de los reproduccionistas que se revisaron en el capítulo I, como Bourdieu y Bernstein, en este caso, el mando político no busca el control de los procesos educativos. Aquí el Estado permanece indiferente frente a los contenidos y logros educativos.

Referencias

- Archer, M. (1981). Los sistemas de educación. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, xxxiii(2), 261-284. Unesco.
- Braudel, F. (1986). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, R. (1977). Functional and Conflict Theories of Education and Stratification. En J. Karabel y A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*. Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Linotipo.
- (1973). De la división del trabajo social. Schapire Editor.
- Levy Strauss, C. (1953). Social Structure. En A. L. Kroeber (Ed.), *Anthropology Today*. University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1972). *Teoría y estructura sociales*. FCE.
- Parsons, T. (1968a). *The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*. Free Press.
- (1968 b). *La estructura de la acción social*. Guadarrama.
- Secretaría de Educación Pública. (2004c). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto*. SEP.



La conformación del sistema de Educación Media Superior

Zorrilla Alcalá, J. F. (2010). La conformación del sistema de educación media superior. En J. F. Zorrilla Alcalá (autor). *El Bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias* (pp. 87-130). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Liga al texto en línea

<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>

Permiso de publicación otorgado por el Mtro. Jonathan Girón Palau, coordinador editorial del IISUE, abril de 2024.

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 esa pesquisa con una revisión de las características particulares de la conformación histórica de la estructura del poder del Estado para la EMS en México. Mas no es fácil llegar a visión alguna muy confiable sobre la educación media superior mexicana sin una referencia obligada a 1867, año en que se fundó 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 vicisitudes del poder del Estado y por su incorporación a la naciente universidad, no acertó a encontrar quién la guiara. Dato básico de tan innmerceda 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 esa iniciativa.

A esa 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, en 1921, cuando se crea la Secretaría de Educación Pública, que quedó como autoridad suprema. Vasconcelos se desesperaba, como rector y como secretario, ante la inestabilidad de la ENP. 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 relegada en la Universidad Nacional, para los años treinta, a la triste condición de problema.

¡Cuán lejos había llegado de sus mejores momentos, tan solo 25 años atrás!

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, provocaría 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, estas 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 descentralizado 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. Esta situación duraría hasta 1996, cuando se estableció la equivalencia con el bachillerato, decisión 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 convirtió 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 crecientemente descentralizada.

Esta es la secuencia de acontecimientos institucionales más prominentes para delinear la conformación del sistema actual de EMS. Pero no es el único tema que 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 en que, históricamente, los criterios propios al crecimiento del poder del Estado posrevolucionario fijaron, sin mediación alguna de principios educativos, el sentido para conducir la atención de la demanda de EMS.

La construcción de un modelo educativo a partir de 1867

Este capítulo busca identificar cómo se integró un modelo de EMS, entendiendo por tal un conjunto congruente de valores, definiciones, principios y recomendaciones sobre la EMS y la forma de organizarla académicamente, en 1867. Este 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 a que en consecuencia se propone busca identificar los orígenes de la estructura actual desde la que se orienta y conduce la atención a la demanda de EMS. Para este propósito, se apela a los referentes aportados por Braudel para distinguir la llamada larga duración, que se cabría denominar de índole cíclica, y el corto plazo marcado por eventos circunstanciales (*événements* en el original). Desde una perspectiva sociológica se busca examinar, con apoyo de la concepción braudelianna, 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 de 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 obstaculizó 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 a 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, y así 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 o jefes. Las iniciativas locales lograron, en ocasiones, sobreponerse a la inestabilidad política y anclarse en las actividades económicas locales o en el carácter correoso de la 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 solo 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 es-

tas 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 solo se decantó muy lentamente, hasta producir, a la postre, el mandato constitucional del 57.

La Escuela Nacional Preparatoria y el positivismo de Comte

La caída del efímero imperio de Maximiliano 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 pletóricas 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. Esta formación fue laica y se propuso como una respuesta efectiva a la enseñanza de la teología, la escolástica y la moral cristiana; 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, quien en septiembre del mismo año había pronunciado, en Guanajuato, la famosa «Oración cívica», que interpretaba la historia de México desde la época de la Colonia hasta el triunfo, por entonces muy reciente, de las armas republicanas. En ese 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, pp. 173-211).

Gabino Barreda se apoyó de manera explícita en la doctrina positivista de Auguste 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, lo 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 dar a la ENP una plataforma útil para asumir el papel para el 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 soslayaba 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 determinados. 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 considerar que la contribución de Comte no fue tanto un nuevo descubrimiento como la esperanza de que la especulación lograra 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 lograran ser rastreadas 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 generaciones posteriores.

Por su parte, Comte, desde su juventud, se había interesado en establecer una síntesis de los conocimientos científicos, consideró 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 a 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 Barrera 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, a los trastornos profundos y sangrientos de la Revolución les siguieron las aventuras guerreras de Napoleón y luego la Restauración borbónica con Luis XVIII. Las turbulencias y la inestabilidad acumuladas sometían la vida y las haciendas de los ciudadanos a sobresaltos, injusticias y desorientación generalizados. 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 pareció muy atractivo a Barrera 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 formara 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, pp. 96-97). En su *Cours de philosophie positive* (1830-1842) revisó el conjunto de la obra científica para identificar los métodos aplicados en las diferentes disciplinas y los resultados obtenidos, cuya síntesis debía ser la base de la creación de la ciencia que aún faltaba: la sociología. Esta ciencia sintética descubriría las leyes fundamentales de la evolución humana que los hombres podrían 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 origina, 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, p. 98, nota 3).

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. Esta 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, solo como instrumentos destinados a producir en el momento oportuno sucesivos descubrimientos». La existencia positiva de leyes que rigen 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 el que se consigna el término sociología. En esa parte de su obra es donde se recogen sus mayores triunfos. Ahí 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, Auguste Comte es y quiere ser fundador de una religión, lo cual expresa en *Système de politique positive* o *Traité de sociologie instituant la religion de l'humanité*. Littré y Stuart Mill se alejaron de estas posiciones. No obstante, Aron reivindica muy fuertemente la propuesta religiosa de Comte bajo el supuesto de 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 hasta la fecha iglesias positivistas. Tras el aroma de obsolescencia que emanan 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 expresó en *La 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. Este señalamiento resulta importante cuando se contempla 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 muestra 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 a 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. Reflexiones que 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, 1994a y 1994b). Barreda y con él los liberales reconocieron que, si bien la educación elemental lograría combatir la principal rémora que gravaba al país, la enseñanza preparatoria educaría al grupo selecto del que egresarían los dirigentes con una visión firme y uniforme que permitiría sacarlo del caos en que se había sumido. La Escuela Nacional Preparatoria fue la hija predilecta de la restauración de la república (Kobayashi *et al.*, 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, citado en Zea, 1984, p. 47).

La ENP fue organizada para proporcionar una base homogénea a la educación posobligatoria: «No basta para uniformar esta conducta con que el gobierno expida leyes que lo exijan; para que la conducta práctica sea, en cuanto 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 eje de la formación de cinco años,

se incluían también las ciencias naturales, según una secuencia 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 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 Instrucción Pública, 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, por lo que en 1878 dejó 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 ma-

terias científicas. De acuerdo con Larroyo, el modelo carecía de orientaciones didácticas (Larroyo, 1986, p. 353). Las reformas de Chávez fueron objeto de cambios en 1901, cuando se uniformó la educación preparatoria para nueve carreras profesionales, con una extensión a seis años para 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 de que la pretensión del gobierno federal de alcanzar toda la nación solo 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 el número de establecimientos dentro de su jurisdicción. Al amparo del crecimiento económico logrado, la política adquirió un mayor grado de consistencia. Las leyes federales fijaron la pauta por 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 esos congresos están Baranda y Covarrubias, quienes se preocuparon por organizar congresos nacionales para difundir los resultados de las mejores escuelas durante los últimos veinte años del siglo XIX. De esta manera, se fueron conociendo diferentes modelos de educación primaria, así como el modelo de la Escuela Nacional Preparatoria y los de educación normal, desarrollados en la Ciudad de México, en Veracruz, el Estado de México y en otras entidades del país (Larroyo, 1986, p. 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 para 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, entre 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 1994b). Más tarde 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, 1994a y 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 mexicanos 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 esos ideales como metas asequibles por ser perseguidas sistemáticamente.

A pesar de que en los hechos el bachillerato había estado 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. Tal sentido está presente en las discusiones que caracterizaron la primera etapa de la existencia de la Escuela Nacional Preparatoria hasta 1910 y se encuentra debidamente consignado en los boletines del Ministerio de Instrucción (*Boletín de Instrucción Pública*, 1907, 1908 y 1910). El Congreso creó poco antes que la Secretaría un Consejo Superior de Educación Nacional, de carácter consultivo, para reorganizar la educación en el país. Este Consejo ofreció 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 insensata, ya que se estaba incorporando a la Universidad a niños de doce años (hay que recordar que entonces se ingresaba al bachillerato alrededor de esta edad). Cuando Vázquez Gómez argumentó en contra de la incorporación, señaló que implicaría un contrasentido. Justo Sierra insistió en 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*, vol. XII). Cabe destacar, al respecto, que parece 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 esos estudios, lo cual, en el caso mexicano, llevaría a otorgarle a este tipo educativo el mismo sentido elitista que los estudios superiores, lo que fue muy marcado hasta los años sesenta en México y América Latina (Levy, 1995). La subordinación del bachillerato a la universidad, en teoría, hacía extensiva a 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 norteamericanas. 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 mientras se educaba. La escuela, en

consecuencia, había empezado a cambiar, de ser un sitio donde los niños se preparaban para la vida al aprender ciertas cuestiones tradicionales, a un lugar donde 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*, 1946a, «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 surgen como modelos nacionales son precisamente las 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 centra, 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 tuvo que esperar toda una década revolucionaria de retrocesos, cortes, giros organizativos abruptos y falta de recursos, para encontrar un rumbo eficaz con Vasconcelos, que sentó 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 a 4.5 % del PIB, la población analfabeta era aún de más de 75 % y la tasa de escolaridad para la primaria rondaba en 30 % (Solana, 2002; Meneses, 1991). En 1910 existían 600 escuelas sostenidas por la Federación; el número total de alumnos en el país, en esas escuelas, era de 70 000; y, por último, en una población de poco más de 15 millones de habitantes, 78.5 % no sabía leer ni escribir (Poder Ejecutivo Federal, 1941, 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 ascenso 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 esa crítica yacía en que se acusaba a esa Secretaría, a pesar de tener jurisdicción solo 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 gratuidad 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 estos financiasen su nuevo papel. Los desórdenes revolucionarios y la desaparición de grandes segmentos del Estado liberal 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 solo 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 establecieran 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 solo algunas de las dificultades con las que se tropezó.

172

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, 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, conceptualizado 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, 1994a y 1994b). García Naranjo, en su alocución, continúa señalando que al quedar arriada la bandera contraria, se izaría la única bandera que se podía 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 impuesto. De ser el centro de discusiones (en publicaciones como la *Revista Positiva*) y de tener en su haber figuras connotadas como directores tras su incorporación a la nueva Universidad, la ENP se precipitó rápidamente a la posición de una escuela previa a los estudios superiores, origen de múltiples problemas y de una constante agitación.

Luego del cambio de plan de estudios de García Naranjo, en 1914, se separa a la ENP de la Universidad. Con 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 que sentaron las bases de lo que sería más tarde la educación media técnica, se redujo la duración a cuatro años y se cuidaba que los programas no cansasen a los alumnos, con lo que se limitó a 27 las horas de trabajo a la semana, incluidos seis de instrucción militar (Fell, 1989, pp. 314-315).

En 1920 se reintegró la ENP a la Universidad, la cual quedó a cargo de la 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 resultó insuficiente para resolver los problemas que presentaba la ENP, y en el curso de 1921 se sucedieron 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 esbozan 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 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 solo a algunos, a 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 de 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 a ofrecer educación a sus obreros y empleados, lo que acabó sucediendo, en muchos casos, fue una desatención generalizada y un incumplimiento con las obligaciones mínimas respecto a la educación primaria. 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 go-

bierno 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 SEP fue creada por decreto del Congreso de la Unión el 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 iniciaba 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 le correspondía la administración de 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 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, con

lo que se dio 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. Este fue un paso decisivo en el sentido de facilitar la acción del gobierno federal de manera directa en todo el país. Esta intervención federal facilitó aminorar el desequilibrio, producto de la desigual atención, con que estados y municipios respondían a 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, al 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 esta reportó al erario público (Llinás, 1978, pp. 77-80), pudo sustentar sus iniciativas en materia de alfabetización y así distinguir 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, concluyó al acceder Calles al poder en 1924, sin que llegase a incidir significativamente en buena par-

te de la población rural analfabeta. No todos los medios dispuestos para promover la alfabetización, tales como la lectura de los autores clásicos, resultaron adecuados para extenderla. 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. Esta 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 cómo 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 secretaria del ramo. Permanecía también, como gran legado vasconceliano, 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 ideales grandilocuentes con una eficacia meramente restringida a sus efectos retóricos. El sen-

tido de crear un gran espacio de intervención para el 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, la problemática era muy dramática. Primeramente, es menester volver a señalar que, para la primera década del siglo xx, México contaba con índices de alfabetización de entre 10 % y 15 %, mientras que en Alemania, Francia, Canadá, Japón y Estados Unidos era ya de más de 90 % (*Encyclopaedia Britannica*, 1946b, «*Reading and Writing*»). La Revolución congeló esos índices, si no es que los hizo retroceder, 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 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 fuera un problema tan grave, que muy bien podría considerarse como el gran valor en torno al cual ha existido 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 iniciados, a la par que aumentaba lentamente la escolaridad, Pero, al perder el impulso directo de su primer secretario, la SEP con 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, presentó, junto con Enrique Aragón, antiguo director, un documento en donde se señaló que la institución se encontraba en un estado lamentable al reinar una gran indisciplina entre los estudiantes, asistencia irregular de los profesores, muchos de ellos sin preparación adecuada, y otros actos de venalidad. Esta situación era atribuida a las circunstancias por las que atravesó el país y la capital de la república por aquellos años, que culminó en la tendencia a criticarlo todo, a todo convertirlo en objeto de mofa y menosprecio, a la vez que se presentaba un crecimiento extraordinario de la matrícula, al pasar de 800 alumnos en 1913 a más de 1,800 en 1921 y haber tenido que duplicar la planta de profesores (Fell, 1989, p. 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 a los alumnos para emprender investigaciones científicas por sí mismos, 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 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 nació ese año impulsada por Moisés Sáenz, al separarse el antiguo bachillerato de cinco años en dos ciclos, uno de tres años de educación secundaria y otro de dos como escuela preparatoria. La razón para separar-

los 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 prevalecientes, 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 1929. Al convertirse la Universidad en una entidad independiente del gobierno, este 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 9,668 alumnos, de los cuales estaban en la Escuela Nacional Preparatoria solo 1,315 (14.3 %), 1,394 en cursos libres de Bellas Artes, diríamos hoy de extensión, 1,228 en el Conservatorio Nacional de Música y una sorprendente mayoría de 5,731 estudiantes en el nivel superior. El balance de estudiantes de bachillerato era de uno por 4.35 estudiantes de nivel superior, lo que 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, 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 reafirmó 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 con los particulares. Más tarde, la autonomía que en 1929 le fue otorgada a la Universidad Nacional marcó el inicio de un nuevo tipo de autoridad para una institución pública. En consonancia con tal diversidad, las orientaciones e incluso los contenidos transmitidos variaron en las instituciones de una región a otra, de un grupo social a otro y aun de una escuela pública a otra; dependía de si su carácter era 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 reconoció 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 solo 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 esta 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 establecía un plan de estudios para la Escuela Nacional de Artes y Oficios para hombres; 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 secretario de Educación, Félix F. Palavicini, reorganizó 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 separó la enseñanza técnica de primer grado y se creó una escuela que inauguró la enseñanza técnica superior.

Con el restablecimiento de la secretaría responsable 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 distinguió entre enseñanza de industrias caseras —sin reglamentación alguna—, formación de técnicos en los primeros grados y enseñanza técnica superior. Este sistema se reorganizó en 1931 para establecer la Escuela Politécnica de México, consideró a la Escuela Preparatoria Técnica como su columna vertebral que desembocó 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 años de estudios superiores. Se planteó que sus cursos 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 surgió 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 posbloggerias. Así, la Escuela Federal de Industrias Textiles devino en 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. Medida que tuvo también consecuencias inesperadas serias, ya que se inició, sin que se advirtiese en-

tonces su significado, un proceso que llevó a canalizar el grueso de las opciones técnicas existentes a una vertiente cuyo sentido principal radicaba 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 instauró una tendencia a considerar que las opciones técnicas posobligatorias (vocacionales y profesionales) solo servían en la medida en que constituyen antecedentes de una formación superior.

Inicialmente, entre 1931 y 1932 se planteó que la educación politécnica consistiría en ocho años, cuatro de educación posterior a la escuela primaria o preparatoria técnica como se la 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 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 en aseveraciones indemostrables, que 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.

Estas 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 los conflictos derivados de la intolerancia, aunque no los resolvieron.

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 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, Lázaro Cárdenas, durante su presidencia entre 1934 y 1940, no solo generó las reglas no escritas del régimen posrevolucionario, sino que reorganizó el partido oficial —a semejanza de los partidos comunistas y nazi-fascistas europeos— y completó los andamiajes del sistema político autoritario en México. 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 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; recibieron, en su lugar, respuestas para los peticionarios. A cambio de la promoción y gestoría de sus peticiones, los solicitantes eran requeridos para apoyar causas, campañas, eventos o a candidatos señalados por el partido. Bajo tal égida, el partido oficial se constituyó en intermediario entre el poder del Estado y los ciudadanos, y sustituyó a la opinión pública y a aquellos 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 gobernó entonces mediante relaciones políticas con los grupos organizados corporativamente, que eran beneficiados en función de las relaciones clientelares o cuasi clientelares como las arriba descritas (Córdoba, 1973; Coller, 1985, pp. 25-38; O'Donnell, 1998; Cardoso, 1985, pp. 25-38; Meyer, 1981, pp. 19-23 y pp. 30-31). Al intensivo proceso de corporativización social se sumó el robustecimiento del sentimiento nacionalista, acrecentado, este 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 hacia 1938. Para 1940, puede decirse que ya se encontraban fincados los soportes de un régimen político que monopolizaba 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 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 incorporación no fue equivalente a un apoyo claro. El aval gubernamental a las huelgas y el impulso de la reforma agraria habían creado un ambiente adverso para la inversión. El favoritismo desplegado hacia los grupos incorporados dentro del partido oficial produjo que muchos ciudadanos no se identificaran con el régimen. Frente a esa falta de apoyo, el poder del Estado estaba 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 las urnas» (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 crispados que se habían manifestado en las elecciones y en diversos conflictos con grupos estudiantiles y universitarios. A pesar de la templanza relativa de Ávila Camacho, sería la Segunda Guerra Mundial la que habría de modificar sustancialmente tanto la situación política general 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 esta Guerra permitió un aumento considerable en la inversión pública. Presas, carreteras, servicios urbanos, escue-

las y hospitales aparecieron cada vez con mayor frecuencia. La industria de la construcción tomó un gran auge. El desarrollo de Pemex y la adaptación de conocimientos tecnológicos para su funcionamiento permitieron una gran confianza en la capacidad del Estado para 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 alentado por medio de una política claramente proteccionista.

A partir de 1940, el esquema corporativo y sectario impulsado por Cárdenas se abrió a todos los grupos sociales cuyas demandas pudiesen ser atendidas corporativamente, se favoreció de esta forma su aglutinación, según el mecanismo establecido durante la década anterior, en asociaciones, cámaras, federaciones, ligas y confederaciones, encauzando sus demandas y la negociación de 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 sí 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 daba un paso significativo en la integración del país.

La crisis del 29 deprimió considerablemente la actividad económica y desquició los mecanismos de crédito y ahorro, lo que dejó en su cauda la quiebra de múltiples bancos locales y pequeños negocios. Sin embargo, al dificultarse las importaciones, se alentó un cierto desarrollo de las manufacturas nacionales. Un tímido desarrollo hacia adentro atenúa los efectos de la gran depresión. También se empezó a transformar al campesinado mediante una reforma agraria que para 1940 había ya repartido más de 13 % de la superficie del país. De esta manera se promovió al ejido como una organización fuertemente regulada por el Estado, en la que se combinaban elementos de propiedad colectiva con explotación privada. Además, se incorporó a los campesinos al partido de la Revolución, lo cual fue un elemento fundamental para la estabilidad social del país.

Las relaciones entre México y Estados Unidos mejoraron sustancialmente con la Segunda Guerra Mundial, la colaboración llegó hasta el punto de que nuestro país se incorporó al grupo aliado en la contienda bélica. La participación de México en la guerra fue simbólica. Estados Unidos, por su parte, desarrolló 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 Tonanzintla, 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, en el que se contrataron mexicanos que fueron a Estados Unidos para reemplazar a los estadounidenses que demandaba 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. Estos 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 nacio-

nales pagaderas con precios altos en divisas, estimuló la sustitución de importaciones que se añadieron a la inversión pública y extranjera, de esta manera encarriló 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 cruenta 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, un gran florecimiento no solo 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 aumentara 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, 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. Estas 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 visión de una élite que ejercía 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 modernizó y atendió a la población con servicios básicos como parte de su política social. A partir de las condiciones económicas globales que produjo la Segunda Guerra Mundial, el nuevo ciclo económico expansivo 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 esa oportunidad histórica, la élite del poder político decidió dedicar buena parte de su poder para atender las demandas por mayor educación. Pero al organizar la educación desde un sistema político autoritario, corporativista y celoso de su monopolio sobre el poder del Estado, lo hizo bajo los mismos principios del control político que caracterizaban al régimen posrevolucionario. Desde ese momento, la política educativa se convirtió en una parte toral de la política general de promoción de la estabilidad social, condición y resultado del avance económico. Mas 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 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 había causado. Quedó así restablecida la orientación abierta a la pluralidad y a los aportes culturales universales, pilares fundamentales 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 de estudio para la educación primaria son responsabilidad exclusiva del gobierno federal. Al mismo tiempo se definió que la educación debe de orientarse a promover el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y a fomentar el amor a la patria.

De forma paralela, se reconstruyeron las relaciones con la Universidad Nacional Autónoma de México, se dejó 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 y la apoyó 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 estas fuentes de antagonismo fue posible, 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 ochenta años antes en la República Restaurada y en la época de Vasconcelos.

Como parte de estas reformas de los años 1944 a 1946 se emprendió una renovación de los planes de enseñanza de la educación primaria y secundaria para dar 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 una década, 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, incluidos los servicios escolares en muchas comarcas. Luego, el conflicto religioso de los años veinte añadió una intolerancia violenta desde el Estado mismo hacia las prácti-

cas y los practicantes católicos, que incidió a su vez en 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 treinta 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, apareció un ejemplo proverbial. Caso muy señalado lo constituyó 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 estas 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

192

Todos los anteriores 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 de la demanda de

EMS y conducidos por la SEP. Tal conjunto constituyó, 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 con Vasconcelos. Esta 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 escolar 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 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 el de la UNAM, cada cual 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 atrás (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 templanla y otorgarle de nuevo su tesitura vasconceliana. Este elemento apareció también esos mismos años de 1944 a 1946 y fue la Campaña Nacional de Alfabetización. Esta movilizó efectivamente a todas las instituciones y dependencias partícipes en la estructura del poder del Estado para la educación. Debido a que la Campaña identificó una necesidad educativa moderna, no cubierta por el sistema existente, creó, 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 fuese más diáfano el contraste entre México y el mundo desarrollado, que en esos años de 1944 a 1946 marcados mundialmente por las matanzas y crueldades más extensas de la historia humana: batallas, bombardeos a ciudades pictóricas de civiles, una Alemania que ahondaba 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 fue 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. Estos rasgos denotaron una representación colectiva de valores, criterios y sentimientos compartidos que cimbraron y orientaron una estructura que condujera 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, que trascendió su condición de organización integrante del poder de un Estado autoritario. Pero la SEP no lo hizo, no pudo, no estaba programada para esa misión. Su función sería, como hasta el presente, atender la demanda de escolaridad y emitir certificados, con criterios de control político. La manera en que esos 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 esas 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 de la demanda social de 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 de educación, con miras a desactivarla como problema político. Esta 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.

Referencias

- Alvarado, M. de L. (1994a). *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. UNAM.
- (1994b). *Tradición y reforma en la Universidad de México*. CESU-UNAM; Miguel Ángel Porrúa.
- Aron, R. (1980). *Las etapas del pensamiento sociológico*. Ediciones Siglo Veinte.
- Barbosa Heldt, A. (Ed.). (1973). *Maestros ilustres de México y lugares donde reposan*. Edición de autor.
- Barreda, G. (2000). Oración cívica. En J. A. Robledo y Meza, *Gabino Barreda y el mitologema liberal, la «Oración cívica» del 16 de septiembre de 1867: análisis del discurso y semblanza gráfica*. BUAP; ICSSH.
- Cardoso, F. H. (1985). Sobre la caracterización de los regímenes autoritarios en América Latina. En D. Collier (Comp.), *El nuevo autoritarismo en América Latina*. FCE.
- Collier, D. (1985). Visión general del modelo burocrático autoritario. En D. Collier (Comp.) (R. Lassaleta, trad.), *El nuevo autoritarismo en América Latina* (25-38). FCE.
- Consejo Universitario de la Universidad Nacional. (1929). *Informe de labores*.
- Domínguez Martínez, R. (2000). *Física nuclear en México, 1933-1963*. CESU-UNAM; Plaza y Valdés.
- Ducoing, P. (1991). *La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954*. CESU-UNAM.
- Encyclopaedia Britannica (1946b). Literacy. En *Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/literacy>
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos: los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*. IIH-UNAM.
- García Naranjo, N. (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.
- Gómez Navas, L. (1968). *Política educativa de México*. Editorial Patria.
- Kobayashi, J. M., Vázquez, J., Tanck, D., Staples, A. y Trabulse, E. (1976). *Historia de la educación en México*. SEP.

- Larroyo, F. (1986). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. CESU-UNAM; FLACSO; Miguel Ángel Porrúa.
- Llinás Álvarez, E. (1978). *Revolución, educación y mexicanidad*. UNAM.
- Robledo y Meza, José Antonio (2000), *Gabino Barreda y el mitologema liberal*, Puebla, Gobierno del Estado de Puebla, BUAP (Cuadernos del Archivo Histórico Universitario).
- Sabine, George H. (1968). *Historia de la teoría política*. FCE.
- Secretaría de Educación Pública. (1946). *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*. Talleres Gráficos de la Nación.
- (1941). *La educación pública en México. Desde el 1 de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940, Tomo II*. Talleres Gráficos de la Nación.
- (1930). *Noticia Estadística sobre la Educación Pública en México correspondiente al año de 1928*. Talleres Gráficos de la Nación.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1907). *Boletín de Instrucción Pública. Vol. VIII*. Tipografía Económica.
- Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños, S. (2002). *Historia de la educación pública en México*. FCE; SEP.
- Zea, L. (1984). *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. FCE.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2001). *La Educación Media Superior ante los retos inmediatos. En La sociedad mexicana frente al tercer milenio*. UNAM; Miguel Ángel Porrúa.



La construcción de una perspectiva de intervención

Zorrilla Alcalá, J. F. (2010). La construcción de una perspectiva de intervención. En J. F. Zorrilla Alcalá (autor). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado* (pp. 45-58). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Fuente del texto

Su consulta se hizo en la oficina del doctor Juan Fidel Zorrilla Alcalá en IISUE-UNAM.

Permiso de publicación otorgado por Sergio Raúl Corona Ortega, jefe del Área Editorial de ANUIES, abril de 2024.

Nuevos indicadores, nuevos retos

En los dos capítulos previos (del libro publicado por la ANUIES), la atención analítica ha estado puesta sobre los nexos entre las características del sistema educativo nacional para la EMS como parte del poder del Estado posrevolucionario y ciertos patrones de funcionamiento estructural. Ha quedado clara la relevancia de contar con referentes objetivos que faciliten la identificación de las variables empíricamente observables de un sistema de educación media superior en crecimiento constante y una baja eficiencia terminal, que históricamente se ha mantenido estable desde hace treinta años. Estas distinciones son de una importancia fundamental para enfocar la atención a los factores que atañen las formas de organización que se imponen en el aula y que coadyuvan o no a retener hasta el egreso exitoso a todos aquellos que ingresan a la EMS. En los últimos cinco años, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha construido y aplicado un indicador para identificar la cantidad de alumnos con desempeños bajos de acuerdo con los programas de estudio vigentes en la educación básica.

El indicador que construyó el INEE se denomina Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). El Excale busca identificar la proporción de cada cien estudiantes cuyo puntaje en los exámenes correspondientes los ubican en el nivel de logro educativo por debajo del básico en los dominios de español —lenguaje y comunicación— y matemáticas —pensamiento matemático— correspondientes a las evaluaciones aplicadas a estudiantes de 3° de preescolar (2007), 3° de primaria (2006), 6° de primaria (2005) y 3° de secundaria (2005). El nivel educativo por debajo del básico indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación de los alumnos para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia. En tal sentido, es una medida que permite identificar la cantidad de alumnos con carencias importantes en los dominios antes señalados en los conocimientos, las habilidades y destrezas, y cuyas trayectorias escolares pueden verse truncadas para concluir su educación básica y continuar al nivel medio superior.

La determinación de este nivel educativo fue realizada con base de consenso, mediante el trabajo con especialistas en cu-

rrículo, investigadores y profesores en activo. Estos especialistas establecieron las habilidades y conocimientos característicos de cada nivel educativo, para cada asignatura y grado escolar, identificando los puntos de corte (INEE, 2009, p. 228 y ss.). Los datos correspondientes para el promedio nacional de tercero de secundaria en español, con el nivel de logro educativo por debajo del básico es de 32.7 %, y en matemáticas de 51.1 %. Estos resultados sirven también para fijar la atención en la problemática que tiene lugar en las escuelas secundarias del país, que solo tienen una cobertura de 81.5 % de la población objetivo, y cuyos estudiantes muestran un alto porcentaje de no conclusión del orden del 21.8 % (INEE, 2009, p. 231).

Respecto a PISA, el *Panorama Educativo* del INEE realiza un trabajo tan detallado y preciso sobre las características del indicador, como el que emprende para presentar Excale (INEE, 2009, pp. 235-245). Se afirma, asimismo, que la utilidad de PISA radica en brindar una perspectiva general de los retos que tiene el Sistema Educativo Nacional (SEN) para garantizar a sus estudiantes un nivel mínimo de conocimientos, aptitudes y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias. Tales conocimientos, aptitudes y habilidades son necesarios para poder desempeñarse en la sociedad del conocimiento. Las categorías de PISA reflejan la proporción de alumnos que muestra dificultades para continuar aprendiendo y aplicar los conocimientos con que cuentan. Cabe recordar que PISA, por su naturaleza misma, no está alineado con ningún sistema educativo, justamente por ser un indicador internacional sobre competencias para aplicar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la escuela. El propósito central de PISA es medir en qué grado los estudiantes de 15 años, que se encuentran al final de su escolaridad obligatoria, son capaces de recurrir a lo aprendido cuando se enfrentan a situaciones novedosas, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. De esta forma, PISA busca estimar el nivel de habilidades y competencias esenciales para la participación plena de los estudiantes en la sociedad (INEE, 2009a, p. 29).

200

El *Panorama Educativo* (INEE, 2009) también señala claramente que PISA ofrece elementos para formular un diagnóstico sobre la medida en que el SEN podrá cumplir con las metas propuestas sobre la reducción de estudiantes en los niveles de

desempeño insuficientes, permitiendo dar seguimiento a los avances que se logran, además de coadyuvar a determinar la magnitud del desafío al que se enfrenta el sistema educativo, a fin de reducir la cantidad de estudiantes con niveles bajos de rendimiento. También sirve para contribuir al establecimiento de la medida en que las entidades federativas, así como los tipos de servicio educativo, garantizan equidad al brindar oportunidades para que los estudiantes logren mejores niveles de desempeño. No debe de perderse de vista, continúa el *Panorama*, que aporta elementos para la toma de decisiones respecto a los cambios que deben realizarse, entre otros en programas de estudio, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los procesos de evaluación y en la formación y capacitación de los docentes, respecto de los cuales es menester indicar que deben centrarse, asimismo, en dotar a todos los estudiantes de herramientas para integrarse a la sociedad del conocimiento (INEE, 2009, p. 235).

El *Panorama Educativo* apunta a una utilidad adicional, ya que los indicadores de PISA relativos al porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en el desempeño de las competencias de lectura, matemáticas y ciencias evaluados por PISA en 2000, 2003 y 2006, sirve de línea de base para el seguimiento de la propuesta de meta que asumió el gobierno federal como los «Objetivos del Milenio de la Unesco»: «para el 2015 el 80 % de los alumnos de 3° de secundaria [tendrán] un nivel equivalente, al menos al nivel 2 definido por la pruebas de PISA, tanto en lectura como en matemáticas».

La calidad de los desempeños estudiantiles a los 15 años desde la perspectiva internacional

En 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) (OCDE, 2000). Dicha evaluación, acordada por los países de la OCDE, de la que también forma parte México, representa un esfuerzo de gran alcance sin antecedentes previos en el mundo, lo que demandó más de seis años de preparación. La prueba mide los desempeños de lectura, matemáticas y ciencias en 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 con-

cepto 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. La *literacy* se sustenta en las habilidades para usar la lengua materna, las matemáticas, las ciencias o la tecnología en situaciones de la vida diaria, ciudadana, personal y laboral.

En esa lógica, la capacidad de lectura puede extenderse a comprender toda comunicación verbal y acotarse como la habilidad de entender y utilizar textos, reflexivamente, para alcanzar un objetivo determinado, llevar a cabo una interpretación o reflejar y comunicar sus contenidos, usarlos para desarrollar el potencial personal e incrementar los conocimientos y habilidades propios, y así facilitar la participación en la sociedad. Esta capacidad se manifiesta con la producción de textos alusivos a dichas habilidades. Tal capacidad resulta ahora necesaria para desempeñarse en las sociedades modernas, pues faculta a los estudiantes para situarse mejor frente a un mercado laboral muy dinámico y una convivencia social con los individuos más diversos. Se ha dejado atrás entonces la noción de que la EMS brinda los rudimentos de una cultura general a la vez que prepara para los estudios superiores.

Por lo tanto, PISA se enfocó a evaluar primeramente la capacidad de lectura, que se distingue de la capacidad técnica de identificar o reconocer letras y palabras (OCDE, 2000, pp. 15-48). PISA investiga el 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 los ámbitos más allá de ella. A partir de tal perspectiva, se desarrolló una escala de ponderación que parte de las tareas menos complejas que consisten en localizar un ítem de información en un texto, o bien, identificar su tema principal o establecer una conexión simple con la vida diaria. A partir de este criterio se establecen cinco niveles de desempeño. Existe, no obstante, una categoría más abajo del nivel I, la cual denota incapacidad para la comprensión de la lectura más básica. Ubicarse en tal categoría implica que el sujeto experimenta serios problemas en la transición de la escuela al trabajo, y que encontrará 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 [de] 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» (ocde, 2000, p. 49). México ocupó el penúltimo lugar, solo detrás de Brasil, en el estudio de pisa, pues el 44 % de sus estudiantes se ubican entre los niveles I y el subnivel mencionado, lo cual, a pesar de que se soslaye en las comunicaciones oficiales, es extremadamente preocupante y grave.

PISA y el examen de matemáticas y ciencias

En el caso de las matemáticas, las preguntas aparecen 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 260,000 estudiantes, de los cuales 4,500 fueron mexicanos.

En tal ámbito, PISA busca evaluar la capacidad de identificar, entender y ocupar las matemáticas y emitir juicios fundamentados sobre el papel de estas, tanto en la existencia futura individual como en la vida ocupacional o social. En el campo de las ciencias, pretende evaluar la capacidad de utilizar 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*) se halla definida por la relevancia de entender e involucrarse con las matemáticas y las ciencias, al reconocer el contexto en el que operan, elaborar juicios bien fundados y ubicar su potencial, así como algunas de las amplias aplicaciones que tienen en las actividades humanas. En matemáticas, PISA busca identificar la capacidad de los alumnos para establecer la conexión de una situación con un conocimiento de este lenguaje e integrarlo para la resolución de un problema, comunicar sus resultados y generalizarlos también matemáticamente. En ciencias, la evaluación de PISA busca detectar los siguientes procesos: reconocer preguntas de investigación significativas, identificar evidencia valiosa, evaluar y comunicar conclusiones, así como demostrar la comprensión de conceptos científicos.

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 capaz de tomar decisiones complejas, procesar información, solucionar problemas y aplicar modelos matemáticos a situaciones dadas; c) integrar y relacionar información matemática, así como representar e interpretar insumos de tal clase 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 de la evaluación fue para Japón, con 557 puntos, mientras México obtuvo 387, quedando en penúltimo lugar. La media de los países de la OCDE fue de 498. En promedio, el 67 % de los alumnos de los países de la OCDE demostraron la capacidad de responder una pregunta con múltiples pasos. México, por su parte, tuvo en promedio el equivalente a un estudiantado que solo 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 llega ni siquiera a poder realizar la más básica y simple de las tareas en capacidad matemática.

En el promedio general de las tres pruebas, Corea del Sur quedó en primer sitio, con 552 puntos, mientras que México obtuvo 422, posicionándose en penúltimo lugar. Los resultados que los estudiantes mexicanos obtuvieron en los tres campos son de llamar la atención, pues además de colocar al país en penúltima posición lo ubican muy lejos del promedio general, que fue de 500.

Otro dato que resulta contundente, además de los relativos a las capacidades en lectura y matemáticas que son abrumadores, es el referente a la correlación entre PISA y las calificaciones que se obtienen en las propias escuelas mexicanas. En el caso nacional, 44 % del total de estudiantes muestra que su capacidad de lectura se encuentra en el nivel I o por debajo. Empero, y a pesar de tal porcentaje, 96 % de los estudiantes reportaron haber obtenido en México una calificación de acreditación aprobatoria 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 adquisición de 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 la calidad de las formaciones. El dato posee 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 de los estudiantes tiene dificultades serias para abordar los textos más simples del mundo moderno. A la luz de los criterios que prevalecen en el 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, exhibiendo, en cambio, por la generalidad de los resultados, sus limitaciones en ese sentido. Tal evidencia subraya, como si ello hiciera falta, la manera en que se puede confirmar la presencia señalada de una forma de conducir el sistema de EMS que cuida de actuar sistemáticamente para atender la demanda social por este tipo educativo, pero que no acierta a tener logros que ahora, los indicadores Excale del INEE, así como los *Compromisos de Milenio*, reconocen que será necesario obtener. Este problema se considera de manera amplia en el diagnóstico y en la propuesta del marco curricular común (MCC) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

En primer lugar, el problema apunta a la existencia de una brecha considerable entre el cumplimiento escolar acreditado por las escuelas de nivel medio y medio superior en México y los desempeños que, según criterios mexicanos del INEE e internacionales de PISA, logran los alumnos. En segundo lugar, la brecha muestra la importancia que tiene el entender de qué forma se generan los mecanismos que conducen a tales resultados. Adicionalmente, cabe considerar que en sus propios términos el sistema no ofrece buenos resultados en lo que respecta a eficiencia terminal, como se ha discutido ampliamente.

Vista así, en la situación prevaleciente en la EMS se pueden observar dos grupos de problemas educativos muy serios. Por una parte, los relativos a la baja eficiencia terminal, con toda la secuela de consecuencias negativas para la propia formación de los estudiantes y, sobre todo, para la equidad de la educación. Por otra, figuran los resultados precarios sobre los desempeños de los estudiantes que sí permanecen en la escuela, vistos a través de PISA y de Excale. Quizá, con base en ambos conjuntos de asuntos, sea acertado plantearse una hipótesis sobre las posibles razones que llevan a que la escuela media superior tenga resultados tan inadecuados. Tal planteamiento permitirá contar con una plataforma de intervención idónea para buscar y lograr la obtención de resultados que trasciendan la situación actual. Para ello es menester identificar cuáles características debe de reunir esta plataforma de intervención.

Propuestas arraigadas

La experiencia de los últimos 30 años muestra una larga serie de medidas que se han emprendido en las instituciones, en materia pedagógica y didáctica, con el propósito de remediar algunos de los problemas de calidad que se han venido señalando. En general, se han tomado en consideración orientaciones teóricas que van 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 ancladas a 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 mexicanas. Se cuenta con la enorme ventaja —para tal

necesidad— de poseer un problema claramente identificado que atañe tanto a lo que ocurre en el sistema educativo en su conjunto como a lo que ocurre en el salón de clases. También existen referentes específicos para distinguir en las escuelas entre diferentes procesos: a saber, entre aquellos relativos a la acreditación por cumplimiento y otros referentes a la obtención de capacidades en lectura, matemáticas y en ciencias experimentales. Finalmente, deben, asimismo, distinguirse ambos procesos de los que inciden en la permanencia exitosa en la escuela hasta la graduación y que se reflejan en la eficiencia terminal.

La perspectiva etnográfica

La oportunidad de realizar distinciones teóricas con base en la utilización de análisis cualitativos de ámbitos pequeños y específicos fue advertida por Parsons en la década de 1950: «la observación muy detallada y meticulosa de los procesos de interacción de pequeños grupos [debe ser aprovechada] para realizar el tipo de distinciones teóricas de variables empíricamente observables» (Parsons, 1964, p. 14). A partir de la década de 1960, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña se empezaron a utilizar —lentamente— trabajos de campo anclados en la tradición antropológica para la investigación de temas educativos mediante observaciones detalladas. En 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 en la antropología social a través de su *Analysis of a Social Situation in Modern Zululand* (Gluckman, 1958), en el que analizó en una situación específica diferentes elementos para señalar su significado local, hasta llegar a la sociedad mayor. En el transcurso de tales empeños, Gluckman se dirigió al análisis histórico y sociológico de la estructura total de Sudáfrica (Mitchel, 1968). En su estudio encontró que los africanos seguían identificándose como miembros de diversas tribus a las que pertenecen como individuos, pero, al mismo tiempo, había muchas ocasiones donde la aplicación de lo tribal o de las normas tradicionales era irrelevante, igual que como sucedía con las situaciones de trabajo o las 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 esas situaciones en términos de los referentes de los blancos de África. De esta manera, en el análisis de una situación microsocia se pueden reconocer diversos elementos de la sociedad mayor que se hacen presentes, incluyendo desde los 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.

Hasta los años de 1970, el grueso de los estudios de la antropología social se había venido haciendo en sociedades diferentes a la del propio investigador. Debido al apremio de no distraerse ante el carácter «diferente» y exótico de la sociedad estudiada, surgió la necesidad de contar con la formulación de una hipótesis de trabajo clara y fuerte desde el inicio. Pero cuando se analiza la propia sociedad, el investigador debe de extrañarse ante lo propio y ser capaz de observar 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.

Margaret D. LeCompte, una connotada investigadora cualitativa norteamericana da testimonio en su obra de las dificultades que debió salvar la etnografía para enfocarse en la educación, ya que tradicionalmente estuvo fuertemente arraigada a estudios sobre pueblos y etnias no occidentales. Esta autora relata que, cuando en 1970 empezó a reflexionar desde la sociología sobre la propuesta para una tesis doctoral, encontró pocas guías que la ayudasen a emprender una investigación etnográfica sobre la escuela norteamericana. El tipo de investigación que deseaba realizar solo se podía desarrollar llevando a cabo visitas a los salones de clase. Tal emprendimiento demandaba apoyarse en un marco de macroanálisis de las normas y estructura sociales. Sin embargo, los sociólogos estaban, a la sazón, inmersos en estudios macrosociales de índole cuantitativa. En la antropolo-

gía norteamericana había muy poco interés en la escuela, con excepción de los estudios realizados por George y Louse Spindler (LeCompte, 1992, pp. 30-31). En tal relato, se evidencia la necesidad de «abrir brecha» e innovar metodológicamente. En esa misma dirección apuntaba la recomendación justamente de los Spindler, quienes señalan que lo importante en cualquier posición que uno se ubique es recordar que la antropología educativa siempre ha sido ecléctica y que ha de prestarse «atención constante al flujo de vida que rodea al antropólogo, observador participante, como lo que les imparte sentido a los resultados de las técnicas aplicadas» (Spindler, 1992, p. 57).

Este enfoque, por supuesto, se prestaba para ser aplicado a contextos propios de una sociedad moderna y occidental, tal y como lo hicieron Hargreaves y Lacey, discípulos de Gluckman, al estudiar sendas escuelas en Inglaterra en los años setenta. Ambos expusieron una teoría que propuso que cuando los estudiantes eran separados, de acuerdo con la 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. Posteriormente, algunos investigadores escogieron casos en los que se estudiaban escuelas que se separaban con menor énfasis y otras en las que se integraban grupos heterogéneos. Los resultados mostraron que, a menor diferenciación, disminuía el rechazo a la escuela (Woods, 1992, pp. 382-383).

Tal línea de investigación —preocupada por la integración o separación de los alumnos en grupos— de acuerdo con sus niveles de desempeño (*streaming*), prosigue hasta la fecha y resulta muy significativa para ámbitos nacionales diferentes como el nuestro, que enfrentan diariamente el reto de la gran heterogeneidad de los alumnos en cada plantel y salón. Estos problemas vinieron a ratificar la relevancia de identificar los problemas educativos en referencia a los grupos y relaciones sociales que se crean en las escuelas en virtud de las formas de organización que se imponen.

Cabe reconocer —en estos casos— aquella inclinación de la etnografía por abrirse paso metodológicamente, tras contar con un problema de investigación claro y socialmente relevante. Tal propensión por la formulación de un problema o línea de interés

que guiase la investigación ha venido a caracterizar mucha de la investigación antropológica desde sus inicios hasta la fecha. Por lo que toca a la antropología británica, un par de generaciones anteriores a Hargreaves y Lacey, Radcliffe-Brown, autor de un famoso trabajo sobre estructura y función en la sociedad primitiva, 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 que fuera simplemente posible y que generase muchos problemas conexos. La prioridad de transmitir ideas directamente a sus estudiantes y colegas mediante un contacto personal fue tan grande que, de acuerdo con Evans-Pritchard y Eggan (1968), nunca tuvo mucho aprecio por lo que el propio Radcliffe-Brown llamó «las cosas ocasionales que he escrito de vez en cuando». De hecho, el libro donde apareció esta consideración se formó con base en los trabajos que los dos autores mencionados propiciaron que Radcliffe-Brown reuniese, tal y como ellos mismos lo relatan.

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, 1980b), propició que se trabajara 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, sin proponerse vincular estos hallazgos con los desempeños escolares.

Tales esfuerzos característicos de la antropología social y la etnografía asumieron un mayor grado de formalización cuando 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 de considerar —a partir

de ese momento— 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 realizando 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 guardaban una relación significativa respecto a las situaciones empíricas analizadas. Por ello, se estudian con frecuencia para su verificación, hipótesis que no resultan útiles para identificar elementos o mecanismos predecibles o viables en términos prácticos. Es obvio, dicha orientación venía a corregir el sesgo que le imparten las prenociones de los propios investigadores sobre lo que pueda ser el caso. Para la educación, la admonición resulta aplicable y útil también en la medida en que, con frecuencia, el afán de las autoridades por imponer un programa tiene como resultado que éste no llegue a arraigarse, en vista de que las situaciones educativas se muestren correosas y elusivas a los cambios deseables. Resalta, ante tal reto, la posibilidad de aprovechar en educación la capacidad de la etnografía de producir descripciones y análisis arraigados que ilustren y expliquen el complejo juego de diversos elementos en situaciones dadas.

El posmodernismo, por su parte, se propuso dudar no solo de los discursos oficiales, sino de los 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. Alega que la ciencia social misma es parte de la estructura de poder que se ejerce sobre quienes son considerados como objeto de estudio y carecen de voz propia (Tierney, 1999). La respuesta la ven los posmodernistas en la autorreflexión, que duda sobre quién es el que verdaderamente habla cuando uno reporta evidencia etnográfica. La duda sobre quién habla es significativa y auténtica, pues pone sobre la palestra de la discusión científica la medida en que las descripciones etnográficas se sesgan por los juicios de valor que se emiten desde el poder, en sus diferentes formas y niveles.

A este respecto, un autor como McLaren abreva en el posmodernismo y 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 (McLaren, 1995). McLaren se ubica en una orientación claramente posmoderna y crítica de la sociedad moderna al señalar que «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 hacerlo así, 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 (1995, p. 30), llevan con frecuencia a que el sentido de un estudio sea de índole personal. Paradójicamente, el involucramiento personal del etnógrafo permite, al encausarlo críticamente, trascender el sentido únicamente personal de un trabajo. Pero dicho involucramiento solo evita la endogamia disciplinaria y sus patéticos mecanismos de reproducción, si establece una relación dialógica con los sujetos entre quienes se lleva a cabo un estudio. El diálogo con los sujetos aparece, así como una necesidad de la investigación, que la lleva a trascender la mera situación de observador de la realidad de los sujetos.

Referencias

- De la Peña, G. (1980a). *El aula y la férula*. Zamora. El Colegio de Michoacán.
- (1980b). *Herederos de promesas*. CISINAH.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del Currículo. En Á. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. COMIE; SEP; CESU; Ideograma Editores.
- Evans-Pritchard, E. E. y Eggan, F. (1968). Prologue. En Radcliffe-Brown, A. R., *Structure and Function in Primitive Societies. On the Concept of Function in Social Science*. Cohen and West.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Weindenfeld and Nicholson.
- Gluckman, M. (1958). Analysis of a Social Situation in Modern Zululand. *Rhodes-Livingstone Paper* (28), 1-27. Manchester University Press.
- Greaves, P. (1976). *La escuela de San Bruno* [tesis de licenciatura en Antropología Social, Universidad Iberoamericana].
- Hargreaves, D. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. Routledge and K. Paul.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. INEE.
- (2009a). PISA en el aula: Lectura. INEE.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester University Press.
- LeCompte, M. D. (1982). La etnografía educativa: teoría y práctica. De la antropología al postestructuralismo. En M. R. Beltrán y M. Á. Campos (Coords.), *Investigación etnográfica en educación*. UNAM.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI Editores; CESU-UNAM.

Intervenciones



Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, Educación Superior. *Reseña*

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, Educación Superior*. París: OCDE, 244 páginas.

Fuente del texto

No hay versiones digitales de este material. Su consulta se hizo en la oficina del Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá en el IISUE de la UNAM.

Reseña elaborada por Alberto Ramírez Martinell, febrero 2024

Con la llegada de Miguel de la Madrid Hurtado a la presidencia de México en 1982, se inicia una etapa de regularización de proyectos gubernamentales del país. Esto se logra a través de acciones de planeación general, sectorial, evaluación de resultados y el aseguramiento de calidad. El enfoque se prolongó hasta finales de los 80 abarcando también al sector educativo. Al final del sexenio de Carlos Salinas de Gortari en 1994, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) insta al país a realizar un informe básico sobre la Educación Superior en México y el nivel educativo inmediato anterior, la Educación Media Superior (EMS), que en el sistema educativo mexicano es una extensión propedéutica del nivel superior.

La OCDE, según dice el artículo 1 de la Convención firmada en París el 14 de diciembre de 1960, y puesta en marcha el 30 de septiembre de 1961,

tiene por objeto promover las políticas dirigidas a: 1) Lograr una expansión de la economía y del empleo lo más fuerte posible, y un avance progresivo del nivel de vida en los países Miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial; 2) Contribuir a una sana expansión económica tanto en los países Miembros como en los no miembros, con miras al desarrollo económico; 3) contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales (p. 2).

La relación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la OCDE la procuró Juan Fidel Zorrilla Alcalá, quien fue designado como responsable de México para el Examen de las Políticas de Educación Superior de la OCDE. Desde el inicio de la relación, en junio de 1994 hasta la atención final de las recomendaciones emitidas por la OCDE ya entrado el año 2000, con niveles de responsabilidad variable a lo largo del proyecto, Zorrilla Alcalá llevó a buen puerto quizás el producto más importante de la relación: el reporte de la intervención.

Para lograrlo, se coordinaron los esfuerzos de los examinadores de la OCDE y de los asesores nacionales entre 1994 y 1996. Los examinadores involucrados fueron Claude Pair de Francia, John Mallea de Canadá, Wolfgang Mönikes de Alemania y el secretario de la OCDE, Erick Esnault, quien fungió como respon-

sable de la publicación del volumen. El equipo de asesores se conformó por Serafín Aguado Gutiérrez, José M. Álvarez Manilla, Víctor A. Arredondo Álvarez, Antonio Carreño Altamirano, Eugenio Cetina Vadillo, José Ángel Dávila, Sylvie Didou Aupe- tit, Carlos Elizondo Mayer, Rollin Kent Serna, José Luis León Ramírez, Romualdo López Zárate, Rocío Llarena de Thierry, Armando Manzanares Cortés, Sergio Martínez Romo, Felipe Martínez Rizo, Ricardo Mercado del Collado, Isabel Monterru- bio Gómez, Marco Antonio Morales Gómez, Ricardo Moreno Botello, Luis Morfín López, Margarita Noriega Chávez, Carlos Ornelas Navarro, Sylvia Ortega Salazar, Germán Osorio, Teresa Rojas Rabiela, Roberto Rodríguez Gómez, Enrique Suárez Íñi- guez, María Herlinda Zuárez Zozaya, Huáscar Taborga Torrijo, Josefina Vázquez Vera y Eleuterio Zamanillo Noriega.

De la serie de exámenes de las políticas de educación de los países miembros de la OCDE, el informe de México publicado en 1997 es destacado pues, además de centrarse en la educación superior por las características del sistema educativo nacional, también considera a la educación media superior como parte de esta estructura. El libro incluye dos partes: «el Informe básico preparado por las autoridades mexicanas y el Informe de los examinadores de la OCDE. Este examen fue posible gracias a una donación de las autoridades mexicanas y a contribuciones espe- cíficas de la Secretaría de Educación Pública».

La primera parte del reporte, escrita con el apoyo de los ase- sores nacionales, contextualiza al México de los noventa. En el primer apartado se puede leer la pluma del doctor Zorrilla, pues el tratamiento histórico que él acostumbra trasciende lo biográ- fico, lo fáctico y lo cronológico para tratar de manera sociológica las complejidades sociales, culturales, educativas y políticas de su objeto de estudio. La contextualización y devenir histórico de México, que se presenta al inicio de la obra, es similar al estilo que usa para el capítulo «Antecedentes, surgimiento y consoli- dación de la educación media superior pública en México», in- cluido en este libro.

La historia, sociológicamente contada, aparece en los mo- mentos y capítulos del libro que así lo requieren, por lo que de extraerse los análisis sociales de los apartados México Hoy; la

historia y filosofía del capítulo sobre Sistema Educativo Mexicano; el contexto histórico del capítulo de Educación Superior; y la sección de las nuevas políticas del apartado de Desafíos de la Educación Superior, se podría tener una narración sociocultural de la educación en México. Además de las crónicas desde la sociología, la primera parte del libro está acompañada de series históricas, cuadros, gráficas y proyecciones numéricas.

En los siguientes apartados de la primera sección se describen los niveles educativos que se procuran en México. El texto inicia, por supuesto, con el contexto histórico y filosófico del sistema educativo. El punto de partida es la conquista de México, pasando por la fundación de la Secretaría de Educación Pública y el papel que jugó José Vasconcelos como su primer titular, hasta llegar al Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, contexto en el que la OCDE realizó el reporte.

Hay un capítulo dedicado a la descripción de la educación superior en México y otro en el que se habla de su funcionamiento y tendencias. En estos dos apartados se presenta la génesis de la Educación Superior en México, de la Universidad Nacional, de los Institutos Tecnológicos Públicos y de las Escuelas Normales, cuyos orígenes se remontan a 1823 con la escuela lancasteriana en Ciudad de México. Además, se aborda el tema de las instituciones de financiamiento privadas y de los centros del Sistema SEP-Conacyt. Esto viene acompañado de cuadros y series históricas del crecimiento del sistema, la matrícula, la cobertura, los programas de posgrado, el personal docente, los programas de superación académica, la investigación, la infraestructura física, las nuevas tecnologías y el gasto destinado para este nivel educativo. En el capítulo sobre gobierno y gestión de la educación superior se habla de la heterogeneidad del sistema, mencionando que algunas universidades públicas y privadas sí cuentan con una oferta de bachillerato, además de los órganos externos de decisión y coordinación y de las formas internas de organización, como los consejos universitarios, los consejos técnicos o las juntas de gobierno. Finalmente, en el capítulo 6 de la primera parte del reporte, con una visión de futuro, se presentan los principales desafíos de la Educación Superior, que tienen que ver con la cobertura, la pertinencia, el desarrollo del personal

académico y las formas en que las Instituciones de Educación Superior (IES) se deben organizar ante los posibles cambios de política educativa.

La segunda parte del reporte es el informe de los examinadores de la OCDE. Está compuesto por 6 apartados y un prólogo en el que se contextualiza el ingreso de México a la OCDE. En la «Introducción: ¿Crisis u oportunidad?» los examinadores describen a un México diverso e inmenso, con una sólida identidad nacional en todo el territorio. Distinguen por sus viajes por el interior del país a entidades industrializadas, principalmente del norte, y al entonces Distrito Federal hoy Ciudad de México. Observan que el Sistema Educativo Nacional (SEN), como los europeos, está compuesto por dos bloques diferentes: el de la educación básica y el de la postobligatoria (formado por la educación media superior y superior). Esto distingue nuevamente a la población, pues más allá de las diferencias geográficas (centro y periferia), sociales, culturales y económicas, el acceso a la educación postobligatoria, por su carácter de opcional, suele ser para las élites. El SEN es, en su conjunto, complejo, y para su descripción, los evaluadores lo abordan en el capítulo 2, a partir de los subconjuntos intrincados.

Sobre la Educación Media Superior, subsistema que nos interesa para este libro, se dice que es un nivel educativo con tres tipos de orientaciones: una como vía de la educación general preuniversitaria, otra llamada bivalente, que conduce a una educación tecnológica, y una más cuya orientación es para el ingreso al mercado de trabajo. Por su tipo de financiamiento se identificaron a cuatro autoridades responsables de su oferta con porcentajes de participación diferentes. En el ciclo escolar 1992-1993, la distribución fue: Federal 37 %, Estatal 22 %, Autónoma 18 % y Privada con 23 %.

La vía de la educación general preuniversitaria, que en 1993 representó el 30 % de la matrícula para los bachilleratos universitarios y 28.7 % de los no universitarios, se compone por opciones dependientes de universidades autónomas –como la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)– de bachilleratos incorporados y del sistema de Colegio de Bachilleres. La vía de la educación tecnológica, que en ese mismo año

representó el 22.5 % de la matrícula, se compone por la oferta del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y de los bachilleratos bivalentes, como los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT). La tercera vía, la de la formación profesional o vocacional, con 18.8 % de la matrícula en 1993, se compone por la oferta del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y de los Centros de Estudios Tecnológico Industriales y de Servicios (CETIS).

En las series de tiempo que se presentan en el libro, se ve que el NMS del SEN se mantuvo estable en términos de la matrícula desde 1988 hasta 1993, siendo las fluctuaciones de un par de puntos porcentuales, en general, en aumento. De 100 % para 1988, en 1989 subió a 102.9 %; 104 % en 1990 y 1991; 106 % en 1992 y 108 % en 1993.

La eficiencia terminal en niveles meso y macro de la EMS es un tema importante en el reporte. Al respecto, se reconoce que, en los informes anuales incluidos los presidenciales, los indicadores de abandono de los estudios y de eficiencia terminal son útiles para que los gobiernos puedan observar el desempeño del nivel educativo en cuestión. Sin embargo, es la noción de eficacia en el nivel micro la que se tendría que relativizar para poner en perspectiva lo que sucede en el salón de clase.

En el capítulo «La conducción del sistema» se describen a los actores de la ES en México, los elementos principales para la definición de una política nacional que emerja de estudios estadísticos y prospectivos, así como de la concertación y planeación de las instituciones de educación superior. En el capítulo 5, sobre las recomendaciones que hace el equipo internacional, hay temas clave para el futuro de la ES, que son de igual forma pertinentes para la EMS en aquel momento y en la actualidad. Los conceptos centrales son equidad, pertinencia, diferenciación, flexibilidad, calidad, perfeccionamiento del personal, recursos financieros, estructura y conducción del sistema en los niveles federal, estatal e institucional. El libro cierra con un breve apartado de conclusiones en el que se da cuenta del alcance de las observaciones realizadas en México.



Observar para intervenir

Zorrilla Alcalá, J. F. (2010). Observar para intervenir. En J. F. Zorrilla Alcalá (autor). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado* (pp. 59-78). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Fuente del texto

Su consulta se hizo en la oficina del doctor Juan Fidel Zorrilla Alcalá en IISUE-UNAM.

Permiso de publicación otorgado por Sergio Raúl Corona Ortega, jefe del Área Editorial de ANUIES, abril de 2024.

Investigaciones en el CCH

La evidencia aportada por los indicadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), por el diagnóstico de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y por los estudios del Programme of International Student Assessment (PISA), es toda de este siglo XXI, pero el fenómeno al que aluden sus resultados, desafortunadamente, acompaña a las escuelas de Educación Media Superior (EMS) mexicanas desde, por lo menos, la década de 1970, en la que este tipo educativo experimentó la eclosión de la matrícula más espectacular. Contra tal telón de fondo, 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 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mediante investigaciones sociológicas y etnográficas, llevadas a cabo desde finales de los años setenta y durante los ochenta.

La UNAM, entre esas fechas, constituyó un ámbito en el que se aglutinaron diversas iniciativas e investigaciones sobre los profesores y las trayectorias de los estudiantes, tanto en el bachillerato como en los estudios superiores (Bartolucci, 1979; Covo, 1986 y 1989). En este mismo ámbito también se expresó un interés por explorar el papel de las nuevas formas de trabajo con los alumnos que encontraba en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) 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 la realización de estudios que emprendí desde el CCH a partir de 1980, y cuyos resultados se encuentran consignados en el estudio bibliográfico sobre la EMS de Mariana Romo (1991, pp. 203-204).

En ese entonces, apenas si existían trabajos de campo para la EMS sobre el nexo entre las formas de organización de la enseñanza-aprendizaje, los logros de los alumnos y las condicionantes del sistema más amplio (Romo, 1991, pp. 203-204), como luego se dieron y que tantos aspectos habrían de iluminar sobre la escuela. En los años ochenta, tanto en América Latina como en Norteamérica, los paradigmas de investigación en las ciencias sociales ya habían pasado por importantes transformaciones. A pesar de las críticas severas a los enfoques positivistas y estruc-

tural-funcionalistas, éstos seguían prosperando bajo diferentes tendencias filosóficas (Anderson y Montero, 1998). Un rasgo que se tenía muy presente era la marcada dependencia de mucha de la investigación social de América Latina de los paradigmas y modelos europeos y norteamericanos (García Huidobro, 1984). En virtud de la escasa comunicación entre investigadores latinoamericanos prevaleció, sin ajustes a las características de los sistemas socio-políticos de la región, una transferencia fluida de enfoques desde Estados Unidos y Europa hacia América Latina.

Una tendencia que tempranamente identificó la relevancia de nutrir la formación de profesores para la educación media superior y superior fue la propuesta ampliamente marcada por la corriente de trabajo participativo, que reconoce en Paulo Freire una inspiración fundamental y que fue impulsada por Barabtarlo y Theesz a finales de los años setenta y principios de los ochenta. Esta propuesta se conoció como investigación acción (1982).

En ese entorno, para 1984, se vislumbró la posibilidad de emprender, en el CCH, 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 trabajo de campo intenso se hizo a lo largo de un año escolar en el plantel Sur de la institución, entre agosto de 1985 y junio de 1986. La observación participante tuvo lugar con un grupo que cursó primero el tercer semestre y luego el cuarto. 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 un umbral inadecuado de habilidades académicas de índole genérico. Al existir un umbral académico bajo no resultaba claro por qué tantos estudiantes fracasaban en egresar y por qué la eficiencia terminal en la UNAM, según los datos aportados por algunas investigaciones (Granja, 1981), hubiese descendido. En 1986 publiqué *Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza*, enunciando:

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, p. 25).

Metodología para enfocarse en la intervención

Con tal hipótesis llevé a cabo el trabajo de campo, cuyos resultados se presentaron como tesis de maestría (Zorrilla, 1989a). La investigación se apoyó en la etnografía como un enfoque metodológico que permite generar hipótesis, organizar la realización del trabajo de campo, 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 apuntaron 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 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 idénticas 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 validez 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 interventores:

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).

Etnografía de una experiencia innovadora

La ubicación del estudio en el CCH obligaba a dar un reconocimiento al contexto de su origen. La creación del CCH en 1971 coincidió con la apertura de varias escuelas identificadas con nuevas instituciones educativas encaminadas a diversificar la oferta existente y a dar cabida, de alguna manera, a nuevas tendencias que se hacían presentes en la educación y la cultura. Como parte de la diferenciación institucional se crearon, durante la década de 1970, los colegios de bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), mientras que en el nivel superior aparecieron 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 se ofrecieron certificados y programas semejantes a los existentes. La organización curricular, en general, se siguió basando en materias y estas continuaron identificándose con las disciplinas académicas organizadas como programas de licenciatura: Matemáticas, Física, Química, Biología, Ciencias Sociales e Historia. Sin embargo, también se presentaban claras innovaciones, tal es el caso de Taller de lectura y redacción que dejaba a un lado la gramática prescrita y la literatura como parte de la cultura general. También se introdujo una materia de metodología científica, pero extrañamente a cargo de filósofos y científicos sociales, y su programa de estudios resultaba independiente y separado de las materias científicas. El sentido de las materias continuó siendo disciplinario y propedéutico, o sea, pensado como antecedente de los estudios superiores representados por los programas de licenciatura. El trabajo de los docentes mantuvo su carácter fragmentario en el sentido de que cada maestro funcionaba aisladamente de los demás. 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. La articulación solo se obtuvo de manera emblemática (Segarra, 2000, pp. 28-158; y OCDE, 1997, p. 237).

Es obvio, en retrospectiva, que el talante innovador del CCH se caracterizó por una ambición muy grande y pocos elementos didácticos para apoyar las intenciones. En descarga de los profesores es preciso señalar que la gran mayoría de ellos fueron personas muy jóvenes, muchos de ellos muy entusiastas, algunos no concluían aún sus estudios universitarios y muchos no contaban con ninguna experiencia docente. Tal cuerpo de docentes no estaba capacitado para apreciar críticamente la índole retórica de gran parte de la propuesta inicial. De hecho, en términos de lo apuntado sobre la hipótesis central de la obra *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria, causas y consecuencias*, planteó que 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 las expectativas anunciadas por la UNAM:

...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 solo habían aplicado a nivel elemental, el Colegio es el primer intento con tan amplias dimensiones en la enseñanza media superior (UNAM, 1972).

En 1971, el contexto sociopolítico contaba con oportunidades limitadas para muchos jóvenes. Frente a ellas, el anuncio de la UNAM de hacerse cargo de un gran proyecto encendió 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 profesores se dispusieron a incursionar en el trabajo docente, a pesar de que solo la mitad de ellos habían considerado esa opción cuando ingresaron a la universidad (Zorrilla, 1989a, pp. 68-73). Los profesores del CCH constituyeron

—en muchos sentidos— un grupo homogéneo. Compartieron una serie de atributos y experiencias sociales comunes como la edad, vivir en la Ciudad de México y haber estudiado en la UNAM o el Instituto Politécnico Nacional (IPN) a finales de los años sesenta. También experimentaron el despliegue de la radicalización de 1968 y los años posteriores. Compartían, asimismo, el porvenir 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.

A mediados de los años ochenta, al arrancar el trabajo de campo en el CCH, interesaba ver de qué manera tal identificación y rasgos comunes desembocaron en formas de enseñanza-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 las décadas de 1950 y 1960 había experimentado la presencia de muchos alumnos con limitaciones para leer y comprender los textos típicos de los programas de licenciatura. Esta frustración universitaria había llevado a que la UNAM extendiese a tres los grados del bachillerato posterior a la secundaria en 1963.

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 emprendió diversas acciones, entre ellas algunas que se reportan como ponencias y proyectos en el trabajo de Mariana Romo (1991). Tales artículos también alimentaron el entorno en el que se realizó el trabajo de campo, antecedente importante de la labor aquí emprendida.

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 formas empíricas observables en las escuelas y en las aulas. Resultaba particularmente llamativo indagar sobre los desempeños académicos de los docentes y los alumnos relacionados con el cumplimiento necesario para acreditar una materia; en este caso se cuidó de hacerlo respecto a Historia, Matemáticas y Taller de lectura y redacción.

Se planteó realizar observaciones, mediante técnicas provenientes de la antropología social, de la vida escolar en sus escenarios más concretos: la escuela y el salón de clases. Aquí solo se reseñarán las tres primeras clases de Historia del tercer semestre, las cuales fueron presentadas como parte de mi tesis de maestría (Zorrilla, 1989a). La información producida se realizó con base en la observación participante, entrevistas abiertas y estructuradas con los profesores y alumnos, así como el seguimiento de las actividades que estos llevaban a cabo para cumplir con lo que se les solicitaba en la escuela por parte de los profesores. El grupo con el que se efectuó el grueso del trabajo de campo cursaba el tercer semestre del bachillerato en uno de los cinco planteles del CCH. La investigación requirió asistir, junto con los alumnos, a las clases que formaban parte de su plan de estudios. Las materias que integraban el tercer semestre del plan de estudios del CCH en aquel entonces eran: Matemáticas III, Biología I, Historia de México II, Taller de redacción e Investigación documental I y Taller de lectura de autores modernos universales.

En un entorno marcado por tales características, los ejes de observación buscaron I) contrastar la realidad del aula con las expectativas institucionales de la UNAM, II) identificar la manera como el docente presentaba su materia y definía un cierto tipo de cumplimiento esperado de los alumnos; III) comprender la respuesta de los alumnos a las demandas docentes; IV) examinar las modificaciones que el docente llevaba a cabo, en vista de los reclamos de los alumnos respecto a la exigencia inicialmente presentada; V) ubicar las tareas con que cumplían los estudiantes; VI) buscar la lógica que fundamentaba la manera como se evaluaban dichos trabajos. 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.

La vigencia de las descripciones etnográficas para la comprensión realista de la tarea formativa

El sentido de apelar a este trabajo de campo realizado hace más de veinte años se reivindica, en primer lugar, debido a que estos conocimientos contribuyeron a la elaboración de una metodolo-

gía para la intervención del Proyecto Formación Pertinente realizado entre 1999 y 2002, objeto de este texto. Parte fundamental del papel de tal metodología lo constituyó el hecho de que resultaba indispensable que todos los participantes del proyecto de intervención tuviésemos claro a qué tipo de situaciones problemáticas hacía alusión el problema central que queríamos atender. Este problema era y es asegurar que se pudiera mantener en el trabajo docente frente a grupo la congruencia suficiente entre lo que se busca en materia formativa, lo que se hacía y lo que se lograba con los alumnos. El proyecto le apostó a que se tuviese una actitud y una disposición de paciencia y constancia frente al logro de la congruencia. Para ello se insistió en que era más importante lograr esa congruencia que el avance programático. Se indicaba que de no lograrse lo que se buscaba, se precisaba de consultarlo con el grupo colegiado e intentarlo de nuevo, considerando lo que habían hecho y lo que recomendaban los demás maestros del proyecto. Pero esta paciencia, tolerancia y constancia también demandaron una gran capacidad de precisar y enfocar claramente la propuesta desde la presentación que de la misma hacía la Coordinación del Proyecto a mi cargo. En ese esfuerzo resultó muy ilustrativo apoyarse en la secuencia ofrecida por la etnografía del CCH hecha entre 1985 y 1986.

En esa lógica, este fragmento de la etnografía de esa fecha tiene aún vigencia en la preparación de futuros docentes y educadores, especialmente si va orientada al apoyo de la instrumentación de proyectos de intervención para la mejora de la EMS, como la que busca la RIEMS, por ejemplo. El trabajo de campo narra una experiencia de enseñanza-aprendizaje que ilustra la complejidad de la tarea educativa, misma que se revela en la importancia que cobra identificar —mediante la observación— detalles y matices que ilustran la manera como los procesos institucionales se pueden desbordar, repetidamente, de los cauces fijados por los propósitos formativos de los programas, del plan de estudios y del docente. Referirse con este espíritu a descripciones de hace dos décadas no obedece a una insistencia por negar cambios positivos en la realidad educativa institucional o del país. Se considera que es una vía solvente y fecunda de reflexión y aprendizaje para profesores en formación o en actualización. A dicha posición se ha llegado con base en una eficacia mostrada

a lo largo de varios lustros de trabajo en seminarios, proyectos y programas de licenciatura y posgrado. También ha mostrado estas posibilidades para planeadores y directivos en dependencias gubernamentales a cargo de políticas educativas.

A partir de esa experiencia, se podría afirmar que no se busca hacer más fácil la tarea educativa sino, tal vez, hasta hacerla incluso más difícil, pero con la intención de volverla más responsable y relevante en lo que concierne a un mejor desarrollo de las capacidades de los estudiantes. La descripción etnográfica ofrece su potencial como representación realista de las situaciones de enseñanza aprendizaje. Reivindica su utilidad para enseñar a leer la realidad a la que se tienen que enfrentar los profesores en formación, así como también los maestros que se preparan para una intervención guiada por una reforma educativa. También apoya el enriquecimiento de la lectura de la literatura didáctica y educativa o, incluso, la reflexión sobre la propia experiencia de quienes se encuentran frente a grupo. El material etnográfico presentado no pretende ser una visión estadísticamente representativa sobre lo que ocurre o pasó en las escuelas o en el CCH ni erigirse como una descripción representativa de lo que se considera más relevante en el ámbito educativo. Busca contribuir a la sensibilización de quienes escogen la docencia como profesión y saben que los problemas no se resuelven con recetas. Presentar este trabajo etnográfico supone considerar que los alumnos y los programas de la EMS mexicana requieren profesores que tengan en mente ejemplos realistas de complejidades de la enseñanza-aprendizaje.

Estos tipos de complejidades sirven para contrastar la realidad vivida a fin de obtener información y perspectivas sugerentes en la atención de problemas y retos docentes. Aquí también se supone que los problemas docentes siempre plantean situaciones abiertas, cuyas respuestas requieren, primero, que se tomen algunas decisiones que, aunque difíciles de tomar y con resultados inciertos, siempre serán preferibles a las respuestas inconscientes e intuitivas que suelen prevalecer. Por eso, se considera que brindar ejemplos de situaciones complejas de índole realista ayuda a prepararse para asumir el tipo de decisiones que las situaciones reales van a demandar de los docentes. La etnografía que se presenta no refleja la realidad de manera representativa,

tampoco da a conocer lo que pasa o lo que no. Ofrece enseñanzas con base en secuencias de enseñanza-aprendizaje engarzadas por las acciones de profesores y estudiantes reales, en escuelas como las que todos conocemos. Tal y como se leen, quizás estas situaciones no se den más, así, tal cual. Quizá sí. No es este el problema central del libro. Sí lo es, en cambio, la corrección de graves problemas que tiene nuestro sistema educativo.

A partir de esta lectura etnográfica es posible argumentar que, tal vez, los retos formativos a los que se enfrentan los profesores no sean abordables mediante trabajo aislado y fragmentario. Probablemente se requieran formas de colaboración y comunicación educativa diferentes; es posible que también se tenga que dejar de apostar a una didáctica que solo podría amontonar lo que se aprende en cursos sueltos: recomendaciones de un taller constructivista, enunciados abstractos de Vygotsky, objetivos de Bloom, planes de clase de aquí, secuencias de allá. Todos estos elementos flotan en el ambiente de los cursos para profesores en servicio, como también lo hace la confusión del contexto de la enseñanza-aprendizaje con los escenarios que se toman prestados de algún autor en boga.

La docencia en México precisa de construcciones didácticas inteligentes, apoyadas en literatura pedagógica y educativa pertinente y la etnografía puede contribuir en buena medida, sobre todo cuando se trata de preparar una intervención. Aquí la etnografía aparece como representación realista que antecede una intervención. Ese fue el papel que jugó en la elaboración del proyecto de Formación Pertinente. Ahora se pretende informar, a quienes laboran en la media superior, cómo se hizo.

Unas clases de historia en el CCH durante 1986

La maestra de Historia siempre buscaba enriquecer las actividades que les pediría a sus alumnos. Siempre se enfrentó a un programa de Historia de México II muy ambicioso:

232

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 iniciado 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 con la materia de historia. Asimismo, 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 establecer 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 del periodo. 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 (Zorrilla, 1989a).

El trabajo de campo comprendió ver los cuadernos en donde los alumnos consignaban las notas de lo que ocurría en clase, llevándose a cabo revisiones una vez cada quince días. A continuación, se transcribe el trabajo 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 preciso señalar que la profesora había pedido leer un libro de Arnaldo Córdoba e identificar los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos de la

situación mexicana en el Porfiriato. Pero lo consignado era únicamente lo siguiente:

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 (Zorrilla, 1989a, pp. 369-379).

Gracias a la óptica etnográfica, se ha podido apreciar con claridad que, dados un plan de estudios y un programa de 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 instante, se abre la posibilidad de que la propuesta del profesor sea aceptada sin mayor reparo por parte de los alumnos. Pero también puede ser increpado por ellos. Ante esa última eventualidad, el profesor puede insistir en mantener la propuesta originalmente planteada a un costo alto o modificarla.

Originalmente, la profesora había demandado que se hicieran varias actividades para obtener una idea sobre los antecedentes de la Revolución mexicana. Ante las protestas de los alumnos, finalmente, se acordó que lo que se necesitaba era leer a Córdoba y extraer lo más importante. Arriba se consignan los resultados que se obtuvieron en el caso de un buen estudiante. Esto 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 las relaciones sociales que se obtienen en la institución entre sus profesores y los 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 y las intenciones originales del docente son modificadas más tarde por los docentes ante la presión que ejerce el grupo para reducir el estándar de lo que se pide. Además, es frecuente que estos acuerdos, producto de una primera modificación, sufran, en una segunda instancia, una nueva modificación cuando al vencerse los plazos para cumplir con lo demandado resulte que algunos aún no cumplen y presionan para que se modifique de nuevo el objeto de lo demandado o los términos de cumplimiento del mismo. De esta manera, aparece un rasgo que vale la pena identificar: que es primero la modificación considerable de lo pedido a los alumnos originalmente en consonancia con el programa de la materia y, después, la introducción de otros términos de cumplimiento por parte de los alumnos. Dicho sea, en otras palabras, es probable que ni siquiera el criterio modificado se aplique consistentemente.

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 entre diversos profesores, de la forma como se ejerce la conducción general e institucional del sistema. En esa lógica, los procesos y acuerdos específicos entre la profesora y sus alumnos de la materia de Historia no estaban siendo ni monitoreados ni promovidos intencionalmente por la institución. En un sentido institucional, cabe reconocer la ventaja de que los problemas que pudiesen surgir entre el profesor y sus alumnos se resuelvan dentro del aula. Es de 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 inadvertido». 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. Cobra así significación educativa explorar ampliamente el consecuente de las acciones observadas. Esta situación tiene aún más ramificaciones que se observan 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 lo van haciendo. 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, 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 un 30 por ciento basada sobre el trabajo en equipo; otro 30 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 textos. «El primero 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 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 sesión posterior 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 siguiente lección la maestra empezó a hablar de las características de la Revolución y de la reforma agraria, así como de los tipos de esta, anotando en el pizarrón únicamente un punto sobre cada uno de esos rubros. De esta manera, en el pizarrón fueron apareciendo:

1) ¿Qué es una reforma agraria?

2) Tipos de reforma agraria.

Presidencialismo.

- Populismo, política de masas

- Constitución, (artículos) 3, 27, 123.

- Análisis del Sistema Político Mexicano, 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 -

- No tenían un programa más allá del cambio de personas. Dejaron a porfiristas en el gobierno.

-Reparto agrario a la burguesía y no al campesinado.

- El sindicalismo obrero fue reprimido constantemente, la Casa del Obrero Mundial fue cerrada, prohibición a huelguistas.

- Madero y Carranza solo veían por sus intereses.

- Miseria, injusticia y explotación.
- 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 radicó en que, al revisar los cuadernos de los alumnos, en ningún caso éstos escribieron nada más allá de lo que aparecía apuntado en el pizarrón en esta u otras materias. El hecho mismo que los maestros anoten 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, [...] 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 esta u otras materias. Cabe destacar 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: 1989b, pp. 369-379).

Consideraciones sobre la imprecisión de los referentes de evaluación para las tareas y trabajos demandados a los alumnos

Primeramente, es necesario identificar que se está ante un proceso de modificaciones y giros sucesivos que adquieren los criterios con los que se define el curso y sus requerimientos. Vale la pena retomar el punto de partida de ambas secuencias etnográficas, cuando la maestra propone ver los temas plasmados en el programa de la materia con bastante fidelidad. Ella los presentó al grupo solicitando varias actividades. La propuesta de la profesora devino en protestas en el aula por lo excesivo que les pareció a los alumnos. Así se puede observar ante las enormes expectativas institucionales plasmadas en el programa de la materia; el maestro, por su parte, comienza su labor desde una plataforma de buenos propósitos al principio del curso.

En el caso que aquí se reseña, la profesora planteó 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, etcétera—; ninguna de ellas era impropia sino, por el contrario, podían ser muy útiles y eran producto de una alta familiaridad con fuentes, libros y temas. Pero ante la presión de los alumnos, se concentró en una sola, la lectura. Mas ¿cómo la manejó? Pidiendo un resumen como tarea. Uno de los alumnos más cumplidos con las tareas trajo un resumen bastante corto. ¿Qué hizo la maestra? Verificó vagamente que el resumen estuviera escrito y le puso una firma a la tarea. ¿Qué otra cosa podía hacer aisladamente una profesora que atiende a diez grupos? Se observa entonces que las tareas demandadas no estaban acotadas en cuanto a propósito, ni dimensiones o 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 respondió, 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 cada docente puede resolver de manera diferente el programa de la materia. En este caso, la insistencia del profesor en un requerimiento, sin lograr convencer a los alumnos, puede llevar a estos últimos a aceptarlo, pero también crear un ambiente de resistencia cotidiano entre los alumnos, lo cual, resulta inestable para ambas partes. 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 docente se encuentra solo frente a sus alumnos. A la vez, el maestro posee la autoridad para redefinir los términos del curso. Ante la presión estudiantil, se puede ceder. Además, cabe recordar una observación al respecto de uno de los docentes que participaron en el estudio: «ya se hizo la lucha, pero no se puede lograr todo lo que uno quiere».

Las relaciones no prescritas que llevaron a la maestra a negociar con los alumnos parecen haberse derivado del principio político no establecido que señala que un profesor es responsable del orden en su salón y su grupo. Si un profesor causa un problema que llega a las autoridades del plantel es usualmente visto como inepto. El docente y los alumnos bien pueden percibir que para el plantel el orden es más relevante que el cumplimiento estricto del programa, o el aprendizaje de los estudiantes.

Es obvio que la flexibilidad es un elemento valioso. Pero al aplicarla aisladamente, sin criterios formativos y sin 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 del proceso de enseñanza-aprendizaje, se desliza hacia tareas cada vez más desprovistas de sentido educativo. Se llega, entonces, a los desempeños que finalmente sirven para enfocar el trabajo del alumno y para que acredite la asignatura, tras una secuencia azarosa de negociaciones entre el profesor y el alumno. Las actividades y tareas finalmente convenidas son las que se llevan a cabo. Tales tareas y actividades académicas están claramente asociadas a la necesidad que siente la profesora de que lo que solicita sea aceptado por los alumnos. El estándar académico que la maestra sostiene con la tarea inicialmente demandada no lo puede sostener ella sola en el salón de clase y cede ante la presión. Las negociaciones entre la profesora y los alumnos parecieran condicionadas — en gran medida— por la expectativa que la institución tenía respecto a la primera, ya que esperaba que esta resolviera los problemas de disciplina en su salón. Si un docente causa un problema con los alumnos, no será bien visto por las autoridades. De esta forma, se esboza que la secuencia que va desde el programa formal de la materia hasta la tarea realizada por el alumno, con la cual este cumple, resulta comprensible a la luz de la prioridad que la institución otorga a la paz interna en el plantel, aunque dudoso desde el punto de vista educativo, pero políticamente conveniente, al evitar que surjan problemas entre un profesor y sus alumnos. Tal cumplimiento, sin embargo, resulta poco congruente con el propósito de comprender las causas sociales, políticas, económicas y culturales de la Revolución mexicana. Aparece aquí la distinción entre cumplimiento

escolar para acreditar una materia y aprendizaje en términos de adquisición de capacidades intelectuales, cognitivas, disciplinares o expresivas como las que señalan los indicadores de Excale y de PISA a que se hizo alusión. Esta vez, esa distinción adquiere una connotación claramente arraigada a condiciones como las que todos los docentes pueden entender y manejar.

El problema que se ha detectado no se obtiene en un mapa curricular y, por lo tanto, la propuesta para corregir este asunto no puede estar en la alteración de la retícula de materias por semestre, horas por semana de cada clase o créditos reconocidos para cada asignatura. Lo que requiere ser tomado en cuenta es la manera como se articulan y se generan diversos procesos de negociación en los que intervienen diversos signos, símbolos, normas, modelos, actitudes y valores de los diferentes tipos de actores ubicados en el mismo ámbito áulico, en referencia al cumplimiento escolar. Este conjunto constituye lo que se puede denominar como cultura escolar, basándose en el concepto de cultura que ha sido ampliamente discutido por Geertz (1992, p. 20). Tal cultura es una dimensión importante del entorno escolar y resulta útil para ilustrar la importancia de considerar a los estudiantes y docentes como sujetos de los procesos que se obtienen en los entornos escolares y no solo como objetos de programas educativos. En el caso que aquí se reseña se observa de qué manera la cultura de la escuela puede en un momento dado llevar a que el propósito educativo se modifique e incluso se distorsione, de manera muy radical. Se puede percibir que en esa secuencia que evidencia la distorsión están presentes tanto las normas, valores, estándares, prácticas, usos y costumbres institucionales, como las de los actores educativos en el aula. En efecto, lo que ahí sucedió no fue resultado de una maestra que en aislamiento toma una decisión por razones personales o incluso subjetivas. En este caso, la maestra en cuestión es una profesora responsable, que tomó una decisión seria, en una institución. Lo que se tiene es un conjunto de definiciones y elementos institucionales y sistémicos que se hacen presentes en el aula, al mismo tiempo que los propios sujetos se sitúan frente a dichos elementos manipulándolos.

Desde esa perspectiva, el problema aparece más complejo aún. A pesar de ello, es preciso señalar que también necesitan ser considerados otros factores que no se han contemplado. El caso examinado se obtiene en una situación en la que una maestra sostiene una cierta propuesta —aisladamente— frente a un grupo de estudiantes. Para los alumnos, tal propuesta aparece como una sugerencia personal, personalísima si se quiere. Ante ese carácter de la instrucción de la maestra, los alumnos protestan y la profesora se queda sola y al no poder probar que la instrucción viene de la institución, en ese momento la modifica.

Quizá valga la pena preguntarse en qué medida los problemas relacionados con la final distorsión de la instrucción se derivan, precisamente, del carácter aislado y personal que asumen los criterios que exigen inicialmente los docentes. Pensemos en abandonar la perspectiva que organiza invariablemente la educación como una actividad que se realiza mediante materias determinadas, que se imparten a grupos específicos, a cargo de maestros individuales que laboran cada uno en su materia con independencia de todos los demás. En el siguiente capítulo se desarrolla una perspectiva en la que se sientan las bases para construir una alternativa a una docencia individual, aislada y fragmentada, que resulta muy vulnerable ante la cultura escolar y la capacidad de presión de los alumnos.

Referencias

- Anderson, G. L. y Montero Sieburth, M. (Eds.). (1998). *Educational Qualitative Research in Latin America: The Struggle for a New Paradigm*. Garland Press.
- Barabtarlo, Anita y Theez, Margarita (1982, octubre-diciembre). Propuesta metodológica para la formación de profesores-investigadores en América Latina. Ruptura con un modelo dependiente en la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XL(44). ANUIES.
- Bartolucci, J. (1979). Perfil socio-escolar de la generación 77-79 a tercer semestre del ciclo del bachillerato del CCH. En *Informes de Investigación y Documentos de Trabajo del Departamento de Investigación (1976-1979)*. Primera parte. Secretaría de Planeación.
- Covo, M. (1986). La Universidad, ¿reproducción o democratización? En J. F. Zorrilla Alcalá (Comp.), *Los universitarios: La élite y la masa*. CESU-UNAM.
- (1989). Algunas condiciones no académicas de la deserción. En J. F. Zorrilla Alcalá (Comp.), *Nuevas perspectivas críticas sobre la universidad*. CESU-UNAM.
- García Huidobro, J. E. y Martinic, S. (1984). *Las instituciones privadas y la educación popular: el caso chileno* [conferencia]. Reunión Regional sobre Educación de Adultos, OEA, Washington.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Granja, J. (1981). *El análisis sobre las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en cuatro instituciones de educación superior del Distrito Federal 1960-1978* [ponencia]. Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad, Jalapa.
- LeCompte, M. D. y Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/LeCompte_Goetz_Problems_of_Reliability_Validity_in_Ed_Re.pdf

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1997). Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, educación superior. *OCDE*. <https://searchworks.stanford.edu/view/10652835>
- Romo Patiño, M. (1991). *El bachillerato mexicano 1867-1987*, (catálogo razonado). Repositorio Institucional del CCH-UNAM. <http://132.248.218.90:8080/jspui/handle/CCH.UNAM/65>
- Segarra Alberu, M. del P. (2000). *La formación y profesionalización del profesorado de física en el bachillerato* [tesis de doctorado en Educación, Universidad Lasalle].
- Universidad Nacional Autónoma de México. (1972, 15 de noviembre). La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades, *Gaceta UNAM*, II(32), 84-86. http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/220/Documental1_Art17_1472011805.pdf
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2008). El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias. *IISUE*; UNAM.
- (1989a). *Innovación y racionalidad educativa. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM* [tesis de maestría en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México].
- (1989b). La educación en el aula. En L. M. Luna Díaz (Coord.), *Los estudiantes. Trabajadores de historia y sociología*. (361-408). CESU-UNAM.
- (1986). *Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza*. CCH-UNAM.



El Proyecto Formación Pertinente

Zorrilla Alcalá, J. F. (2010). El proyecto formación pertinente. En J. F. Zorrilla Alcalá (autor). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado* (pp. 91-117). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Fuente del texto

Su consulta se hizo en la oficina del doctor Juan Fidel Zorrilla Alcalá en IISUE-UNAM.

Permiso de publicación otorgado por Sergio Raúl Corona Ortega, jefe del Área Editorial de ANUIES, abril de 2024.

El Proyecto Formación Pertinente: primera fase

El Proyecto arrancó en julio de 1998 en una primera fase, caracterizada por un apoyo muy amplio de la SEP, como proyecto piloto, y con la invitación formal a diez instituciones de EMS con las que previamente se habían tenido 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 equidad y 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 el 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 tales marcos legales y académicos 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 sustancialmente 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 del proyecto, resultaba mucho más reducida de lo que se había con-

templado 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 buscaba corregir, así como el contexto en el que se ubicaba, el cual se anexa a esta obra.

El Proyecto se propuso lograr 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 su 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 solo a diferentes planes de estudio, sino también para que ofreciese una propuesta flexible que se pudiese aplicar en diferentes contextos regionales y a una variedad de circunstancias contractuales, de escala y 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, descentralizadas 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, eficiencia y pertinencia del bachillerato. Se pensó que, mediante una preparación y validación locales adecuadas, sería posible corregir problemas serios y remontar

la fragmentación, la baja eficiencia terminal y la falta de calidad y pertinencia. El Proyecto partió de tal principio elemental y admitió nutrirse de diferentes fuentes para proponer una colaboración que desarrollara mecanismos innovadores, con vista a hacer una contribución sustancial a una reforma general.

Se acordó 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 llegó al acuerdo de 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 profesores y alumnos, así como estándares sobre las condiciones y equipamiento mínimo de los planteles. También se acordó que en cada institución a los docentes 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 sigue siendo válido hasta el presente.

Las instituciones invitadas formalmente para participar en el Proyecto, con la aprobación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC)⁸, 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

⁸ Actualmente Subsecretaría de Educación Superior (SES). N. del E.

Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el 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.

En esta obra se da cuenta de la manera como se elaboró la propuesta del Proyecto Piloto Formación Pertinente (FP) y la instrumentación que de ella se hizo entre 1999 y 2002, durante la cual se trabajó con una generación de alumnos hasta su egreso de la EMS. La escala con la que se realizó fue lo suficientemente pequeña para asegurar que se ejerciera una conducción eficaz de los propósitos de Proyecto, pero suficientemente extensa como para implementarla una vez que se probara eficaz. La escala fue pequeña, al quedar integrada la intervención como un proyecto piloto. La plataforma institucional y financiera de apoyo se constituyó mediante un convenio entre la Secretaría de Educación Pública y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), firmado en 1999, que recibió el más extenso apoyo del entonces subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, doctor Daniel Reséndiz, y del rector de la BUAP, el maestro Jaime Doger. Dicho convenio estableció que el Proyecto se ubicaba en la BUAP, la cual administraría los recursos proporcionados por la SEP, que duraron hasta 2002, lo suficiente para que se concluyera la aplicación y seguimiento de la primera generación.

Debido a su ubicación en una institución universitaria, el Proyecto contó con libertad para su diseño y aplicación en consenso con todos los participantes, lo cual facilitó que se pudieran integrar al mismo las preguntas que se habían formulado en la línea de investigación creada en la UNAM. De esta manera, la pregunta clave era y sigue 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 y el estudio sistemático con tales propósitos? También se consideró la importancia de establecer apoyos escolares sistemáticos en la escuela para que los alumnos pudiesen responder a las demandas del trabajo académico, dentro y fuera de la clase.

Este factor cobraba importancia, como se venía indicando en los trabajos de seguimiento del grupo observado en el CCH

durante 1985-1986 (Zorrilla, 1991, 1992, 1994). En efecto, se había detectado que, en el contexto de ese pequeño grupo, quienes recibían apoyos y comprensión de su familia para realizar e intentar satisfacer las demandas escolares mejoraban sus oportunidades de permanencia, aun en aquellos casos que mostraban trayectorias académicamente irregulares en la escuela. Se buscó que, en el Proyecto Piloto FP, la escuela ofreciera un ámbito social que reforzara y apoyara al estudiante en todas las situaciones de riesgo para su permanencia regular. Una de las premisas fue que se podrían cambiar las condiciones adversas que prevalecían en la escuela y lograr mejorar sustancialmente la eficiencia terminal de los grupos de intervención. El tipo de apoyos contemplados fueron el seguimiento y acompañamiento del alumno mediante las tutorías, el trabajo colegiado docente, los nuevos materiales didácticos, así como las asesorías para trabajar contenidos en las asignaturas en donde hubiese dificultades para avanzar por parte de los alumnos.

La organización y el funcionamiento del Proyecto hasta 2002

Como se mencionó, la SEP celebró un convenio de colaboración y apoyo con la BUAP, mediante el cual la Secretaría transfirió a la Universidad los recursos públicos federales para que se llevaran a cabo las acciones previstas en el proyecto piloto. Esta provisión se estableció 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. Para su instrumentación, se estableció que las instancias de organización responsables del Proyecto fuesen una Coordinación General y un Comité Técnico. Con el fin de poner en práctica los lineamientos del mismo, se previó que las instituciones nombraran a un representante institucional de alto nivel ante la Coordinación, con la que se reuniría en sesiones periódicas a lo largo del año para la concertación de las directivas del Proyecto. También se acordó que en cada plantel hubiese un jefe de proyecto que no fuese el director ni alguno de sus funcionarios, sino un profesor que estuviese frente a grupo y que sería el encargado de instrumentar y dar seguimiento a los acuerdos a

nivel de los profesores, alumnos y grupos de intervención. Fueron previstos dos tipos de reuniones nacionales. Las primeras serían las plenarios entre la Coordinación y los representantes institucionales, mientras que las segundas convocarían a los jefes de proyecto de cada institución.

La Coordinación quedó a cargo de las reuniones de trabajo con los expertos para la elaboración de los materiales bibliográficos, didácticos, experimentales y apoyo a la docencia, al igual que de guardar contacto con el jefe de proyecto en cada plantel. Estas diferentes instancias aseguraron una comunicación e instrumentación efectivas que hicieron 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 de su arranque. Debido a que el Proyecto se implantó de manera descentralizada, bajo la responsabilidad y con presupuesto operativo de cada institución, la Coordinación General tuvo a su cargo instrumentar el Proyecto y organizarlo. Al mismo tiempo, también garantizaba la unidad del mismo, manteniendo en todo momento la información y 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 consistieron en desarrollar 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 en el país como en el extranjero y entrevistarse con autoridades educativas estatales, empresarios, académicos, profesores y estudiantes, siempre con la misión 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 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 el ejercicio del liderazgo académico reconocido, mucho ha contribuido la organización como un proyecto, fuera de la estructura de la SEP, pero con su reconocimiento y con el gran apoyo institucional de la BUAP y el Comité Técnico para administrar los recursos mientras los hubo. De tal manera, FP 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.

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 pidió 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 adquisiciones bajo su responsabilidad fueron el mobiliario y el equipo correspondiente para sus propias tareas; también debió vigilar la labor de los expertos y los materiales didácticos a ellos encomendados, así como el seguimiento del programa en cada materia y la capacitación nacional de cada materia.

La administración del Proyecto

El Proyecto contó con mecanismos que aseguraron la transparencia del manejo de los recursos financieros, materiales y humanos, de acuerdo con el convenio de colaboración y apoyo celebrado entre la SEP y la BUAP, designando esta última un fideicomiso para efecto de la administración de los recursos del programa. El responsable del cumplimiento de todos y cada uno de los fines del fideicomiso y de la aprobación de 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 Benemérita 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. *FP* pudo maximizar los recursos sin desatender ninguna de las encomiendas del convenio, el cual señalaba que, de común acuerdo, la Coordinación y la *BUAP* fijaran los mecanismos para la transferencia, supervisión y auditoría de los fondos del fideicomiso que, para efecto de la administración de los recursos del proyecto, formó la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con presupuesto de la *SEP*. Bajo este mecanismo, se asignaron los recursos al proyecto mensualmente a solicitud expresa. Un mes más tarde, una vez vencido tal periodo, se comprobaban los gastos mediante facturas y recibos fiscales y se devolvían los fondos no erogados a la Tesorería General de la *BUAP*, quien remitía toda la documentación a la Contraloría Interna para su revisión, y en caso de emitirse observaciones, estas 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 a cabo las acciones del Proyecto de acuerdo con la normativa aplicable de la *BUAP* y los señalamientos del Comité Técnico.

De tal manera, se llegó a contar con una plataforma de materiales para continuar impulsando, hasta la fecha, el desarrollo de formas de trabajo académico que han impreso a las escuelas participantes en el Proyecto una orientación innovadora, con resultados contundentes en el ámbito de la eficiencia terminal y en los logros de sus alumnos en materia de conocimientos y habilidades.

La instrumentación entre 1999 y 2002

Dentro del Proyecto Formación Pertinente se establecieron varios mecanismos que permitieron dar un seguimiento efectivo a sus trabajos. Al interior de cada institución se acordó que hubiese un representante institucional, que era la autoridad máxima ante el Proyecto para acordar los detalles, fechas y matices de la instrumentación. El representante institucional se apoyó, a su vez, en los jefes de programa o líderes de proyecto, que fueron quienes tuvieron a su cargo impulsar y organizar el trabajo cotidiano del Proyecto en cada plantel. Las instituciones pusieron especial cuidado en la selección del jefe de programa, asegurándose de que tuviese la motivación y experiencia necesarias para hacerse cargo de FP en cada plantel. En algunas instituciones, el jefe de programa se dedicó a esta labor de tiempo completo, lo que contribuyó, en buena parte, al éxito del Proyecto. Su función consistió 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 cada obra determinada. El compromiso de trabajo que estos adoptaron incluyó su colaboración para la capacitación de los maestros en la presentación de los contenidos y el sentido del material, además de resolver las dudas que presentaban los profesores. Durante la primera fase del Proyecto, la coordinación contó con encargados de materia y de seguimiento, quienes realizaron la mayor parte de su trabajo 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 dar seguimiento a la instrumentación del proyecto en el aula y el plantel. Los encargados de materia también asistieron a clases de otras asignaturas para formular observaciones y sugerencias, intercambiando ideas, esclareciendo dudas e informando sobre diversos cambios que se hubiesen llevado a 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, así como de cada una de las estrategias propuestas en las distintas instituciones participantes. Esta forma de trabajo permitió encauzar de mejor manera y con mayor rapidez todos los objetivos y acciones de FP, situación que se repitió con los encargados de materia y seguimiento, quienes 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 a grupo, se emitieron ciertas recomendaciones a las instituciones participantes. Entre las condiciones favorables que se consideró debían promoverse, figuró que el trabajo docente para FP recibiera 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. Tal señalamiento se emitió, advirtiéndolo repetidamente que no se buscaba que se seleccionase al alumnado positivamente. Sí se indicó que no se quería que se escogiese tampoco negativamente, ya que algunos directivos opinaron que sería conveniente escoger a los más malos de entre los que ingresaban a la EMS. Fue entonces que se dijo que fuese un alumnado promedio, común y corriente, no seleccionado por ser aplicado ni por presentar un desempeño bajo o muy debajo del promedio. También se señaló lo relevante que resultaba que profesores y alumnos fuesen informados de que estarían participando en un proyecto especial. Se optó porque el alumnado fuese cualquier grupo del turno matutino. La disposición era un señalamiento *a posteriori*, en el sentido de que los alumnos debían saber que tomaban parte de un proyecto innovador, evitando en todo momento que fuesen a pensar que se les estaba usando contra su voluntad en algún tipo de experimento. En ese sentido, los grupos no fueron escogidos al azar, ya que no había manera de hacerlo con precisión estadística. Tampoco se escogieron los alumnos al azar individualmente, lo que sí se hubiera podido hacer estadísticamente hablando. Se pidió a la

institución que proporcionara uno de los grupos que usualmente formaba para primer semestre en el turno matutino.

Un criterio también importante fue que los profesores también estuviesen dispuestos a participar. Se consideró que en el momento del análisis se cuidaría, como de hecho se hará en el capítulo siguiente, mostrar que los sesgos imaginables no estarían dando cuenta de los logros obtenidos en los grupos de intervención. Esto fue posible gracias a que los 790 alumnos, que finalmente quedaron en FP, fueron contrastados con un total de 7,160 de sus compañeros, que constituyó el resto de la generación en los dos turnos de los planteles en los que se escogió al par de grupos de intervención. De este modo, se pudo comparar a los dos grupos con todos los demás de la misma generación del mismo ciclo y plantel.

Perfil deseable del profesor

El Proyecto ha contado con un perfil de referencia desde el inicio, aunque, como cada institución es la que decide la manera de invitar e incluir a diversos profesores en él, la Coordinación nunca ha exigido el cumplimiento de dicho perfil como un requisito. Es más, estrictamente hablando, en realidad, el perfil exigible es la voluntad de participar en un proyecto de las características indicadas y hallarse dispuesto a aprender de la experiencia y conocimiento de los demás participantes. En efecto, las innovaciones que quedan bajo la responsabilidad del profesor demandan una disposición reflexiva sobre sus técnicas de enseñanza, la utilización de materiales y 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 hallarse dispuesto a colaborar con otros maestros bajo el principio del trabajo colegiado.

En las materias teóricas, se hace mención de que el profesor debe poseer 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 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 el país. De todos los aspectos indicados en el perfil de referencia, es necesario admitir, de forma autocrítica, que estos últimos son sin duda los menos realistas de todos, pues 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 de tecnología avanzada. Se desarrollaron, a este respecto, tres prototipos a los que se hará referencia más tarde. Sin embargo, cabe señalar que tal dimensión de la propuesta no llegó a instrumentarse sistemáticamente y quedó, por ese motivo, fuera del seguimiento y de la evaluación. En el Plan Nacional de Educación (PNE) 2001-2003 tuvo impacto esta propuesta, por lo que se recogió como meta para 2006 la instalación de 150 laboratorios o centros multitecnológicos (SEP, 2001a, p. 177). Sin embargo, en los hechos, seis años después, no se instaló ni siquiera uno solo.

Reuniones plenarias

Las reuniones plenarias representaron el modelo de trabajo colegiado que se procuró impulsar, al orientarse a formular los acuerdos que enmarcarían y precisarían la manera de aplicar el Proyecto durante el semestre siguiente. En la primera fase se llevaron a cabo con la participación de los representantes de las instituciones, los colaboradores de la Coordinación y 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 maximizó tiempo, trabajo y recursos. Los objetivos del Proyecto se vieron fortalecidos con las referencias de los estándares que él mismo fue desarrollando. Con el fin de concretar tal orientación, se tomaron como referentes los estándares internacionales desarrollados sobre todo en Estados Unidos y los que ha propuesto el Bachillerato Internacional. Posteriormente, en la segunda fase y debido al gran tamaño y diversidad de instituciones y planteles participantes, así como el costo del traslado al lugar sede, se acordó que las reuniones plenarias diesen paso a otras con cada una de las instituciones participantes, en las que se incluyera al representante institucional, los directores de los planteles participantes, los jefes de programas en cada plantel y la Coordinación y sus colaboradores. Las reuniones de la primera fase tuvieron lugar por lo menos dos veces por semestre, y fueron útiles para presentar los resultados del trabajo semestral, preparar las capacitaciones y aplicar los instrumentos de evaluación y seguimiento, así como para disponer el inicio del siguiente semestre.

Parte sustantiva 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 realizarlo. En primer lugar, se estableció el seguimiento dentro de las aulas, de tipo etnográfico, lo cual permitió conocer los procesos que se generaron a partir de la intervención del FP y 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 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 las materias. El seguimiento se constituyó como una herramienta central, tan-

to 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 beneficiaron los alumnos.

Los encargados de materia fueron capacitados en seguimiento etnográfico por la Coordinación, algunos de ellos habían ya recibido formación profesional en ese campo al haberse contado con la colaboración de egresados de la carrera de Sociología de la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-A). En este esquema, la visión y las opiniones de los alumnos han jugado un papel destacado. Mediante la constante ponderación de los resultados que se obtuvieron en cada plantel, las propuestas originales del Proyecto se han ido enriqueciendo sustancialmente. Como consecuencia, los nuevos planteles incorporados han podido obtener los beneficios esperados de manera más rápida y efectiva. Durante la segunda fase, cada institución apoyó a la Coordinación para que un colaborador de la misma realizara el seguimiento en cada plantel.

Durante esta primera fase se llevaron a cabo seis capacitaciones nacionales para todos los profesores involucrados en el FP. Adicionalmente, se organizaron quince reuniones regionales de capacitación. En cada una de las nacionales fueron atendidos 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 auxilio de más de cien expertos en apoyo de las mismas. Cabe señalar que la Coordinación proporcionó viáticos a los maestros, los cuales fueron complementados por cada una de las instituciones. En todas las capacitaciones se cuidó mucho que los docentes contaran con algunos de los mejores especialistas del país en cada una de las áreas. Para ello, se consultó a los representantes de las distintas instituciones participantes y a expertos que habían producido libros y cursos de capacitación para la EMS. Por lo que respecta al seguimiento de inspiración etnográfica, se hicieron 96 visitas 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 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 permita a los alumnos desempeñarse como ciudadanos de una sociedad democrática. En ese contexto, el FP 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 otro por concluir el Programa de 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, Literatura, 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 FP impulse un nuevo modelo de organización y gestión escolar, en el cual el trabajo colegiado y el seguimiento de los alumnos se lleven a 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.

Primera estrategia: didáctica de un nuevo proceso de enseñanza aprendizaje La dinámica de clase

Parte fundamental del éxito del FP recae en la dinámica que el profesor establezca con sus alumnos. Como ya se ha mencionado, el Proyecto impulsa nuevos mecanismos de trabajo e interrelación con los alumnos, de tal forma que estos comprendan el sentido, los ejemplos y los problemas del curso. El principio del que se parte es que el aprendizaje resulta efectivo solo 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 la bienvenida al curso explicando los objetivos y las formas de trabajo y evaluación de la materia. Es importante señalar al alumno los antecedentes de la asignatura vistos en la escuela secundaria y, enseguida, ofrecerle un repaso rápido de los temas esenciales y 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 tal forma, el docente conocerá el nivel general del grupo y podrá graduar el ritmo de la clase. Este examen debe anunciarse 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 maestro, hacen ejercicios, leen, escriben, elaboran 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, por 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 los alumnos. 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 repasos. 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 marco del 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 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 ese momento. El desarrollo de las habilidades de comunicación verbal, escrita y de comprensión de lectura pasa necesariamente por el aseguramiento de la lectura y la consignación por escrito de resúmenes elaborados por los alumnos sobre lo leído. No se puede exagerar la relevancia 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 mecanuscrita. Es importante que el profesor devuelva la tarea corregida y con alguna nota que motive al alumno, ya que de esa forma este aprenderá que la producción de trabajos involucra revisión y críticas por parte del maestro. Es recomendable que los alumnos pasen sus tareas revisadas 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 dicha 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 la totalidad de los contenidos que se aborden en cualquier materia sean entendidos directamente por todos los estudiantes, debiendo mantener la interpretación del profesor al mínimo, solo 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 sintetice lo que va a leerse. Aún menos deseable es que el maestro haga un resumen o síntesis de lo que los estudiantes debieron haber realizado y no hicieron. Con el propósito de ilustrar la relevancia 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 docente 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 tal manera un aprendizaje significativo mediante ejemplos y ejercicios de fácil uso y aplicación, enfatizando la relevancia que tiene la lectura y 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 con el plan de estudios de cada institución, de tal manera que puedan valorarse 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 qué 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 relevantes de las seis materias básicas o comunes de los planes de estudio de las instituciones participantes. Además, se producen otros más 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 y 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 tres o cuatro. La extensión de cada fascículo ronda entre 20 y 40 cuartillas, para ser cubierto durante un periodo de dos a tres 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, esta consiste en sugerencias bibliográficas de los libros de texto indispensables, con los cuales el profesor auxiliará su labor do-

cente en cada asignatura básica. La guía da indicaciones sobre el valor general de cada uno de estos textos y del peso particular de cada tema, así como de los recursos didácticos que permitan auxiliar la presentación y comprensión de los tópicos. La guía tiene tres 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 encuentre por debajo del umbral esperado, es decir, aquellos que tengan deficiencias o lagunas en el manejo de los temas tratados en clase. La tercera alude a los libros de consulta más accesibles a los que puede recurrir tanto el profesor como el alumno que se encuentre por encima del umbral esperado, en caso de querer profundizar en 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 estas consiste en apoyar el desarrollo de estrategias personales en el alumno para aprovechar plenamente las oportunidades formativas que ofrece la escuela. En tal sentido, la entrevista es una oportunidad para ejercitar el razonamiento del alumno en torno a su situación académica. De igual modo, el maestro tiene con la entrevista un pretexto para indagar sobre la utilidad de un fascículo, una exposición en clase, una lectura, o sobre la manera como los alumnos valoran diferentes estilos de clase. Se trata, además, de identificar la potencialidad del estudiante para procurar la orientación de su desarrollo personal en cada materia, sea básica, tecnológica o de organización social. Se ha establecido una guía para las entrevistas con los alumnos, señalando que cada maestro atienda de 7 a 10 de ellos 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 a cabo las tutorías insistieron mucho en su carácter de diálogo, a la vez que se señalaba que no tenían una intención remedial ni terapéutica. Se trata de oír a los alumnos y comprender su experiencia general, para que, con base en dicha plática, se entable un intercambio de puntos de vista, recomendaciones y 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 hacer 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 estudiantes 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 la didáctica. Finalmente, en todo momento se deberá alentar al estudiante para que ejercite su razonamiento en torno a su situación académica, consignándose por parte del profesor los acuerdos a que se haya llegado con él. Estos 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 las materias, sean del área de Humanidades, Ciencias, Matemáticas o Tecnologías. Hay que resaltar que, al no tener las tutorías una índole remedial o terapéutica, están indicadas para todos los estudiantes y no solo para que los que en el sistema tradicional son «malos» alumnos. Es por ello muy recomendable evitar psicologizar las tutorías, ya que los profesores no son psicólogos. Dado que en México las instituciones educativas no forman ni habilitan a los docentes 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 del 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 a cabo mediante las tutorías está diseñado para comprender todas las materias, y no solo la del profesor tutor. Se recomienda que el tutor haga sugerencias sobre las diferentes opciones que puede tener disponibles el alumno para mejorar su desempeño. A este 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 alumno y tutor se emprenda tomando en cuenta que todas las personas obtenemos 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 profesores y alumnos. Esto no significa que el maestro interrumpa sus clases para dar el seguimiento o realizar la tutoría. Esta se hace en los descansos o al término de las clases y tendrá una duración no mayor a los diez minutos, requiriendo por ello estar muy enfocada a los desempeños académicos de los estudiantes. Los profesores citan a los padres de familia para informarles de los avances de sus hijos; asimismo, respetan en todo momento la privacidad del alumno y de su familia.

Esta actividad ha resultado muy novedosa en todos los casos y ha permitido 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, para evaluar la retención de los mismos. El trabajo colegiado es una actividad central en Formación Pertinente que se apoya y 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 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 cuenten con la información que obtuvieron de las tutorías individuales con los estudiantes a su cargo. La índole de tal información es académica y no psicológica, como se ha venido señalando.

En el trabajo colegiado debe existir una disposición de integrar la información recogida para que los maestros expongan, discutan y formulen acuerdos acerca de los problemas académicos que se presentan cotidianamente en el grupo. Es muy importante señalar que las reuniones de trabajo colegiado tienen que ser serias y sencillas, debiéndose instaurar su periodicidad como quincenal. Para ello, se cuenta con una sala apropiada para la realización de esta actividad, misma que es coordinada por el jefe de programa que 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 estudiantes para conseguir los estándares esperados de ellos. Adicionalmente, la discusión también incluye aportar elementos para que cada docente pueda consultar a sus colegas sobre sus propios logros y limitaciones y de esa manera, poder contar con la experiencia de los demás, a la vez que enriquece la suya y la del conjunto de profesores.

Por lo que atañe a las asesorías, estas consisten en organizar actividades para atender a los alumnos en riesgo de reprobar o abandonar sus estudios. Además, la preparación de las asesorías sirve para analizar las mejores prácticas docentes y 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 relevante 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 organizan durante los periodos intersemestrales, que se han celebrado de manera ininterrumpida 13 veces durante los últimos seis años, tiene varias funciones en el Proyecto. En primer lugar, sirven para modelar el concepto general de trabajo colegiado. Se llega con un diagnóstico en el 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 labores de reflexión y diagnóstico que se dirigen a la elaboración de un programa de trabajo didáctico para cada materia, de todos los semestres, en cada plantel. A lo largo de 20 horas, se trabaja en tres ejes diferentes de colegialidad: por plantel, materia y semestre. Se procura asegurar, en especial, la integración de todos los maestros de un mismo semestre en un plantel. Se busca que el programa didáctico sea común a todos los docentes 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 la realización del trabajo colegiado a lo largo del curso escolar. 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 para que sean de un carácter lo más homogéneo posible. En dicha capacitación deben de participar todos los profesores involucrados en el Proyecto, y en ella se familiarizan con sus estrategias y recomendaciones aquellos docentes que por primera vez colaboran en 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 cargo 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 dicha 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 del 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 importante hacer notar 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 recomienda efectuarlo por lo menos una vez al año.

Durante la última oportunidad de dialogar con los miembros de la primera generación del FP, los alumnos se expresaron con mucho respeto y 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 del FP. Por ejemplo, ciertos 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 mos-

tró que ellos podían ser más demandantes 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 diversidad de pareceres. 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.

Por lo que respecta al seguimiento de inspiración etnográfica, se hicieron hasta 2001, 96 visitas de esa índole por parte de los encargados de materia y de la Coordinación fuera del Valle de México. Para mantener comunicados a todos los participantes, el Proyecto instauró un sistema efectivo por medio de un boletín electrónico que se enviaba cada semana; en él se brindó información sobre el avance del Proyecto en cada una de las actividades existentes. El boletín alcanzó un total de 216 emisiones ininterrumpidas hasta abril 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 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 tradicionales de la EMS en referencia a la vida adulta, social y productiva. 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.

272

En el caso del 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 tra-

bajos que desarrollan 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 cursar materias de Historia (de México, del mundo antiguo, etcétera), se tenga una con, por lo menos, tres asignaturas en las 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 relacionar los temas de las asignaturas tecnológicas con los 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 tal proceso, ha sido indispensable que cada institución desglose las materias de cada semestre en términos de objetivos, para que, de tal forma, resulte más fácil la introducción de los compendios que produce FP en cada materia básica y cada asignatura tecnológica y de organización social. Los compendios que genera el Proyecto brindan una propuesta diferente para abordar los contenidos programáticos, sin necesidad de alterar los programas institucionales, al mismo tiempo que cubren 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 cuatro horas de trabajo semanal; una hora para teoría y dos para prácticas. Es muy recomendable subrayar su papel en el desarrollo de un nuevo enfoque centrado en el aprendizaje de conceptos, habilidades y destrezas que permitan al alumno aprovechar las oportunidades del mercado laboral y la dinámica económica. Además, la creación de estas asignaturas responde a la reco-

mendación de organismos internacionales de ver menos temas y que cada tópico visto pueda ser manejado hasta sus aplicaciones prácticas. Al mismo tiempo, dicha nueva formación también 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 se encuentran 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 que se lleven a cabo 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 deberán estar integrados de 8 hasta 12 alumnos. Se procurará 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 el 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 el maestro dé a conocer a los alumnos los objetivos de la misma, indicando el objeto de la observación, con lo cual sabrán 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 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 a cabo tal 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 permitieran 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 realizó entre 1999 y 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 tuvieron instrumentos comparativos para detectar a los alumnos en riesgo de abandonar la escuela en toda la generación de la que tomaron parte los grupos de FP, como una forma de colaborar también con aquellos que estuvieron fuera del Proyecto. Mediante tales instrumentos, es posible medir el efecto de FP en la retención de alumnos y 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 trece 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 solo se realizó el primer año. La prueba PRONAM se aplicó el primer año y de nuevo al quinto semestre, en una reciente versión. Tales seguimientos que se aprovecharon por parte de las instituciones solo entran parcialmente dentro del análisis que aquí se maneja con relación a la eficiencia terminal y a la retención que se lograron por parte de FP. Formación Pertinente ha sido objeto de dos evaluaciones por parte de expertos en educación de la OCDE. La primera forma parte de un extenso estudio que dicha organización realizó en diez países sobre lo que funciona en materia de innovaciones en la gestión escolar. México escogió tres proyectos, dos en la 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 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 los publicó la OCDE bajo el título: *What Works in Innovation in Education* (2001). La segunda evaluación fue emprendida en 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 visitó planteles adscritos a FP. En noviembre de 2000, la OCDE entregó un reporte sintético sobre lo emprendido por el Proyecto, recomendando su continuación y difusión al resto del sistema.

Referencias

- Secretaría de Educación Pública. (2001a). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (1991). El caso del estudiante y su familia. En M. Rueda Beltrán, G. Delgado Ballesteros y M. Á. Campos Hernández (Coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. CISE-UNAM.
- (1992). Análisis sociológico de la interacción en el aula en el nivel medio superior. En M. Rueda Beltrán y M. Á. Campos (Coords.), *Investigación etnográfica en educación*. CISE-UNAM.
- (1994). La escuela desde la familia. En M. de L. Alvarado y Martínez Escobar (Coord.), *Tradición y reforma en la Universidad de México*. Estudios de historia y sociología. CESU-UNAM.

Devenir histórico del bachillerato



Antecedentes, surgimiento y consolidación de la Educación Media Superior pública en México

Zorrilla Alcalá, J. F. (2022). Antecedentes, surgimiento y consolidación de la educación 237 media superior pública en México. Una mirada. En A. Aguirre Juárez y A. Ramírez Martinell (coords.). *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 237-279). Colección de Apuntes Académicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.

Liga al texto en línea

<https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2023/01/Libro-EMS-ante-NEM.pdf>

Permiso de publicación otorgado por el Dr. Andrés Aguirre Juárez, director general del Cobaev, abril de 2024.

Resumen

El texto busca contextualizar la importancia creciente de la educación media superior de financiamiento público, como un sistema educativo de estado, de alcance nacional, cuyo inicio se da con la creación de la SEP en 1921. Sus logros son significativos, pero resultan insuficientes e históricamente se han obtenido de manera lenta y paulatina. La educación pública como una instancia del gobierno surge con la consumación de la Independencia, en el ámbito de una organización constitucional de carácter federal en que las atribuciones del poder público están divididas entre los tres niveles de gobierno. Anterior a la Independencia, la instrucción de las primeras letras y de los colegios era mayormente clerical y privada, por lo que solo llegaba a una mínima proporción de la población que dejaba fuera al 95 % o más de los niños y jóvenes. El derecho a la educación vigente mediante un sistema de estado es una aportación de la civilización muy reciente y descansa en el dominio de la lectura y la escritura de la lengua materna y de las Matemáticas, cuya universalización también ha sido muy reciente y es aún muy incompleta e imperfecta. El trabajo presente busca disponer esa perspectiva que privilegia la comprensión de la educación en su contexto histórico y evita el simple amontonamiento de datos.

Palabras clave: educación media superior, historia de la educación, sistema educativo.

Introducción

En este capítulo se discute la importancia de contextualizar los logros, retos y problemas propios de la Educación Media Superior (EMS), actual en referencia a los antecedentes y procesos históricos que la han precedido y conformado. En esa perspectiva es posible acercarse a las principales tendencias y resultados contemporáneos considerando una perspectiva de mediano y largo plazos. Esa perspectiva permite ubicar los avances que se han tenido en la expansión de la oferta educativa de la EMS. Esos aumentos en las oportunidades educativas parten de la independencia, ya que no existía antes de ella lo que ahora se entiende como el derecho de toda persona a recibir enseñanza, dado que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico (Unesco, 2011, p. 7).

La Nueva España tenía, en vísperas del inicio del proceso de Independencia, un poco más de seis millones de habitantes y en ella, a lo largo de tres siglos, la enseñanza existente estaba restringida a unos cuantos cientos de alumnos en colegios clericales. Con la Independencia surge, por primera vez, la educación laica sostenida por el estado, pero aún se limitaba a pocas instituciones y pocos alumnos. Estos primeros pasos se dieron en el contexto de un régimen federal, en el que la educación era un asunto dependiente, en términos constitucionales, de manera fundamental de los estados, lo que resultaba en una oferta educativa de primeras letras, muy limitada a ciertos entornos y a ciertos niños. Tales limitaciones sobrevivieron un siglo, ya que el esfuerzo público, sistemático y duradero, a gran escala nacional, no vendría a desplegarse de manera regular y con el afán de lograr la universalización, hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública, por parte del gobierno federal en 1921. Desde ese momento, el énfasis estuvo puesto en acrecentar la educación primaria, ya que la mayor parte del siglo *xx* transcurrió sin que hubiese, en México, lugares para todos los niños de seis y más años en las escuelas. Esto no se logró hasta muy tardíamente en los años ochenta. En ese ámbito histórico, la EMS no empieza a ofrecer una participación amplia de los jóvenes hasta la expansión que arrancó en los años setenta y posteriores del siglo pasado. Tal crecimiento duró hasta el ciclo escolar de 2018-2019. A partir del año siguiente no solo no creció la matrícula de la EMS, sino que empezó a retroceder.

Una óptica histórica semejante facilita examinar con desprendimiento crítico los procesos recientes y atender las continuidades y rupturas que se han obtenido en los doscientos años de vida independiente que tenemos como país soberano. En esa vía, también, es posible identificar los esfuerzos que se han desplegado o las omisiones que se han dejado de hacer a lo largo de la historia de su desarrollo, lo que facilita una visión más crítica de las opciones tomadas, así como las que han sido desestimadas. También es posible revisar con mayor cuidado el conjunto de cambios normativos, organizativos y curriculares que han tenido lugar en la más reciente fase del funcionamiento formativo de la EMS, a partir del establecimiento, en 2005, de una subsecretaría en la SEP dedicada exclusivamente a este sector educativo. En esa

perspectiva de mediano plazo resaltan varias modificaciones relevantes como: I) la preparación, inicio y continuidad del Marco Curricular Común de la RIEMS desde 2008; II) la obligatoriedad de la EMS declarada en 2012; III) la Reforma Educativa de 2013, que fijó en el Artículo tercero el derecho a una educación de calidad; IV) el Modelo Educativo 2017 que planteó una educación obligatoria que integró en un mismo mapa curricular tanto a la educación básica como a la educación media superior; V) la interrupción del proceso de expansión continua de la oferta de EMS a partir de 2019, tras más de setenta años de crecimiento; y VI) la más reciente modificación de 2019 al Artículo tercero que revirtió la Reforma de 2013 en lo que atañe a la anulación de la autonomía del INEE y a la contracción del Servicio Profesional Docente, pilares fundamentales del derecho a una educación de calidad. De manera adicional, en la primavera de 2022 se entrevisté, para un futuro próximo, nuevos cambios curriculares, algunos para la educación básica y otros para la EMS.

Queda así desplegado un amplio espectro temporal y dimensional en el que se pretende ubicar la EMS de trabajos de investigación, en primer lugar, de mi autoría, en los que se encuentran fundamentadas las perspectivas e interpretaciones a las que aquí se alude. Estos trabajos son: «El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias», 2008; «El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa», 2010; «La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación superior», 2012; «La transformación de la EMS entre 2008 y 2014. La experiencia de 115 instituciones públicas con el enfoque por competencias genéricas», 2018; y «La obligatoriedad de la educación media superior ante una expansión sin equidad», 2021. Obviamente, estos textos, a su vez, están fundamentados en las fuentes que se mencionan en cada uno de ellos, algunos de los cuales aparecen en la presente aportación.

El poblamiento de América

La historia de la educación en general en México es parte de un proceso reciente. Sobre todo, si se compara con el poblamiento paulatino del continente americano, desde unos orígenes que involucraron, probablemente a unos cuantos individuos, hace

unos 40 mil años, cuando ya se habían instalado al este de lo que ahora es el Estrecho de Bering. Luego, habrían llegado a lo que ahora es México unos 30 mil años más tarde. La colonización primigenia de lo que sería un nuevo continente para la humanidad se enfrentó, inicialmente, a un clima y condiciones árticas similares a las que ya conocía y manejaba en el extremo noreste de Asia. Estos pobladores eran sobre todo recolectores y dependían, en menor medida, de la caza, ya que las armas que aún poseían, para obtener presas eran poco eficaces para tal efecto. La búsqueda de comida ocupaba casi toda su vida (Lorenzo, 2002, pp. 95-114). En el lento avance por la inmensidad continental, gracias al crecimiento demográfico, la humanidad logró distribuirse, hace 10 mil años, desde el Ártico hasta el extremo sur, en una gran diversidad de entornos, climas y condiciones naturales contrastantes y discontinuas en su eje norte-sur. Buena parte del territorio, en el hemisferio norte y Mesoamérica incluía pastizales con enormes manadas de grandes herbívoros. Con el tiempo, los mamuts, los mastodontes, los caballos y los bisontes gigantes llegaron a ser cazados con instrumentos más sofisticados, mejor tallados e integrados a las armas arrojadas, a los cuchillos y a las flechas paleolíticas con que se apoyaron para ultimarlos y destazarlos. Con tales mejoras, los pobladores se llegaron a convertir en grandes cazadores, tan eficientes, que es probable que a varias de estas especies las hayan orillado a la extinción (Nogués-Bravo *et al.*, 2008).

Las civilizaciones primigenias

Un progreso civilizatorio considerable, ulterior, se desplegó en las tierras continentales, a partir de la domesticación de plantas y animales, misma que tuvo lugar, de manera independiente y efectiva, en muy pocos lugares del mundo. Existen certezas de que ocurrió, tanto en Eurasia como en América, en dos áreas en cada caso. Su importancia radica en el impulso que finalmente brindó a la agricultura para la producción de excedentes suficientes para propiciar la estratificación social entre cultivadores, guerreros y dirigentes sobre la que se basaron las organizaciones de los estados primitivos y de las primeras grandes ciudades. En el mundo fueron cuatro los grandes centros civilizatorios que integraron todas estas características de domesticación de plantas

y animales y de organización social. Tres de estas cuatro civilizaciones inventaron, además, de manera independiente, sistemas de escritura para consignar y dar estabilidad a la lengua hablada, lo que permitió llevar registro de la producción y las tasaciones de estas sociedades, así como de los acontecimientos, los conocimientos, las narraciones y las creencias. La primera civilización en el tiempo fue la que ahora conocemos como la Media Luna de las tierras fértiles en Mesopotamia y el Oriente Medio, que se extendió posteriormente hasta Egipto. La segunda se ubicó en las tierras centrales de China, sobre las cuencas de sus dos grandes ríos, el Amarillo y el Yangtzé. La tercera surgió, más tarde, en América y, a pesar de contar con menor antigüedad que las de Eurasia, se expandió y dio lugar a una serie de sociedades estratificadas y con centros urbanos en los más de cuarenta y cinco siglos anteriores a la llegada de los europeos al continente, que fue en la zona olmeca y posteriormente maya entre Mesoamérica y Centroamérica. En la sociedad maya la civilización alcanzó la escritura y grandes avances en conocimientos y tecnologías, como fue calcular con gran exactitud diversos fenómenos astronómicos o haber construido las estructuras en piedra que permanecieron como las construcciones más altas del continente hasta mediados del siglo XIX, entre otros lugares en Tikal. En América hubo un cuarto ámbito fundamental de domesticación de plantas y animales, organización social estratificada y urbanización, con una serie de civilizaciones que inician con la Caral-Supe, de una antigüedad de 55 siglos, hasta los incas, en las zonas costeras y andinas del norte y centro de la vertiente sudamericana del Pacífico. A pesar de sus impresionantes logros, este ámbito no llegó a darle forma precisa a una lengua escrita como los otros tres (Diamond, 1999, pp. 85-103).

Sirva esta mención para destacar la importancia de la lengua escrita en una reseña de la educación y mostrar su fragilidad. Pero también debe resaltar la centralidad del dominio universal de la lengua escrita como el fundamento que le da estabilidad y continuidad complejas, diversas y ricas en información. Contrasta con esta situación presente lo ocurrido en las primeras sociedades que inventaron la escritura. Por desgracias que todavía no se dilucidan claramente, la civilización maya, al igual que las otras que también inventaron la escritura, en Eurasia, colapsa-

ron. En el caso maya esto ocurrió mucho antes de la conquista española y su escritura tardó hasta muy recientemente para volver a ser descifrada y leída puntualmente, merced a las inscripciones grabadas en piedra que han sobrevivido hasta nuestros días. Contrasta que otras civilizaciones clásicas y posclásicas de Mesoamérica, entre ellas Teotihuacán y Tenochtitlán, obtuvieron grandes logros civilizatorios, pero no un sistema estable y preciso de escritura y lectura de la lengua hablada como los mayas. Permanecen, como aportaciones fundamentales para el mundo actual de las civilizaciones mesoamericanas y andinas indígenas, las plantas y animales domesticados por ellas, como el maíz, el frijol, la papa, la calabaza, el chile, el cacao, la vainilla, el aguacate, el jitomate, el guajolote, la llama y la alpaca que continúan ofreciendo sus dones en el presente. Infortunadamente, los logros y la vigencia de todas estas grandes sociedades americanas prehistóricas se manejaban por núcleos de élite muy pequeños, de tal modo que, cuando estos grupos perdieron el control de sus sociedades y se extinguieron como dirigentes, sus civilizaciones también sucumbieron con ellos. Las aportaciones en la domesticación de plantas y animales sobrevivieron al ser transmitidas por las prácticas de agricultores. En gran contraste, las sociedades contemporáneas requieren del soporte de los lenguajes escritos que puedan ser leídos y manejados universalmente para el uso y manejo de los conocimientos e información que las sustentan. Siendo su enseñanza una de las grandes funciones de la educación.

El conocimiento en el virreinato y su transmisión

El aprendizaje, estudio y transmisión de la lectura y la escritura, así como de otros conocimientos sobre el mundo y sobre las Humanidades, que se establecieron en la Nueva España después de la conquista de la Gran Tenochtitlán en 1521, fueron parte de los acontecimientos que sacudieron y transformaron las tendencias de poblamiento y de expansión *civilizatoria* en el continente. Primeramente, debe destacarse que, al globalizarse la comunicación entre los continentes, después de la llegada permanente de los europeos a la geografía americana, tuvieron lugar procesos de conquistas militares, de explotación sistemática de diversas sociedades indígenas, así como la fundación de nuevos reinos,

colonias, ciudades, villas y pueblos. En estas entidades políticas coloniales fueron surgiendo diversas estructuras emergentes de relaciones entre los habitantes de las sociedades primigenias y sus descendientes con los colonos e inmigrantes europeos y, en menor medida, africanos que fueron llegando, así como de sus descendientes. Con estos pobladores también llegaron nuevas plantas y animales domesticados allende los océanos, al igual que múltiples virus, bacterias y enfermedades que afectaron a los humanos y a los otros seres vivos americanos. No existen datos precisos para los efectos de esta globalización biológica, pero fue catastrófica y muy dolorosa para los miembros de las sociedades indígenas. Es uno de los acontecimientos más trágicos y dolorosos de un gigantesco encuentro intercontinental en las escalas sociales, políticas, culturales y biológicas. Las cifras de muertes para Mesoamérica en el siglo *xvi* varían entre los tres y los 20 millones de seres humanos (García, 2000, p. 256).

La nueva sociedad, que surge en tal contexto, se erigió con base en una estrecha alianza, establecida para levantar y luego mantener un reino de fieles religiosos y de súbditos políticos, entre la Iglesia católica y la corona hispánica, como se le llamaba entonces a la expresión conjunta del Estado y el gobierno en ese caso (García, 2000, p. 248). El punto de convergencia para dicha colaboración fue la evangelización de los habitantes de estas tierras nuevamente conquistadas o dominadas y el aseguramiento del culto católico para toda la población, con base en recursos proveídos por la corona. Esta estrecha colaboración atravesó toda la época virreinal y condujo los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que fueron conformando la sociedad en el espacio geográfico de la Nueva España, hasta la consumación de la Independencia en 1821.

La Nueva España como reino de la corona española se basó, inicialmente, en los antiguos señoríos indígenas que pasaron bajo el control de Hernán Cortés en 1521. Tuvo como centro a la antigua capital, desde la que gobernaron los tlatoanis de Tenochtitlán y desde ahí se ejerció el dominio sobre este amplio conjunto de pueblos y territorios. Fue el mismo Cortés quien, además de considerar los señoríos, utilizó para gobernar las formas de tributación y los principios de organización local de la explotación de las tierras, así como los derechos existentes en

relación con las mismas. La corona lo reconoció nombrándolo gobernador, capitán general y justicia mayor del nuevo reino, a la vez que no tardó mucho en buscar el control desde España de tan dilatadas y lejanas tierras, creando el Consejo de Indias en 1524. El Consejo tardó en hacer efectiva su autoridad, pero lo consiguió paulatinamente (García, 2000, p. 249). Finalmente, el empleo de los señoríos como unidades se consolidó durante los primeros treinta años de colonia y en cada uno de ellos se agruparon 10 o más localidades. Para tal efecto, se reconoció a un miembro de la nobleza local como figura de autoridad. Esta figura o cacique, como más tarde se le denominó, fue el responsable original de recoger la tributación en el señorío, con lo que la corona instituyó una forma de gobierno indirecto sobre sus nuevos súbditos. El señorío, durante el siglo *xvi*, se institucionalizó como figura jurídica corporativa bajo el nombre de pueblo, contando con un cabildo o república de indios, integrado por regidores, que manejaba una caja con fondos para atender necesidades locales. Para mediados del siglo *xvi*, había en la Nueva España alrededor de un millar de estas corporaciones o pueblos. Finalmente, cada pueblo indígena o villa española tuvo un funcionario real con sueldo, nombrado por el virrey, el corregidor-alcalde o justicia mayor, un cabildo, regidores y caja real (Kobayashi, 2002, pp. 253-255).

Por arriba de los pueblos, inicialmente, después de la conquista, la corona hispánica estableció un sistema de apropiación de tributos y del trabajo de los súbditos indígenas, adjudicando a los conquistadores españoles un señorío en encomienda. Tal y como había sucedido con el feudalismo, el beneficiario de la encomienda recibía por tal tarea algunos productos y el derecho al trabajo de los encomendados, pero tenía a cambio la obligación de sostener a los frailes evangelizadores, organizados en una doctrina (Kobayashi, 2002, pp. 243-244). El 22 de febrero de 1549 una real cédula prohibió que los encomenderos recibieran el trabajo de los indios encomendados, subsistiendo solamente la obligación de entregar el tributo (Zavala, 1973, pp. 473-474). Sin embargo, sobrevivieron diversas formas de subordinación y de apropiación en los señoríos a beneficio de algunas personas descendientes de los encomenderos. Las doctrinas se siguieron estableciendo después de que nuevas encomiendas dejaron de establecerse y las

órdenes religiosas de franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas laboraron en cerca del 70 % de los antiguos pueblos existentes antes de la conquista (Kobayashi, 2002, pp. 244-245).

Al no existir en la sociedad colonial la igualdad de todas las personas frente a la ley, como tampoco existía en ninguna otra de las sociedades contemporáneas de los siglos *xvi* al *xviii*, ya que este principio surgió hasta después de la Revolución francesa, hubo, en la Nueva España, tres categorías de personas claramente diferenciadas en términos jurídicos, sociales, económicos, culturales y educativos: españoles, indígenas y esclavos provenientes de África o sus descendientes. La esclavitud se hizo presente en la Nueva España debido a que la corona estableció su prohibición para los indígenas en 1535, reservándola para los africanos importados en tan inhumana condición. En esta sociedad altamente diferenciada y desigual se fijaron legalmente ámbitos segmentados con precisión, apartando territorialmente los pueblos de españoles de los de indios. Sobre tales fundamentos se adjudicaron derechos y recursos distintos, lo que incluyó, también, un acceso muy diferenciado, en los hechos y por derecho, a las actividades de estudio encaminadas al aprendizaje.

En esa dimensión, la Iglesia católica tuvo un papel determinante. Ante el catolicismo hispánico todas las personas eran por igual hijos de la divinidad y fieles de la religión, pero la labor de los sacerdotes y religiosos conllevaba actividades diferentes para cada categoría social y para los diferentes tipos de localidad, se tratase de ciudades, villas, pueblos, misiones, haciendas, minas, obrajes o grupos de población dispersa. Por una parte, el culto religioso se brindó a todos, pero la evangelización se dirigió a los indígenas. En pos de la evangelización se emprendió, por parte de diversos grupos de religiosos, la gran tarea cultural del aprendizaje de muchas de las lenguas indígenas, su transliteración al alfabeto del español y la impresión de textos en esas lenguas, para el uso de los religiosos en las mismas. Pero la difusión del dominio de la lectura y la escritura se reservó a muy pocos.

En Europa, incluyendo a España, la misión religiosa se encontró a partir del siglo *xvi* revolucionada y agitada por el gran ímpetu que provocó la reforma iniciada por Lutero en Alemania en 1519. Este gran movimiento religioso contendió exitosamente con la Iglesia católica, al lograr la adhesión de millones de

personas en el Viejo Mundo. La Iglesia católica respondió a tan trascendente impugnación con la Contrarreforma, que surgió del Concilio de Trento reunido primero a partir de 1545 hasta 1552 y luego entre 1562 y 1563. Las resoluciones tridentinas restauraron y restablecieron, para el catolicismo encabezado por el papa, una disciplina general en materia de creencias, ritos y formas de organización. El enemigo a vencer por los católicos fue el llamado luteranismo, doctrina que se distinguía, entre otros rasgos, por el libre albedrío y el papel de la lectura individual de los evangelios entre los protestantes. Para el catolicismo, la palabra de Dios tenía que ser interpretada por el sacerdote, mientras que para Lutero la Biblia era el mensaje al que se accede directamente mediante la lectura individual. En tal contexto, se puede comprender la falta de entusiasmo de la Iglesia católica por una sociedad de fieles que leyesen y escribiesen.

En esa perspectiva, el cristianismo fue presentado, en la Nueva España, por los clérigos, mediante exposiciones orales, la predicación, los sermones, los servicios religiosos, las ceremonias, la confesión y la enseñanza del catecismo. Tal didáctica se ejerció buscando que se aprendiese el dogma, antes viendo y oyendo que leyendo y escribiendo, por lo que, debido a los preceptos tridentinos, la lectura y la escritura permanecieron como patrimonio de una proporción ínfima de la población. De tal suerte funcionó este funesto principio tridentino que, a finales de la Colonia, en 1793, solo había «1,400 alumnos inscritos en las escuelas de la ciudad de México, de los cuales 78 eran indios. Aceptando que la inscripción total del país hubiese rebasado la cifra de 3,000. Pues bien, calculándose la población total del país en 4,500,000 habitantes en esa fecha, resulta que los niños en edad escolar sumaban 900,000 por lo que se ve que quedaban sin el beneficio de la educación un 99 %» (SEP, 1946, p. 90). Estas cifras deben de matizarse ya que existían múltiples maneras informales de familiarizarse con la información y la lectura, muchas de las cuales, no todas, estaban asociadas a las actividades del clero, tal y como Pilar Gonzalbo lo señala en estudios amplios sobre la educación colonial (Gonzalbo, 1990, pp. 241-244). Pero, de cualquier manera, el analfabetismo imperaba en más del 95 % de la población.

De esta forma, la Iglesia y la corona coadyuvaron empeñosamente a lo largo de tres siglos, en lograr un traspaso religioso y cultural a los pueblos indígenas sin incluir la lectura y la escritura, que buscó imponer formas de creer, de apreciar, de actuar, de colaborar y de relacionarse con los demás. Para los indígenas formó parte de una tarea de lo que ahora se puede llamar aculturación, entendiéndose por tal al «proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción, proceso de recepción de otra cultura y de adaptación a ella, en especial con pérdida de la cultura propia» (Aguirre, 1957, p. 49). El empeño y presión de los religiosos se extendió a buscar que los pueblos se organizaran físicamente de acuerdo con la cuadrícula del trazo urbano que racionalizó en el Renacimiento la propuesta ideal de una ciudad. Quedaron así ordenados cientos de ellos con la cuadrícula que encontraba su centro en una plaza principal con una iglesia y una alcaldía en ella. La monogamia fue una forma de organización de la familia que se estableció como referente normativo. Una religión que se extendía a múltiples aspectos de la vida civil era parte de la religión única y legalmente obligatoria para todos: españoles, criollos, mestizos, indios y esclavos africanos, así como los descendientes de todos ellos. Acatar la ley y la religión fueron elementos indispensables del modo de ser y del deber ser en la Colonia (Wolf, 1959).

Esta situación se exacerbaba por el profundo control sobre las creencias y las lecturas por parte de la Inquisición, lo que le impuso al virreinato novohispano un enorme aislamiento con el mundo europeo que se encontraba, después de la inicial globalización del siglo *xvi*, la revolución científica del siglo *xvii*, la intelectual, política e industrial del siglo *xviii*. Tal situación llevó a que se patentizara la necesidad de educar a la población como una condición para el fortalecimiento de una república de ciudadanos que se tenían que hacer cargo de su nación.

Hoy en día, quinientos años más tarde, se puede juzgar esta trágica experiencia histórica de categorización y discriminación jurídica por una instancia de la Organización de las Naciones

Unidas (ONU), la Agencia de la ONU para Refugiados (ACNUR/UNHCR) como parte del racismo etnocentrista, que es aquel que está basado en la creencia en la supuesta superioridad cultural del propio grupo, por lo que este asume que otros grupos diferentes suponen una amenaza cultural. En este tipo de racismo se niega el derecho a la igualdad de personas diferentes y se cree que estos deben someterse al grupo considerado como dominante o propio. El rechazo de costumbres, creencias, comportamientos, religiones o lenguas de otros grupos étnicos son actitudes recurrentes en este tipo de racismo (ACNUR, 2019). Tal esquema racista etnocentrista se vio sujeto a las realidades de las inmigraciones transatlánticas de europeos y africanos, así como a las migraciones internas de la Nueva España tanto como de los habitantes que se desplazaban del campo y los pueblos a las ciudades y villas, así como de estas últimas a las minas y colonizaciones que se llevaron a cabo durante los tres siglos del virreinato. Así, de múltiples modos entre los que se cuentan el crecimiento de las poblaciones urbanizadas, la colonización del Bajío y al norte de Mesoamérica en respuesta a los descubrimientos mineros de Guanajuato y Zacatecas, las uniones libres y los matrimonios mixtos, la población real rebasó las categorías correspondientes a europeos, indígenas y esclavos. Sin embargo, la mentalidad racista estableció frente a estas realidades una multiplicidad de nuevas categorías, llamadas castas, para clasificar las combinaciones y recombinaciones del mestizaje entre los tres tipos primigenios.

A pesar de las barreras de raza y de educación, la población del virreinato novohispano regida por las leyes de Indias y, de manera paulatina, por prácticas surgidas en esta nueva sociedad, tuvo un crecimiento que la llevó a que se alcanzase la cifra aproximada de poco más de 6.1 millones de almas, según Humboldt, para 1810. Esta población, de acuerdo con los criterios racistas prevalecientes, estaba integrada, según los cálculos del sabio alemán y la información existente en la Nueva España, por 1.2 millones de blancos, 2.5 millones de indígenas y 2.4 millones de descendientes de las castas surgidas de las uniones mixtas de españoles, indígenas y africanos (Humboldt, 2002, pp. 35-97). En vísperas de la lucha por la Independencia, la población de la Nueva España se enfrentaba a condiciones de ignoran-

cia generalizada de la literacidad, sin acceso a los conocimientos de los sistemas culturales, políticos y económicos del mundo contemporáneo, monopolizados por parte de la corona y de la Iglesia, en gran medida mediante medios educativos mínimos. Pero estas circunstancias negativas estaban concentradas, como lo constató Humboldt, en la población de indígenas y castas. Las diferencias entre estas «razas» llegaron a ser «un manantial inagotable de odios y desunión», mientras que los «blancos» se dividieron en partidos, los peninsulares y los criollos, «entre los cuales ni aún los vínculos de sangre [podían] calmar los resentimientos» y representaba «una monstruosa desigualdad». «El gobierno colonial creyó por una falsa política poder sacar partido de estas disensiones» (Humboldt, 2002, pp. 95-96).

En ese escenario destaca la debilidad de los medios para enseñar las primeras letras a los niños, en contraste con la relevancia y riqueza de muchos colegios de educación media para las edades entre los 12 y los 18 años, prácticamente todos de carácter religioso, pero con un servicio a muy pocos niños y jóvenes. Los colegios atendían, primordialmente, la necesidad de proveer y reproducir la Iglesia secular, las órdenes religiosas, los funcionarios de la corona, los cirujanos y los abogados del virreinato que se formarían en la Universidad. El balance de las aportaciones de los colegios y de la Universidad era tan excluyente y se ofreció con tantas limitaciones, que tal sistema no acertó a reformarse y hubo de sucumbir enteramente (SEP, 1946).

Al final de la Colonia y principios del proceso de Independencia, en la Nueva España no existía la educación pública, ni menos aún un sistema educativo. Había una educación clerical y en los estudios superiores estaban presentes los gremios del derecho y la cirugía. México, como Estado y como nación, organizado como república federal y con representación del pueblo, requirió, como todas las sociedades modernas, de educación pública universal organizada por el Estado. Esa tarea indispensable requirió 100 años de esfuerzos, notables algunos de ellos, pero dispersos, desiguales y discontinuos hasta 1921. Otros 100 años han transcurrido contando con un sistema nacional de educación pública conducido y controlado en gran medida por el Estado. ¿Qué tan desiguales, discontinuos e inefectivos han sido sus actividades desde entonces?

La primera educación en el México independiente

Pese a las grandes riquezas generadas por una minería pujante, así como los progresos alcanzados en la ganadería y la agricultura de la Nueva España, nuestro país debió iniciar su vida independiente con grandes debilidades y problemas, entre las que destaca la integración de la sociedad a partir de enormes brechas económicas, sociales y culturales existentes. El mayor problema de ellos era la gran desigualdad y marginación a que se encontraba sujeta el 60 % de la población que hablaba primordialmente lenguas indígenas, con ninguna posibilidad de acceder a los conocimientos disponibles para la élite. Vista la población desde otros criterios, el 80 % de ella vivía con niveles altos de pobreza y más del 95 % del total era completa o parcialmente analfabeta económica, política y culturalmente, frente a los grupos dirigentes (Sáenz, 1993, pp. 87-107).

La liberación —con la Independencia y el surgimiento de México como país soberano— de la sujeción a una monarquía absoluta y decadente, permitió acceder a la condición de ciudadanos iguales frente a la ley. La gran magnitud del cambio no obstó, sin embargo, para aminorar el peso y las consecuencias de la desigualdad, en términos de los conocimientos científicos, técnicos, prácticos o económicamente relevantes en el mundo atlántico, con algunos de los cuales tendría que contender México hasta en lo militar, en los siguientes cincuenta años. Ocuparse del propio país comprendía, así, construir lo que no existía: una educación pública desde cero, aprovechando, en todo caso y cuando mucho, algunas imponentes construcciones heredadas de la Colonia. Lo que existió antes de la Independencia no podría llamarse educación pública, ya que era clerical y privada. La colosal dificultad de esta situación se aunaba al no existir, tampoco, un grupo social, por pequeño que fuese, que pudiese hacerse cargo de la docencia necesaria, ya que los establecimientos colegiales existentes eran del clero y para el clero, enfocados, a lo más, en incluir algunos de los miembros de las élites laicas. Bajo tal panorama —la transición de un atrasado y analfabeto virreinato a una sociedad republicana independiente—, habría de demandar, para la educación pública, una constancia firme, prolongada e inédita durante los siguientes dos siglos. La cualidad de país atrasado no se paliaba, infortunadamente, con las

cátedras de una Real y Pontificia Universidad, cuya biblioteca, casi enteramente clerical, no alcanzaba probablemente los 4,000 volúmenes y la de San Ildefonso 6,000 (Mendoza, 1981, Tomo I, pp. 60-61). Antes bien, tan pomposa institución fue considerada un obstáculo para el avance de la educación y fue clausurada en repetidas ocasiones al negarse a cambiar, cerrando de manera definitiva bajo el mandato de Maximiliano de Habsburgo. De tal suerte, se atestigua el mundo difícil al que nació México respecto de lo educativo. Condiciones análogas prevalecieron para el resto de las repúblicas que se independizaron de España en América en la tercera década del siglo XIX.

El orden colonial español fue tan apabullante que no existieron otros poderes internos que lo cuestionaran. A lo más, siempre estuvieron presentes las acciones, en ocasiones violentas, que pueblos nómadas y semi-nómadas emprendieron al norte de Mesoamérica y en el norte de la Nueva España y sus fronteras septentrionales, en respuesta a agresiones y al amenazante avance de europeos, criollos y mestizos sobre los territorios en que vivían. Este contacto violento aparece desde la guerra chichimeca del siglo XVI (Powell, 2019) y se prolongó, en cada vez menor escala, hasta el final de la Colonia, para extenderse intermitentemente durante el siglo XIX, con la guerra de castas en Yucatán y hasta principios del siglo XX, con algunas acciones contra poblaciones indígenas en Sonora. En la Colonia, esta situación dio pie a una de las instituciones más inhumanas de la Nueva España, la esclavización y reclusión de los «indios bravos» (Zavala, 1967).

A finales del siglo XVIII y principio del XIX, una mirada rápida a la Nueva España podría develar un conjunto territorial enorme y rico en minerales, parte de los inmensos dominios de España en el norte de América. El territorio que cubría la corona española en la parte septentrional de América era extraordinariamente extenso, abarcando, por el Pacífico, desde el sur de Alaska hasta Centroamérica. Mientras que el eje este-oeste del norte del continente, las tierras de España cubrían desde esa costa del Pacífico y, a partir de California, se extendía a Nuevo México y Arizona, Texas, Luisiana y llegó a comprender ininterrumpidamente hasta las Floridas en los últimos tres lustros del siglo XVIII (Weber, 2000, pp. 337-469). Sin embargo, al norte

de Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y el Nuevo Santander, hoy Tamaulipas, lo que existía era un conjunto escasamente poblado y ocupado por la Nueva España, habitado en cambio por múltiples grupos nómadas y semi-nómadas ajenos e independientes del orden virreinal. La población novohispana de California, Arizona, Nuevo México y Texas permanecía dispersa en caseríos y pueblos apartados y pobres. Al norte del Río Bravo esas inmensas extensiones, escasamente pobladas, eran parte del imperio español y comprendían a cientos de tribus y clanes indígenas, como los comanches y los apaches que no tardarían mucho en ser blanco de la agresiva y violenta expansión de Estados Unidos hacia las planicies al oeste del Mississippi y hasta el Océano Pacífico.

Sin embargo, España no tardaría en darse cuenta de que el dominio sobre unas tierras no dependía de la propiedad formal de un territorio en los mapas, en los tratados, en las bulas papales, en el descubrimiento previo, en la toma de posesión o en la colocación de un estandarte o una cruz. Un historiador norteamericano ha señalado, en referencia a esta situación de dominio formal de España sobre estos territorios, que «la soberanía dependía de la ocupación y la ocupación dependía del desarrollo económico» (Weber, 2000, p. 405). En 1795, España perdió Luisiana ante Francia, que poco después en 1803, bajo el mandato de Napoleón, vendería a Estados Unidos bajo la presidencia expansionista de Jefferson. Luego, en 1819, España cedería las Floridas a Estados Unidos a cambio del tratado Adam-Onís de 1819, en que Estados Unidos reconocía la soberanía de España sobre lo que hoy son California, Nevada, Colorado, Arizona y Texas, que habrían de pasar a ser parte de México hasta 1848, año en que se firma el Tratado de Guadalupe Hidalgo. Pero para adoptar esta visión expresada por David J. Weber se requeriría de la *realpolitik*, término que fue puesto en circulación por un periodista liberal alemán, August Ludwig von Rochau, quien en su libro *Grundsätze der Realpolitik*, en 1853, señaló que «Para tener éxito, el hombre de Estado debía entender las circunstancias históricas en que estaba operando y las condiciones de la modernidad en una era de un rápido desarrollo económico, político e intelectual» (Bew, 2016, pp. 17-18 y Medina-Núñez, 2019). La *realpolitik* no fue patrimonio de la España de finales del siglo

xviii y principios del xix, como tampoco estaría activa y efectiva en México sino hasta después de 1867.

El carácter injusto y odioso del orden colonial novohispano no tardó en mostrarse en las enconadas y sangrientas luchas que se desencadenaron a partir del Grito de Dolores de 1810. A pesar de que el número de esclavos en la Nueva España al inicio del siglo xix no rebasaba, según Humboldt, los 10,000, no es por esto menos evidente que una desigualdad profunda determinaba, como se vio, la diferenciación extrema en materia social, política, cultural y económica (Humboldt, 2002, p. 88). Tal régimen había llegado a principios del siglo xix a su término. No es de sorprender que unos cuantos meses después del inicio de la Guerra de Independencia, en Guadalajara a finales de 1810, Hidalgo decretase la abolición de la esclavitud y del sistema de castas (Riva, 1956, Tomo III, pp. 185-186).

La transición a la soberanía nacional y la primera educación pública

En medio de los procesos de disolución del mando político absolutista, inspirado en la Ilustración, generado por la Revolución francesa y bajo el ímpetu de las invasiones napoleónicas de España, el orden del imperio hispánico en la América Septentrional se vio sacudido con gran violencia, en pos de la emancipación. El aislamiento colonial, casi impermeable al mundo moderno, empezó a resquebrajarse con la formación de la Junta Central Gubernativa del Reino, en 1808 en Aranjuez, que fue «el primer gran paso institucional del gobierno que regirá los destinos de España hasta el regreso del rey al trono, seis años más tarde» (Breña, 2006, p. 91). Parte fundamental de este proceso fue la gran convocatoria a participar en las Cortes de Cádiz en las que participaron representantes de las colonias de ultramar. Su resultado fue la elaboración de una de las primeras constituciones modernas del mundo, la Constitución Política de la Monarquía Española, ampliamente conocida en los textos de historia como la Constitución de Cádiz de 1812, en la que se reconoció por primera vez la igualdad de todos los habitantes del imperio español frente a la ley.

La Constitución de Cádiz fue un antecedente esencial para los procesos políticos de los primeros años de vida independien-

te de México y, sobre todo, de los esfuerzos e intentos para sentar las bases de un nuevo orden jurídico que aspiraba a impactar lo social, lo cultural, lo económico y lo moral. En la Constitución de Cádiz se incluyó lo que es la primera propuesta, para nuestra sociedad, de una educación pública que contaría con una nueva dependencia estatal para brindarla, dotada de mecanismos de control para conducirla y asegurarla. A este efecto, la Constitución dedicó los seis artículos de su título IX y señalaba, de manera destacada, que en todos los pueblos del reino «se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar» así como el catecismo y una breve exposición de las obligaciones civiles (Artículo 366). Fue especificado que habría un plan general de enseñanza uniforme (Artículo 368), una dirección general de estudios bajo la autoridad del Gobierno, «compuesta de personas de conocida instrucción» y a cuyo cargo estaría también «la inspección de la enseñanza pública» (Artículo 369). Este mandato constitucional de universalización de la educación pública para todos los niños tardaría mucho más de un siglo para volverse una realidad efectiva para todo el país. Pero sociológicamente, este mandato es una referencia indispensable para México, ya que se trata de un antecedente «del advenimiento de un sistema de estado para la educación que representa una entidad emergente, cuyas propiedades y capacidades relacionales distintivas condicionaron la interacción educativa subsecuente de maneras completamente diferentes en comparación con el ciclo de antecedentes previo» (Brock *et al.*, 2017, p. 39). En esa perspectiva sociológica, el sistema de educación pública aparece como una entidad históricamente emergente en los últimos 150 años en el mundo.

Crear un estado independiente demandaba en 1821 múltiples recursos institucionales, grandes convergencias entre grupos de poder e interés, acopio de medios pecuniarios, apoyos populares y contextos internacionales favorables. Después de la consumación de la Independencia en 1821, la gran aspiración general fue contar con un estado encaminado a «la felicidad pública sobre la base sólida de una Constitución sabia y liberal» después de «los males producidos en muchos años de desolación» (Alamán, 1945). Construir un estado nuevo para la emergente nación mexicana fue una tarea colosal. Si se parte de la

noción de estado siguiendo a Jellinek, se vería que el Estado es la organización jurídica de la sociedad, bajo un poder de mando que se ejerce en un determinado territorio (Jellinek, 1954). Al prescindir del estado absolutista monárquico, el naciente país se enfrentó a la tarea de construir esa organización jurídica de la sociedad. Pero esta construcción demandó instancias, mecanismos y recursos consolidados con base en grandes convergencias entre grupos de poder e interés, apoyos populares amplios y contextos internacionales favorables. Sin embargo, la sociedad novohispana estaba, como lo había señalado Humboldt, dividida por la desigualdad entre los blancos, los indígenas, los africanos y las castas que llegaron a ser «un manantial inagotable de odios y desunión», mientras que los «blancos» se dividieron en partidos, los peninsulares y los criollos, «entre los cuales ni aún los vínculos de sangre pueden calmar los resentimientos» y representaba «una monstruosa desigualdad». «El gobierno colonial creyó por una falsa política poder sacar partido de estas disensiones» (Humboldt, 2002, pp. 95-96). Además, en el horizonte empezaban a configurarse amenazas, algunas desde el norte y otras desde Europa.

El estado, adicionalmente, precisa de un sustento social fuerte: la nación. En ese sentido, la Constitución vigente en su Artículo tercero señala que la educación «será nacional, en cuanto sin hostilidades ni exclusivismos atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura» (Artículo tercero, Fracción II, inciso b). En esa perspectiva, se reconoce que una nación se basa en un conjunto de ciudadanos, que se identifican a sí mismos como miembros de esa comunidad, que se reconocen al contar con el derecho a la autodeterminación y compartir valores, aspiraciones y prioridades. El Estado-nación, entonces, es una entidad política soberana que organiza jurídicamente a la sociedad y que cuenta con el mando, en un territorio que está gobernado, en nombre de esa comunidad, en virtud del derecho de la misma a la autodeterminación (*Nation-State*). En los primeros decenios de vida independiente México estaría aún distante de contar con un estado-nación sólido y eficaz.

La Constitución sancionada en 1824 estableció el sistema republicano, representativo y federal para el México independiente, y declaró la libertad personal de todos los que viviesen en el país y los que a él llegasen, a la vez que consagró la igualdad de todos frente a la ley. Sería la primera de un total de seis cartas fundamentales que adquirieron el rango constitucional en nuestra historia: la Constitución de 1824, las Siete Leyes de 1836, las Bases Orgánicas de 1843, el Acta de Reformas de 1847, la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857 y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Al adoptarse, en 1824, el federalismo como forma política de gobierno, quedó establecida la descentralización de la enseñanza, así como la de todos aquellos asuntos que la constitución no designara de manera específica como materia propia del gobierno federal. Por tal razón los constituyentes de 1824 solo ocuparon una fracción pequeña del artículo 50 para establecer la promoción de la ilustración y expresar que esto se haría «sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados» (Const., 1924). De acuerdo con esta lógica, el gobierno federal se ocupó de la educación solo en el Distrito Federal y en los territorios federales. A este particular debe subrayarse que el gobierno federal mexicano no mantuvo un papel explícitamente nacional para poder atender asuntos educativos en todos los tipos educativos hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, tras un siglo de vida independiente.

Entre abril de 1833 y mayo de 1834, Valentín Gómez Farías, vicepresidente de Santa Anna, recibió del Congreso facultades especiales para asumir las funciones de cabeza del poder Ejecutivo. En esos 14 meses se emitieron diversos decretos para organizar el ramo de la instrucción pública, que representarían cambios muy radicales en la historia de México. Además, debe de mencionarse, ya se habían establecido, en febrero de 1833 con sendos decretos, la Escuela Nacional de Ingenieros y la Escuela Nacional de Agricultura. A partir de octubre de 1833, Gómez Farías inició la publicación de los decretos reformistas, con el primero de los cuales suprimió la Universidad de México y se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación. Unos pocos días más tarde, en un

segundo decreto, se erigieron en el Distrito Federal seis Establecimientos de Instrucción Pública: de Estudios Preparatorios, de Estudios Ideológicos y Humanidades, de Ciencias Físicas y Matemáticas en el Seminario de Minería, de Ciencias Médicas, de Jurisprudencia y de Ciencias Eclesiásticas, y los ubicó en las sedes de antiguos colegios virreinales. Además de estos establecimientos, se instauraron por separado en el Hospicio y Huerta de Santo Tomás, las cátedras de Botánica, de Agricultura Práctica y una de Química aplicada a las artes. Estas últimas cátedras resultan ser los primeros antecedentes de los estudios técnicos en nuestro país y fueron instaladas en un terreno que hasta el presente sirve a la técnica con instalaciones del Instituto Politécnico Nacional (Soto, 1997, p. 101). Un decreto ulterior del 23 de octubre de 1833 estableció, por su parte, la libertad de enseñanza para los establecimientos particulares, con lo cual se dio cabida a un principio de educación laica privada. Poco antes de terminar el mes de octubre de ese mismo año, el 26, se emitió un decreto que instituyó las escuelas normales, las escuelas primarias para niños en el local de cada uno de los establecimientos de estudios mayores y una escuela primaria para niñas en el Distrito Federal (Mendoza, 1981, Tomo III, pp. 258-260).

En lo que respecta a la educación media en los estados de la Federación mexicana, las sociedades y sus gobiernos tuvieron que hacer frente a la necesidad de atender la educación, en la que se depositaban tantas esperanzas. Como ya se mencionó, en el nuevo país no solo no existían en todas las ciudades, villas y pueblos instituciones educativas suficientes y adecuadas, por pequeñas que fuesen, sino que tampoco existían medios para contar con maestros de las primeras letras. En algunos casos existían establecimientos y colegios religiosos que no educaban en el sentido deseado, aunque todos ellos obtenían, en mayor o menor medida, fondos públicos, como parte de las inercias coloniales. Ante estas circunstancias, en los estados de Oaxaca, de Jalisco y de México se crearon institutos pioneros para la educación de los jóvenes en la década de 1820-1830 (Staples, 2005, p. 69). Posteriormente, en estados como Guanajuato, Zatecas, Tamaulipas, San Luis Potosí y Veracruz, donde no existían grandes escuelas de extracción colonial, surgieron colegios e institutos, *imperfectísimos* al decir de Mora, pero muy superior-

res a los antiguos. En Toluca, al formarse el Instituto Científico y Literario, se dispuso oficialmente de un lugar para un estudiante indígena de cada municipio del Estado, cuyo territorio abarcaba lo que actualmente son los estados de Hidalgo, Morelos y Guerrero. Todos estos avances estuvieron sujetos a la volatilidad política y a la pobreza frecuente del financiamiento público de los gobiernos estatales (Staples, 2005, p. 71).

Una consideración destacada debe de hacerse, así mismo, a las actividades educativas de alfabetización que, durante tres cuartos de siglo llevó a cabo por el método de enseñanza mutua, la Compañía Lancasteriana. La propuesta lancasteriana fue elaborada por Joseph Lancaster (25 de noviembre de 1778-23 de octubre de 1838), quien fue un cuáquero inglés que desarrolló un método de enseñanza recursiva en el que un estudiante que aprende es recompensado al pasar este conocimiento a otro alumno, lo que ahora es reconocido como tutoría de pares, lo que facilita y abate los costos de formación y financiamiento de la docencia (Dickson, 1986). Este educador vivió y trabajó en Inglaterra, Estados Unidos y Venezuela. Su yerno, Ricardo Madrox Jones, casado con Elisabeth hija de Lancaster, se fue a vivir a Guadalajara en donde fundó la Escuela Normal Lancasteriana para Maestros, la primera escuela normal en México y se abrió en la segunda mitad de 1823 (UdeG).

La Compañía Lancasteriana se propuso trabajar como sociedad de beneficencia en México, con base, precisamente, en la obra de Joseph Lancaster. Fue la principal impulsora de la alfabetización a escala nacional durante las primeras seis décadas de vida independiente nacional. En 1822, al establecerse la compañía en el aún Imperio Mexicano, Iturbide le concedió la Sala del Secreto de la extinguida Inquisición, para que estableciese una primera escuela de enseñanza mutua (Jerez y Pichardo, 1982, pp. 605-606). Tras la primera y difícil década de vida, la Compañía abrió varias escuelas en diversas partes del país como Jalisco, Guanajuato, Cuernavaca, Veracruz, Puebla, San Luis Potosí, Zacatecas, Durango, Chihuahua, Yucatán y Oaxaca. Utilizaba como base de la enseñanza un reglamento y una cartilla civil de enseñanza mutua. Con estos documentos básicos, impulsó la inclusión de hijos de obreros y artesanos en ellas. Uno de sus

lemas fue aprender enseñando. Debido al alcance nacional y a su efectividad, en 1842 bajo el centralismo, el gobierno de la república estableció una dirección general de instrucción primaria que se le confió a la Compañía Lancasteriana, mediante el decreto del día 26 de octubre de ese año. La Dirección se le confió a Manuel Baranda, quien se desempeñó con gran eficiencia y constituyó una primera organización oficial de alcance nacional para promover la educación y, en particular, la escuela, para lo que se apoyó con subdirecciones en las capitales de los todos los departamentos (Staples, 2005, nota 96, p. 266). El país tendría que esperar hasta la creación de una nueva secretaría en 1921 para que volviese a existir una instancia gubernamental, con un alcance nacional para impulsar la alfabetización sistemática de todos los niños mexicanos.

Un renglón de importancia para cualquier país es el cuidado que se le debe de extender al aprendizaje y difusión de artes y oficios. En 1856, el presidente Comonfort expidió en 1856 un decreto creando la Escuela de Artes y Oficios para hombres. A pesar de que esta iniciativa no llegó a consolidarse, el decreto es un antecedente para la conformación de una rama de estudios técnicos como parte de la educación pública (Mendoza, 1981, p. 41). Fue hasta 1868 que se estableció, de manera definitiva, la Escuela de Artes y Oficios y lo hizo en el edificio del antiguo convento de San Lorenzo, edificación que hasta la fecha permanece fiel a la función encomendada entonces, ya que pertenece al IPN. Tres años después, en 1871, se abrió la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Señoritas (Mendoza, 1981, Tomo I, p. 113).

Los inicios de la Educación Media Superior moderna

En 1867 empieza, con el triunfo liberal y la consolidación del sistema republicano, una segunda fase en materia de gobierno y de dinámica social. Nuevos tiempos se abrieron, tras antagonismos internos violentos y dañinas e injustas conflagraciones internacionales, con la caída del sueño imperial de Maximiliano, que había buscado en el pasado un futuro mejor. Después de casi 50 años de conflictos e inestabilidad, el estado mexicano adquiriría el poder y la legitimidad suficientes para ejercer el mando en todo México. Bajo tales condiciones se pudo, entonces, consolidar

la separación de la Iglesia y el Estado, fortalecer la libertad de creencias, aplicar la nacionalización de los bienes eclesiásticos e instrumentar la desamortización de los bienes de las corporaciones. Todo ello contribuyó significativamente a establecer un nuevo papel para el estado en la sociedad mexicana, lo que incluyó sobresalientemente a la educación.

En ese entorno, la promoción de las ciencias, de las profesiones y de los conocimientos útiles, entre ellos la alfabetización, requería un nuevo fundamento jurídico que se estableció, por parte del gobierno federal, con la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867. Bajo su letra se estableció en la Ciudad de México la Escuela Nacional Preparatoria y Juárez escogió como director a Gabino Barreda, médico formado en Francia en el positivismo de Comte. Con su enfoque se respaldaba una perspectiva de futuro, que se esperaba fuese mucho mejor que el caos y la inestabilidad vividos en un pasado reciente que se prolongó desde 1810. Barreda encontró en el positivismo la fundamentación para una educación, encaminada a la formación previa y preparatoria de las profesiones liberales, con base en las matemáticas, la lengua y el pensamiento lógico deductivo, validados por el estudio de las disciplinas científicas y de los recursos su registro como el dibujo (Zorrilla, 2012, pp. 63-69). Entre 1867 y en 1869, el gobierno federal fijó, en sendas leyes esta propuesta, que se insertaba en una educación pública laica, gratuita y obligatoria. En el Reglamento de la Ley Orgánica del 2 de diciembre de 1867, se estableció que para ingresar a la Escuela Nacional Preparatoria se necesitaba «presentar un certificado de un profesor público de primeras letras de las escuelas nacionales o particulares, en que conste que el alumno tiene aptitud en los ramos siguientes: Lectura, Escritura, Elementos de Gramática Castellana, Estilo Epistolar, Aritmética, Sistema Métrico Decimal, Moral, Urbanidad, nociones de Derecho Constitucional, rudimentos de Historia y Geografía, o sujetarse a examen de estas materias» (Parra, 2008, p. 11). Dos años después, el presidente Juárez decretó en el Reglamento de la Ley Orgánica, con fecha 15 de mayo de 1869, que los estudios preparatorios para las carreras superiores se agruparon en tres opciones: i) para los abogados; ii) para los ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales; iii) para los de mé-

dicos, farmacéuticos, veterinarios y agricultores (Parra, 2008, p. 32). De este Reglamento vienen las áreas de especialización propedéutica que todavía existen en el bachillerato general actual (Parra, 2008, pp. 11 y 31).

La propuesta curricular de una preparatoria de cinco años, para las edades de 12 a 18 años, estuvo vigente, con cambios y adiciones diversas, hasta 1925, fecha en que la Secretaría de Educación Pública estableció la escuela secundaria, con base en los tres primeros años de la preparatoria, a cargo del gobierno federal, con un currículo nacional. El bachillerato se concentró en los últimos dos años y se mantendría con esta duración hasta principios de los años sesenta, cuando, primero la UNAM y luego la mayor parte del país, impulsados por la ANUIES, expandieron los estudios del bachillerato a tres años, que son los que sigue teniendo hasta hoy.

Durante los últimos treinta años del siglo XIX la ENP se mantuvo satisfaciendo, e inclusive superando, los cálculos y las esperanzas, tanto de sus impulsores, como de sus maestros. De manera efectiva, el profesorado aglutinó a muchos de los más destacados intelectuales, escritores, políticos, ingenieros y científicos mexicanos, quienes aportaron significativamente al progreso de la sociedad mexicana, mediante la formación de cuadros humanísticos, profesionales, políticos, intelectuales y de las ciencias experimentales y aplicadas. La ENP alcanzó tal prestigio en el ámbito nacional, que incluso el Seminario Conciliar católico de la Ciudad de México optó por seguir su ejemplo e incluir en sus planes de estudio muchas de las materias del plan de la ENP, a pesar de su sentido marcadamente laico y liberal (Díaz y de Ovando, 1972).

En 1896 se expidió una nueva Ley de la Enseñanza Preparatoria. 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 con Larroyo, el modelo carecía de orientaciones didácticas (Larroyo, 1986, p. 353). Además, en la ENP se incluyó el culto a los héroes y la enseñanza profusa de la historia patria, sin dejar de lado la reverencia a Juárez (Guerrero, 1997; Robledo, 2003). La ENP ofreció además un modelo para replicar su éxito en el resto del país. Cuán distinta era la trabadura formativa de las aulas

preparatorianas, para jóvenes entre los 12 y los 18 años, de los argumentos escolásticos de los colegios clericales y de los ejercicios piadosos que caracterizaron las formaciones medias de los cuadros virreinales en los colegios clericales durante siglos.

Además de atender los asuntos del Distrito Federal, el gobierno federal también empezó, en la década de 1880, a poner en marcha una política de coordinación con los gobiernos de los estados mediante la celebración de congresos higiénico-pedagógicos y congresos educativos. Con ellos, buscaba promover la elaboración de criterios compartidos entre el gobierno nacional y los de los estados para paliar la fragmentación derivada del modelo federal, mediante una racionalización de los referentes formales y pedagógicos para operar el mejor funcionamiento de la instrucción en sus diferentes niveles. El primero de ellos es el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882, organizado por la Secretaría de Gobernación y el Consejo Superior de Salubridad, para fijar las características físicas, de iluminación y ventilación de las aulas escolares (Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico, 1883). En los estados y en el país esta década es también cuando las escuelas normales se empiezan a generalizar en la mayoría de los estados de la república. Algunas normales habían venido estableciéndose desde 1823 en que, como se mencionó, se abrió la primera normal, la lancasteriana, en Guadalajara, que no prosperó. Pero en los años ochenta, la educación pública recibió un impulso notable desde la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública con Joaquín Baranda, desde 1882 hasta 1901. Este secretario empezó bajo la presidencia de Manuel González y continuó con las sucesivas de Porfirio Díaz, fue quien organizó el Primer y el Segundo Congresos Nacionales de Instrucción, que tuvieron, respectivamente, de diciembre de 1890 a febrero de 1891 y, luego de diciembre de 1890 a febrero de 1891, ya que el Primero no alcanzó para cubrir todas las cuestiones que se revisaron y discutieron en El Primer Congreso de Instrucción con «el fin de buscar, en un esfuerzo colectivo, la unidad de la legislación y reglamentos escolares» (Larroyo, 1986, p. 347). Como resultado de esos trabajos, se tomaron resoluciones encaminadas a darles importancia a las cuestiones didácticas en las tareas educativas y de formación de profesores, a la formación de maestros, a las prácticas docentes y a la creación

de escuelas normales. Diez años más tarde habría 45 normales en el país, 22 para varones, 21 para señoritas y 2 mixtas (Larroyo, 1986, pp. 348-349).

En un segundo respecto resultaron trascendentes estos congresos. A decir de Salinas (2001, pp. 14-15), después de los congresos de 1889 y 1891, se fortaleció una tendencia a estandarizar los modelos educativos de la educación primaria por todo el país, sobre todo en los estados del centro, con la excepción de Oaxaca y, en menor medida, Yucatán, entidades que dejaron mayor margen de autonomía a los municipios. Agradezco a Carmen Salinas, estudiosa de la historia de los municipios, el que me haya brindado esta información (Salinas, 2001, pp. 14-15). En esto concuerda Bazant (2003, nota 4). Al mismo tiempo, bien se puede decir que la profesionalización de la docencia, especialmente para la escuela primaria, recibe un impulso muy grande con estos dos congresos. La EMS quedó fuera de esta óptica, ya que la educación media estuvo asociada y agrupada, en la óptica de las políticas federales como una escuela específica junto con las escuelas profesionales. Posteriormente, en 1910, con la incorporación de la ENP a la naciente Universidad Nacional, esta tendencia se vio robustecida aún más, lo que reforzó el sentido propedéutico de sus estudios. Estos procesos llevaron a que se desestimara la profesionalización de la docencia para la EMS, lo que ha continuado hasta el presente.

Debido a que lo que empezó a llevarse a cabo en materia de educación pública en la Ciudad de México y en varias de las capitales de los estados fue notable a partir de 1880, en comparación con lo hecho en los decenios previos, es oportuno hacer un balance al respecto. Larroyo ofrece un panorama cuantitativo de la situación de la alfabetización al final del siglo XIX. El censo oficial de 1895 señaló que de los 12,631,558 habitantes, 10,445,620 eran analfabetos, o sea el 82.7 % de la población, y 328,007, un 2.6 %, sabían leer con precariedad. Únicamente un 15 % contaba con el dominio de la lectura y la escritura. En 1900, la población del país llegaba a 12.5 millones de habitantes, de los que 2.5 estaban en edad escolar y solo disfrutaban de la escuela primaria 800 mil, en 11,800 escuelas, lo que representaba un 33 % del total. De este total, 531 en el D. F., 202 de las cuales eran de sostenimiento privado; Puebla contaba con 1,149 escuelas; y

el Estado de México, 1,056. Pero, un siglo antes, solo existían 10 planteles dedicados a la enseñanza elemental en la Nueva España; mientras que en 1843 durante el régimen centralista llegaron a 1,310 escuelas; en 1870, a 4,500; y en 1874, a 8,103 con 349 mil alumnos, lo que era cerca de un 20 % del total de niños en edad escolar. El total de la erogación de los gobiernos del país en educación era de 1,632,000 pesos en 1874, mientras que en 1899 ascendió a 4,500,000 pesos (Larroyo, 1986, pp. 351-352).

De acuerdo con Solana, en la primera década de este siglo, la educación recibía el equivalente del 4.5 % del PIB, pero la población analfabeta era aún de más del 75 % y la tasa de escolaridad para la primaria rondaba el 30 % (Solana, 2002; Meneeses, 1991). Otros autores señalan que el analfabetismo llegaba a cifras más altas (Kobayashi *et al.*, 1976, p. 101). De cualquier manera, el reto de atenderlo era enorme, ya que el problema era mucho mayor ahí donde era difícil de atender: en el campo. En la ciudad, la mitad de la población sabía leer, pero en el campo, el analfabetismo era casi universal (Kobayashi *et al.*, 1976, p. 101). En 1910, existían 600 escuelas sostenidas por la Federación; el número total de alumnos en el país, en ellas, era del orden de 70,000; como consecuencia, en una población de poco más de 15 millones de habitantes, el 78.5 % no sabía leer ni escribir (SEP, 1941). En 10 años había bajado el analfabetismo 4.2 %. Ante estas necesidades inmensas, el régimen porfirista no acertó a identificar la prioridad que demandaba cualquier sociedad moderna de atender al conjunto de la población sumida en la ignorancia. En cambio, para los años posteriores a 1910, en Estados Unidos y en Alemania, el censo dejó de preguntar si la persona sabía leer y escribir por considerarlo ocioso, al estar toda la población alfabetizada. De cualquier forma, cabe destacar que la incorporación de la ENP a la naciente universidad reforzó el sentido propedéutico de dichos estudios, lo cual, en el caso mexicano, llevaría a otorgar a este tipo educativo el mismo sentido elitista que a los estudios superiores, lo cual fue muy marcado hasta la década de 1960 en México y América Latina (Levy, 1995).

En esta perspectiva, vale la pena destacar que, si bien con los esfuerzos como los referidos la política educativa federal resultó significativa en relación con la situación previa, fue notoriamente

te insuficiente al compararse internacionalmente. Ejemplo de los nuevos enfoques y propuestas educativas modernas es la obra de John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, publicada en 1916, en la que argumenta a favor de la atención que debe de ponerse en el alumno. Para Dewey, el aprendizaje ocurre mediante un proceso de interacción de la experiencia personal con el medio social, lo que incluye a la escuela. Por estas aportaciones es considerado, por muchos, como el padre del constructivismo, uno de los grandes ámbitos de pensamiento educativo y didáctico contemporáneo (Serrano y Pons, 2011). De cualquier forma, al terminar el siglo XIX y a comienzos del siglo XX, tanto en el mundo desarrollado como en México, se aceptó, en los círculos universitarios y de políticas progresistas, que la educación básica universal fuera un derecho y un requerimiento para todas las sociedades, ya que todos los ciudadanos debían de contar con un mínimo de conocimientos para participar en la entidad política, en la civil y en la económica. En esa gran tarea social, es el estado el agente fundamental y necesario de la educación pública. A partir del siglo XIX y principios del XX, el estado sustituyó a la Iglesia y a otros agentes privados como los encargados principales de su impartición, tanto en México como en el mundo occidental. Pero en México, quedaba pendiente la necesidad de ofrecer escuela primaria de manera asequible a todos los niños del país en edad de atenderla y esta obligación no quedaría resuelta hasta la novena década del siglo XX.

La creación de la SEP

Ante la necesidad de alfabetizar el país, entre 1920 y 1921, el Estado posrevolucionario y la joven Universidad Nacional, bajo el rectorado de José Vasconcelos, concurren en la faena de reconstruir una estructura federal para la educación pública mexicana, pero con muchas más atribuciones que la Secretaría previa. Un nuevo proyecto, animado por el orgullo de fortalecer la experiencia común de pertenecer a la nación mexicana, buscó la creación de un sistema de estado dedicado a la tarea de alfabetizar y educar a todos los niños y jóvenes mexicanos (Fell, 1989, p. 17). La iniciativa encaró los argumentos que expresaban temor sobre la afectación a la soberanía de los estados

y la libertad de los municipios para decidir. La centralización demandó un gran protagonismo, recursos, dirección y continuidad para poder alcanzar todos los rincones de la geografía nacional. Además, contrariamente a lo que sucedió en los primeros días después de la consumación de la Independencia, en 1921 el país disponía de personas con educación superior o con formación magisterial con quienes instrumentar las tareas educativas y organizativas que se precisaban. (Fell, 1989, p. 49; Llinás, 1978, pp. 132-133).

Las nuevas atribuciones del gobierno federal permitieron trascender un ámbito de acción anteriormente ceñido, casi exclusivamente, a la Ciudad de México. En la lucha contra el analfabetismo, las escuelas y normales rurales, las misiones culturales, la promoción de la educación técnica, la difusión cultural, las bibliotecas y la edición de libros dieron cuenta del interés que una política nacional mereció para Vasconcelos. Este nuevo y vasto despliegue de actividades por parte de la SEP sentó las bases de las líneas que han seguido las políticas educativas hasta nuestros días. Además, las tareas se sustentaron en el aprovechamiento inteligente de los recursos fiscales resultantes del extraordinario crecimiento de la industria petrolera, que por esos años convirtió a México en el segundo productor del mundo.

El empeño educativo mayor de alfabetizar a la población, sin embargo, tuvo un éxito restringido, además de ser severamente cuestionado por los grupos políticos en pugna, concluyó al acceder Calles al poder en 1924, sin que llegase a incidir significativamente en la mayor parte de la población rural sin acceso a la educación. No todos los medios propuestos para apoyar la alfabetización, tales como la lectura de los autores clásicos, resultaron adecuados. La gran visión para la Secretaría adoptó bajo la influencia del callismo otra modalidad, la de servir para fomentar un nacionalismo en apoyo al régimen político. Sin embargo, la SEP se mantuvo como la instancia más robusta de la nación para la promoción de la educación como tarea permanente y estratégica.

Después de la gestión de Vasconcelos, se generó en ciertos sectores de la opinión pública y en la propia Secretaría, una crítica dirigida a la Universidad Nacional, que la acusaba de un alejamiento cada vez mayor del pueblo. Expresados desde la cúspide

del gobierno federal, tales opiniones y valoraciones propiciaron un ambiente de confrontación ríspida, que en 1929 condujo a un violento conflicto. El presidente Emilio Portes Gil propuso la autonomía de la Universidad Nacional, señalando que «es un principio de los gobiernos revolucionarios la creación de instituciones democráticas funcionales que, debidamente solidarizadas con los principios y los ideales nacionales, y asumiendo responsabilidad ante el pueblo, queden investidas de atribuciones suficientes para el descargo de la función social que les corresponde» (Mendoza, 1981, Tomo V, p. 87).

La alianza entre la Universidad con sus intelectuales y el estado posrevolucionario con sus políticos y hombres fuertes, para crear la SEP, había llegado a su conclusión. Pero existía ahora una institución pública nacional para la educación de todos. Con la autonomía, la Universidad, a su vez, se hizo de una bandera ideológica nacional para ser desplegada en el quehacer educativo, cultural y científico. Bajo su alcance, la Universidad habría de impartirle fuerza y un sentido de gran legitimidad al ejercicio libre y socialmente comprometido de estas actividades fundamentales para el funcionamiento de la vida civil de nuestra sociedad.

Por su parte, en el gobierno federal y en algunos ámbitos políticos radicales se consideró que la Universidad era demasiado burguesa y desatendía las formaciones técnicas, sobre todo a partir del bachillerato. Esta perspectiva desembocaría en la creación de un bachillerato técnico como parte del Instituto Politécnico Nacional para satisfacer las formaciones que, desde el gobierno federal se estimaban necesarias para el progreso (SEP, 1941, Tomo II, p. 426). En febrero de 1940 fue promulgada la Ley Orgánica de la Educación Pública, con la cual la educación tecnológica quedó establecida desde la secundaria técnica para incluir, también, el bachillerato vocacional, las carreras de licenciatura tecnológicas y los cursos de postgraduados. Esta vertiente constituyó un nuevo subsistema educativo, de igual valía que el subsistema del que formaba parte el bachillerato general y que comprendía las licenciaturas y posgrados universitarios (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma, 1933).

En esa vía, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) quedó como el portador de grandes designios, «es el centro de cultura superior puesto a disposición de las masas proletarias y a través del cual tendrán que operarse las transformaciones en los sistemas de la producción, del cambio y de la salubridad en México» (SEP, 1941, Tomo II, p. 435). Pero a nivel declarativo también se expresaba una descalificación de la educación universitaria. La convivencia respetuosa de las vertientes universitaria y tecnológica quedaría pendiente, hasta el logro de un cambio del artículo Tercero, que tendría lugar en la siguiente administración, la del presidente Ávila Camacho.

Justamente, ese último cambio de administración del gobierno federal se propuso como orientación atenuar la confrontación ideológica, alejarse de las descalificaciones sectarias, fomentar la colaboración con el sector privado e impulsar la alfabetización, aún lejos de cumplir con su cometido de universalización. Pero los pasos iniciales en esa dirección todavía fueron equívocos. El primer secretario de Educación de Ávila Camacho solo duró 9 meses y se caracterizó por una gestión turbulenta. El segundo, Octavio Véjar, elaboró una nueva Ley Orgánica de la Educación Pública que entró en vigor, menos de tres años después de la Ley Orgánica de 1940. Torres Bodet asumió la conducción de la SEP en diciembre de 1943 y, a partir de entonces, se abrieron tiempos de innovación y dedicación intensa a la educación primaria y normal. Él había declarado que el ramo de la educación era el más importante de la administración federal «por su trascendencia, no ya de presente, sino de futuro, por lo que mira al engrandecimiento del país [... y señaló...] que era necesario introducir serias reformas en el sistema educativo, pues, por una parte, las escuelas no respondían ya con eficacia a las exigencias de la vida actual, y, por la otra, no existía, ni había existido nunca, la debida coordinación en las diferentes etapas de la enseñanza» (SEP, 1946, p. 55). Así, en 1944 se inició la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, que con base en más de 69 mil centros de instrucción inscribió a un millón 350 mil analfabetos, de los que para 1945 más de 200 mil ya la habían aprobado (Vázquez, 1976, p. 229). Ese mismo año se abrieron la Escuela Normal Superior, la Escuela Nacional de Especialistas para niños con necesidades especiales, la Escuela Nacional de Bibliotecarios y el Instituto de Capacitación del Magisterio (Vázquez, 1976, p. 229-233).

Otro eje de actividades correspondió a las estrategias para consolidar la Universidad Nacional. En 1944 se aprobó por el Congreso de la Unión la nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México que la definió como un organismo autónomo, público y descentralizado del gobierno federal, especificando aspectos fundamentales para la organización y gobierno de la institución que habían quedado omisos en la ley de 1933, como son el consejo universitario, la junta de gobierno (y los consejos técnicos de las escuelas, facultades e institutos de investigaciones de ciencias y de humanidades (Mendoza, 1981, Tomo V, pp. 131-135 y 285-294).

En ese mismo sentido de actividad intensa y atenuación de la crispación, la Secretaría preparó la reforma del artículo tercero para encaminarla a la promoción de la unidad nacional y la adhesión de todos los mexicanos en torno a las tareas de mejora social, económica y cultural de nuestro pueblo; de la lucha contra la ignorancia; de la educación como desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano; del amor a la patria y de la promoción de la democracia, de acuerdo con los resultados del progreso científico (Vázquez, 1976, p. 232).

El nuevo artículo tercero recogió estos valores y reforzó una mayor colaboración con los particulares. La confianza generada entre los particulares, a lo largo del sexenio, se manifestó en la apertura de múltiples escuelas y de tres importantes instituciones de educación superior, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en 1943, del Instituto Autónomo de México en 1946 y de la Universidad Iberoamericana también en 1943 (Vázquez, 1976, p. 229; Zorrilla, 2008).

Durante esta primera gestión de Torres Bodet en la SEP se retomó la línea trazada por Vasconcelos, subrayando los grandes propósitos que se tendrían que atender en materia de educación y cultura. Sin embargo, debe de admitirse que se mantenían lejos de ser satisfechos (Larroyo, 1986, p. 521). Bajo la administración de M. Alemán se continuó promoviendo la formación de maestros, se erigieron 4,159 escuelas y se construyeron las soberbias instalaciones de la UNAM. En ese mismo periodo, el sub-sistema de educación técnica se enriqueció con el establecimiento y promoción, desde una Comisión del IPN, de los Institutos Tecnológicos Regionales que también ofrecían educación media superior. No obstante, el número total de alumnos en todos los

niveles de la educación técnica era pequeño, alcanzando la cifra de 15,296 en 1951, lo que incluía a los alumnos de escuelas e institutos tecnológicos foráneos controlados por el IPN en Río Blanco, Guadalajara, Durango, Celaya y Chihuahua, inscritos en secundarias técnicas, escuelas vocacionales y programas de licenciatura (Mendoza, 1981, Tomo V, p. 54). Para 1958, las escuelas tecnológicas oficiales federales, incluyendo el IPN, contaban en los ciclos bachillerato y superior con 22,515 alumnos (SEP, 1964, p. 125). Cabe recordar que, para 1950, en toda la geografía mexicana había 37,329 alumnos en todos los bachilleratos incluyendo los técnicos (OCDE, 1997, p. 111).

Una contribución coetánea y significativa del sexenio alemanista fue la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes, como gran promotor de la alta cultura (Vázquez, 1976, p. 233 y ss.). Algunas de las decisiones administrativas relevantes para la EMS, entre 1946-1952, fueron que las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación (Prefeco) y las Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas (EPPi) fueron encomendadas, por la SEP, a la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP. Las Prefeco recibieron subsidios federales hasta el año 2000, año en que se suspendió dicho apoyo, quedando sujetas a sus propios medios.

En 1950, en el ámbito de la educación superior, varias instituciones públicas y privadas acordaron la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) en Hermosillo Sonora, en marzo de aquel año. Uno de los temas que suscitaba gran interés por ser tratado ampliamente fue la elaboración de propuestas para mejorar la educación superior y el bachillerato. Tal inclinación, que llegaba a ser una preocupación para algunas instituciones, tenía mucho sentido en vista de que muchas de ellas comprendían escuelas de EMS (Montes de Oca, 1959, p. IX). Existía, además, en referencia a este asunto, una valoración muy difundida a ese efecto que juzgaba como precarios e insuficientes las formaciones que se obtenía en lo general en el bachillerato. Se llegó a señalar que existía una gran «deficiencia de la educación media en la República, [que] constituye un Problema Nacional que pone en peligro la integridad de la Patria, al lanzar a la República profe-

sionales ineptos e inmorales y estudiantes fracasados» (Montes de Oca, 1959, pp. IX-X). Pero, afortunadamente en la naciente Asociación, desde el inicio se matizaron perspectivas tan alarmistas y exageradas.

En el ámbito general de la educación, durante la administración de Ruiz Cortines (1952-1958), el compromiso de aumentar la participación de los niños y jóvenes en la educación formal fue ampliamente rebasado por el crecimiento demográfico, por lo que el número de niños sin escuela al final de esa gestión era de más de 300 mil, sin contar los de las comunidades indígenas. Entre los adultos, uno de cada dos mexicanos permanecía sin saber leer y escribir. En el terreno de los logros hubo apoyos crecientes para las universidades de los estados y se crearon Centros Tecnológicos Regionales (Vázquez, 1976).

La expansión impulsada por el Plan de Once Años

La administración de Adolfo López Mateos, 1958-1964, empezó presionada por la gran preocupación de lidiar con un analfabetismo resiliente y la creciente incapacidad de las escuelas primarias para dar lugar a todos los niños en edad de atenderla. Se había vuelto indispensable emprender acciones extraordinarias para satisfacer la obligación de otorgar un lugar en las escuelas a todos los niños. Para ello, invitó a Torres Bodet, quien organizó una Comisión Nacional para calcular la manera de abatir la desatención de los niños en edad de estudiar la primaria que no lo hacían por no haber escuelas para ellos. El resultado fue el Plan de Once Años que estimó que habrían de necesitarse cerca de 40 mil aulas, 12 mil urbanas y 27 mil rurales, y 51 mil plazas de profesor (Kobayashi, 1976, p. 137). De 1959 a 1964 se construyeron más de 23 mil nuevas aulas, mientras que entre 1944 y 1958 solo se habían añadido menos de 22 mil (SEP, 1964, p. 15).

Al final del sexenio de López Mateos, el abatimiento de la desatención de niños por la escuela logró reducirse de un 40.7 % a un 30.3 %, a pesar de que la formación de profesores se incrementó considerablemente y que se exigió a cada normalista un servicio social en las áreas rurales y poblaciones pequeñas, lo que causó protestas y problemas en las escuelas normales. Una medida radical complementaria fue establecer la Comisión

Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), para atender las necesidades de materiales de apoyo por mandato de ley en todas las escuelas del país. Tal medida provocó reacciones fuertes de algunos sectores de la opinión pública que vieron con temor esta medida como una intrusión del Estado en la libertad de creencias. Sin embargo, quedó claro que se podrían emplear otros textos también y, finalmente, la Conaliteg ha prevalecido hasta el presente.

Durante la década de 1950, en la UNAM se llevaron a cabo diversas iniciativas y cambios en los planes y programas de estudio, que tomaron en cuenta los trabajos de la ANUIES desde 1950, que infortunadamente no llegaron a una propuesta que se aceptase entre todos (Montes de Oca, 1959). Finalmente, en 1964, la UNAM le añadió un año a la duración del bachillerato. Se dedicaron, en esta propuesta, los dos primeros años a estudios generales, reservándose el tercer año para enfatizar propedéuticamente a los alumnos por áreas de conocimiento (Larroyo, 1986, pp. 558-560). Este rasgo fijó la conformación del mapa curricular del bachillerato general hasta el día de hoy.

Entre 1966 y los últimos cinco meses de 1968, la UNAM atravesó por una situación en la que la violencia se hizo presente en dos momentos. Primero, en 1966, mediante un paro estudiantil que llevó a una agresión bochornosa y *porril* contra el rector Chávez, en sus propias oficinas, que resultó en su renuncia (Larroyo, 1986, p. 560). Dos años después, los docentes, estudiantes e instalaciones de la UNAM y de otras instituciones de educación superior públicas fueron el blanco de una represión policiaca y militar feroz que llegó hasta la masacre en Tlatelolco, el 2 de octubre de ese último año.

Para 1970, el país enfrentaba una crisis política mayúscula tras 1968. El analfabetismo en la población mayor de 15 años afectaba a 7 millones de adultos en una población de 56 millones. Todavía más inquietante, la SEP admitía que existían cuatro millones de niños en edad de estudiar sin escuela. A 11 años del Plan del mismo nombre, la meta seguía eludiéndonos (Larroyo, 1986, p. 569). En 1971, se inició la gestión de Bravo Ahuja en la SEP, quien proyectó una reforma y reorganizó la Secretaría con base en cuatro subsecretarías: planeación educativa, educación primaria y normal, enseñanza técnica y superior

y cultura popular. Se enfatizó la importancia de reformar los planes de estudio de la educación primaria y de revisar los libros de texto (Bravo y Carranza, 1976). Sin embargo, la mayor atención a la demanda social por educación ocurrió en la EMS y en ES. La EMS duplicó su matrícula para el ciclo 1974-1975 a 2 millones 800 mil respecto al ciclo 1970-1971. Entre esas dos fechas, las escuelas técnicas de todos los tipos, incluyendo las de capacitación para el trabajo, pasaron de 240 a 1,042. Entre 1970 y 1975 se triplicó el número de institutos tecnológicos al incrementarse su número de 19 institutos regionales existentes a 42, con 23 institutos creados. En tendencias semejantes, se abrieron 8 institutos agropecuarios y un instituto tecnológico de pesca (Larroyo, 1986, p. 568). En paralelo, se diseñó la Universidad Autónoma Metropolitana, a propuesta de la ANUIES. También se iniciaron las operaciones del Colegio de Bachilleres en Chihuahua, lo que se replicaría en el resto de los estados durante los siguientes 20 años. En 1975 había, además, cien veces el número de alumnos indígenas que concluyeron su educación básica que en 1970 (Larroyo, 1986, pp. 568-572). El gobierno federal parecía interpretar el antecedente de 1968 como una advertencia de que la juventud requería, en el ámbito de un sistema autoritario, oportunidades y espacios de libre examen y de estudio de lo social y del mundo físico.

Entre 1950 y 1970, los habitantes de nuestra geografía nos habíamos incrementado de 26 a 56 millones, y fue en el sexenio de 1970 a 1976 que, gracias a las exposiciones de los expertos en población, especialmente del Colegio de México, que se empezó a tomar en cuenta, por parte del gobierno federal, la importancia de que el crecimiento demográfico tendría que modificarse si el país quería mejorar el ingreso y las condiciones per cápita de todos sus habitantes (Welti, 2014).

El impacto de 1968 en la UNAM también fue considerable y tuvo una salida muy constructiva con la creación en 1971 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), para un bachillerato innovador en consonancia con los tiempos y el ambiente intelectual y educativo nacional e internacional. Con sus cinco planteles en operación, el CCH muy pronto logró que la UNAM duplicara su población estudiantil de bachillerato. El impacto de la UNAM en el bachillerato no se agotó ahí. El ejemplo de la adición de

un año a su plan de estudios en 1964 lo retomó la ANUIES, en abril de 1971, en la XIII Asamblea General, en Villahermosa, Tabasco, y acordó que la EMS fuese formativa durante dos años y propedéutica en el tercero y último del bachillerato (Meneses, 1991, p. 261). La SEP apoyó esta y otras iniciativas de la ANUIES y le reconoció a esta asociación su carácter de organismo intermedio de consulta para las políticas de la EMS y de la ES (Bravo y Carranza, 1976, pp. 84-85). Así, la propia Secretaría aceptaba que su reforma educativa para la educación superior y EMS tendría que pasar por consultas con la ANUIES. En las reuniones anuales posteriores a la de Villahermosa, se establecieron lineamientos que llevaron al diseño e instrumentación del modelo educativo del Colegio de Bachilleres. En septiembre de 1973 se había creado el Colegio de Bachilleres México por decreto presidencial, y en febrero de 1974 abrió sus puertas con cinco planteles en el Distrito Federal. Posteriormente, dicha institución continuaría creciendo hasta atender a 45 mil alumnos en seis planteles del área metropolitana de la Ciudad de México para 1976 (Bravo y Carranza, 1976, p. 95). El modelo pronto se extendería a otras entidades del país. Los colegios de bachilleres fueron instituidos como organismos públicos descentralizados del gobierno de su respectivo estado, excepto por el que operó en la zona metropolitana de la Ciudad de México, que se instituyó como un órgano descentralizado del gobierno federal. El sostenimiento de los otros 26 Colegios de Bachilleres estatales depende en un 50 % del subsidio federal, mientras que cada estado aporta la otra mitad.

La expansión de la educación media superior y superior a partir de 1970 requería que, tras el sexenio de Echeverría, se hiciese un balance de los logros y una revisión de los problemas y retos planteados por el crecimiento acelerado. En 1976, inicia la administración de López Portillo y el nuevo secretario, Muñoz Ledo, solo duró un año en el cargo. Después, Solana Morales asumió la conducción de la SEP y la reorganizó en cinco subsecretarías: Cultura y Recreación, Educación Básica, Educación e Investigación Tecnológica, Educación Superior e Investigación Científica y Planeación Educativa. Tres reglamentos interiores más se emitieron, lo que da una idea de la desorganización en que se encontraba la Secretaría (Larroyo, 1986, p. 580). En 1978, por decreto presidencial, se creó el Colegio Nacional de

Educación Profesional Técnica (Conalep) con diez planteles que ofrecieron sus programas de profesional técnico, sin valor propedéutico para la educación superior. Para fines de 1982 el Conalep atendía a 83 mil alumnos en 165 planteles (SEP, 1982, p. 111). Posteriormente, en 1998, se estableció que mediante la acreditación de algunas asignaturas adicionales a las de su propio plan de estudios, los alumnos consiguiesen un certificado de bachillerato propedéutico. En 2008, se estableció que el Conalep ofrecería dos certificados en sus programas, uno de profesional técnico y otro de bachiller (SEMS, 2016).

Un aspecto que también debe de considerarse es el peso político que tuvieron tras el fin del sexenio de Díaz Ordaz, los estudiantes, profesores e instituciones de educación media superior y superior públicas. Tal relevancia política vino a reforzarse por el notable acrecentamiento del alumnado y el profesorado durante los años setenta y afectó la conducción de las instituciones educativas al volverse prioritario el mantenimiento de la paz social en la gestión de cada una de ellas (Zorrilla, 2008, pp. 149-150; Gil, 1994).

La década de los años ochenta presentó un balance en claro oscuro. Por una parte, sin duda, el logro más relevante sería el anuncio que se dio a conocer por parte de la SEP en mayo de 1981: «En 1980, por primera vez en la historia del país, se cubrió casi la totalidad de la demanda de educación primaria, habiéndose atendido a 15 millones de niños en edad escolar y dado acceso a primer grado a la totalidad de niños que solicitaron inscripción» (Larroyo, 1986, p. 581). A México le había tomado un periodo de 159 años para ofrecer educación primaria universal de forma efectiva a todos sus infantes. Por lo que atañe a la EMS, en ese sexenio la población estudiantil en el conjunto de dicho tipo educativo creció a una tasa anual de 11 % inferior a la de 15 % que presentó en el sexenio anterior. Con lo que alcanzó la población total de estudiantes de la EMS bivalente, propedéutica y terminal de 1 millón 584 mil estudiantes para el ciclo 1982-1983 (Zorrilla, 2012, pp. 112-113). En lo que respecta a los retos y problemas, el secretario Solana destacó sobre la EMS que: I) no se habían ofrecido opciones de formación académica y pedagógica suficientes para los profesores; II) la gran diversidad de planes de estudio obstaculizaba la movilidad horizontal de

estudiantes entre instituciones; III) la formación lograda por los alumnos no era la adecuada, y IV) la oferta se concentraba en las grandes ciudades, desatendiéndose el resto de la población de la república (SEP, 1982, p. 106).

Pero en los años ochenta estalló un proceso de inestabilidad múltiple incluyendo una inflación galopante y una devaluación gigantesca del peso frente al dólar, que llevó a que interviniese el Fondo Monetario Internacional con un préstamo colosal que demandó enormes recortes en el gasto público. En efecto, como ya venía sucediendo desde el final de la administración de Díaz Ordaz, los sexenios terminaban con grandes crisis, y el de López Portillo concluyó con la más grande de todas en 1982, al aparecer la gravedad del descalabro financiero del gobierno federal que se venía acumulando desde hacía varios años: «La devastadora crisis fiscal y política del Estado desarrollador autoritario, junto con la crisis de la economía nacional, obligaron a tomar dos decisiones históricas: la democratización del régimen y la liberalización de la economía», (Aguilar, 2010, p. 25).

A partir de la década de 1990, los resultados de la crisis de la década anterior y ante la globalización, el gobierno federal volvió la mirada hacia el exterior para identificar nuevos criterios para hacer frente a los problemas y retos de la nueva agenda. La SEP, a finales de los años ochenta, comisionó a Coombs para que emprendiese un estudio sobre la educación superior. Por su parte, en 1994, la BUAP solicitó que Coombs hiciese el mismo ejercicio para la propia institución. En 1994, el gobierno mexicano ingresó a la OCDE, organización multilateral que venía desarrollando estudios de 25 ramos de políticas nacionales y de múltiples bases de datos y de indicadores comparativos plurianuales, entre ellos en educación con *Education at a Glance* (OCDE, 2021). La participación de México en este organismo multilateral, enriqueció muy sustancialmente el contexto de referencia para un seguimiento de las políticas nacionales, para la transparencia de la función pública y para la rendición de cuentas del desempeño gubernamental, rubros todos indispensables para el funcionamiento democrático del régimen de un país.

En 1997, como resultado de un estudio emprendido conjuntamente entre el gobierno de México y la OCDE, quedó claro que, adicionalmente a la desigualdad y a la pobreza existentes en

la sociedad mexicana, el propio sistema educativo posee sesgos propios que magnifican la desigualdad social reconociéndose que «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» (OCDE, 1997, p. 236). Entre las recomendaciones de ese estudio se señaló la necesaria prioridad que debía de dársele al aseguramiento de una mayor equidad, tanto en el aspecto geográfico como en el social, para lo cual era preciso atender prioritariamente la formación y el perfeccionamiento del personal. En 1996 se estableció la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), que coordinó un procedimiento universal para la selección de candidatos a la EMS por parte de las instituciones de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (Zorrilla, 2012, pp. 116-117).

Ante la gravedad de las críticas sobre la falta de equidad en todo el sistema educativo, incluyendo no solo la educación básica, sino sobre todo la EMS y la ES, el programa sectorial 2001-2006 hizo de la justicia y de la equidad dos valores fundamentales para la organización de la agenda educativa, en la administración de Vicente Fox (SEP, 2001, pp. 36-40). Una contribución singularmente importante para la EMS fue la propuesta de educación intercultural, basándose para ello en el artículo segundo de la propia Constitución, que señala la obligación de actuar de los tres niveles de gobierno para abatir las carencias y rezagos que afectan a los indígenas, para quienes se ofrece la garantía y el incremento de los niveles de escolaridad en lo que toca a la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Esta escolaridad fue vista como de índole bilingüe e intercultural, mediante programas de contenido regional que reconocen la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas (Zorrilla, 2012, pp. 117-119).

Debe de mencionarse que, durante este sexenio de Fox, en 2005, la SEP fue objeto de una reorganización, reduciéndose a tres el número de subsecretarías, una para cada uno de los tres tipos educativos que integran el Sistema Educativo Nacional (SEN). Desde entonces, la EMS contó con una plataforma para la elabora-

ción y conducción de políticas con una misión formativa propia y distinta de la misión subordinada a la tarea propedéutica de la EMS para la ES, como fue el caso hasta antes de la reorganización.

Sobre esta plataforma institucional se formuló, en 2008, el Proyecto de Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS), mediante el que se creó el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad de reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. La RIEMS propuso un Marco Curricular Común (MCC) para brindar unidad de propósitos y criterios en el marco de la diversidad. Se definió un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir, independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. El MCC ofrece, desde entonces, una propuesta comprensiva y respetuosa de los planes de estudio de los bachilleratos generales, estatales o de las universidades autónomas, tanto como de aquellos otros planes de estudio de los bachilleratos bivalentes y de los programas de profesional técnico bachiller del Conalep. Tal capacidad de innovación y de inclusión fue producto de una muy amplia consulta participativa de la nueva Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) con todas las autoridades educativas estatales y con las más importantes instituciones públicas del país, federales y estatales. El MCC introdujo a todos los planes de estudio y todos sus respectivos programas de asignatura, de todas las instituciones participantes, el enfoque por competencias. Participan, hasta el día de hoy en el MCC, las instituciones públicas que atienden alrededor del 87 % del total de alumnos del sector público (SEP, 2015). El sexenio de Felipe Calderón impulsó adicionalmente a la EMS al volverse obligatoria desde el año 2012.

322

En 2013, bajo la administración de Enrique Peña Nieto, se aprobó una Reforma Educativa que estableció el derecho a una formación de calidad para toda la educación obligatoria. Este cambio al artículo Tercero conllevó a dos cambios concurrentes en las leyes educativas secundarias. Uno que creó el Servicio

Profesional Docente para ordenar, de modo vinculante, el ingreso, promoción y permanencia de todos los profesores de la educación obligatoria pública en el país. El otro cambio fue la conversión del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en organismo autónomo para asegurar la obtención de información fidedigna, relevante y confiable para la conducción y planeación de la educación, así como para garantizar la solidez, confiabilidad e imparcialidad de las evaluaciones de los resultados de los alumnos, de los docentes, de los planteles y del Sistema Educativo Nacional (SEN), mediante un organismo autónomo (INEE, 2015, pp. 1-19). Los problemas de los que hizo mención esta Reforma fueron calificados de estructurales y estaban presentes, en mayor o en menor medida, en todo el país, afectando a todos los tipos de instituciones existentes.

En 2017 la SEP publicó el nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en el que se plantea una nueva propuesta curricular detallada para toda la educación obligatoria que busca trascender los retos de la equidad, la pertinencia, la calidad, la flexibilidad, el financiamiento y la conducción del sistema (SEP, 2017, pp. 7-20).

Posteriormente, en 2018 se obtuvieron los resultados de la elección presidencial en la que resultó triunfador el candidato López Obrador, quien incluyó en su plataforma electoral la derogación de los cambios normativos, en materia educativa, realizados entre 2013 y 2018. En esa lógica se promulgaron los cambios constitucionales de 15 de mayo de 2019 y la aprobación de las leyes secundarias correspondientes de 30 septiembre de 2019 (DOF, 2019).

Conclusión

Se está hoy en día frente a un gran conjunto integrado por más de 150 instituciones que se desarrollaron a lo largo de la vida independiente del país, de manera muy heterogénea, dados los diferentes tipos de control administrativo, de personalidades jurídicas, de recursos, de ámbitos de localización y de propósitos formativos que la han venido configurando, tanto en el sistema como por parte de cada una. En ese tenor, se identifican instituciones públicas federales, estatales, autónomas y particulares. Entre las instituciones federales y estatales hay algunas centra-

lizadas, otras descentralizadas y unas cuantas desconcentradas. Tales diferencias aluden a las formas de organizarse y de nombrar a los directores respectivos. En cuanto a tipos de estudios, entre las autónomas, las particulares y las estatales, la mayoría son bachilleratos generales, pero también hay bachilleratos bivalentes. Por duración de los estudios, la mayoría de todas las instituciones ofrecen planes de tres años, pero también hay de dos años en Coahuila, Nuevo León y San Luis Potosí.

Algunas instituciones son gigantescas, como la Dirección General de Estudios Tecnológicos e Industriales de la SEP, que es la institución de EMS más grande del país, con 456 planteles educativos, de los cuales 168 son CETIS y 288 CBTIS, y tiene cerca de 640 mil alumnos. La Dirección General de Educación Media Superior del Estado de México presta el servicio en 533 Preparatorias Oficiales, 202 Centros de Bachillerato Tecnológico y 520 Telebachilleratos Comunitarios en su territorio con un alumnado superior al medio millón de alumnos (SEMS). El de EMS de la UdeG está entre los tres más grandes de nuestro país. Otras instituciones, en cambio, son muy pequeñas, como las de la Educación Media Superior Abierta y a Distancia estatales (EMSAD), que tienen desde menos de mil estudiantes o no tienen instalaciones propias, e inclusive, algunas no tienen administración propia y se conducen desde el Colegio de Bachilleres estatal o el Cecyte también estatal.

Además, cabe considerar la cultura institucional. Ya que, así como hay bachilleratos universitarios con una vocación profundamente propedéutica, también hay anexos a las normales estatales que prestan gran atención a la didáctica y a la orientación socio-emocional en general. El sector de la EMS particular, por su parte, cubre a poco menos del 20 % de la matrícula, pero cuenta con más de una cuarta parte de los planteles de México. En este sector se obtienen instituciones que están planteadas como negocio, otras que lo están desde una perspectiva confesional, algunas son filantrópicas y otras más de formación de élite. También existen bachilleratos comunitarios federales por cooperación que recibieron subsidio hasta el año 2000 y después quedaron sin él. Hay más de 250 en el país que hoy se cuentan como privados y dependen de sus ingresos propios. De igual manera, debe de considerarse la heterogeneidad en las instalacio-

nes y el equipamiento no solo de las instituciones entre sí, sino en los planteles de cada una. Ya que hay planteles con laboratorios, talleres y equipo de cómputo más o menos adecuados. Otras escuelas, en cambio, pueden estar en instalaciones prestadas, sin laboratorios o bibliotecas, algunas no tienen paredes y otras ni siquiera tienen agua en los baños.

Ahora bien, en términos de tipos de certificados para los programas estudiados, el de certificado de bachillerato general es el decano, con raíces en el siglo XIX y asociado a los estudios preparatorios para la educación superior universitaria. Un segundo tipo de certificación es la que brinda el bachillerato tecnológico o bivalente, asociado históricamente al Instituto Politécnico Nacional (IPN) formalizado en 1940, y ofrece dos tipos de certificados que se obtienen concurrentemente, uno de bachillerato tecnológico y otro de profesional técnico. El tercer tipo de programa es el ofrecido por el Colegio Nacional de Educación Profesional (Conalep) de 1978, que brinda, hoy en día, programas con dos certificados concurrentes, uno de profesional técnico bachiller y otro de bachillerato general.

El bachillerato general cuenta con una variante, el telebachillerato, con 3,306 planteles que sirven a más de 127 mil estudiantes con 9,722 docentes en 2019-2020. Este modelo también se emplea en el EMSAD. Se esperaba, desde 2020, que entre ambos ofrecieran EMS a 150 mil jóvenes de zonas rurales y urbanas marginadas. Es un modelo de atención que trabaja con tres o cuatro profesores, cada uno a cargo de un área de conocimientos –Matemáticas y Ciencias experimentales; Ciencias sociales, Humanidades y comunicación; así como elementos de Capacitación para el trabajo y Computación. Utiliza materiales de TV, audiovisuales e impresos (SEMS, 2017).

De esta forma se puede apreciar que la EMS constituye una estructura educativa nacional diversa en sus instituciones, heterogénea por los recursos con que cuenta cada una de ellas, plural por las poblaciones con muy diversas condiciones socioeconómicas que atiende en cada plantel, diferenciada de acuerdo con los programas educativos con que trabaja, multicultural por la multiplicidad de culturas educativas institucionales con que se interactúa en sus labores y fragmentaria en términos organizativos y administrativos con base en los que opera. Así, la EMS

escolarizada aparece como un sistema con un alto grado de descentralización operativa y sistémica; que comprende una red de más de 150 diferentes instituciones públicas, cada una con sus planes de estudios propios, ya que las instituciones bivalentes tienen un plan de estudios para cada carrera técnica. Las instituciones están inconexas entre sí y cada institución cuenta con atribuciones diferentes, infraestructuras elementales algunas y magníficas otras, así como recursos muy variados por los montos y per cápita por alumno.

El sistema de la EMS escolarizado educa, de todos estos modos y bajo circunstancias específicas en cada caso, a casi 5 millones de alumnos, en 20 mil escuelas, con alrededor de 300 mil docentes, bajo más de 30 acepciones curriculares. En el ciclo escolar de 2018-2019 se alcanzó, gracias a la tendencia incremental, la cifra de 5 millones 236 mil estudiantes, que es la más alta jamás alcanzada (INEE, 2019). Después de esa fecha, ya en la administración del presidente López Obrador, el total empezó a menguar y mostró 4 millones 985 mil inscritos en el ciclo escolar 2020-2021. De este modo, se puede constatar que hubo un cambio en las tendencias bruta y neta, de avanzar lentamente a detenerse e incluso retroceder. Esta situación revirtió una tendencia incremental sostenida de 70 años y se deja de encaminar en la dirección correcta. Luego, en el ciclo 2019-2020, solo se obtuvo una cobertura bruta de la cohorte de 15 a 17 de 77.2 %, apenas 2.2 % superior a la de 2016 (López, 2020, p. 224). Esta última cifra viene a mostrar que están fuera de la EMS obligatoria cerca de una cuarta parte del total de jóvenes en edad de estudiarla. Y, además, se deja de intentarlo poco a poco. Además, existe una paradójica continuidad en las cifras de eficiencia terminal, que han permanecido prácticamente estables desde 1980, primer año para el que se ofrecen datos de ese indicador, en torno a un valor de 63 % hasta el presente. Cabe recordar que entre 1980 y 2020 la población de la EMS creció cuatro veces al pasar de un millón 265 mil alumnos a los cerca de 5 millones en la actualidad. Y hay que tener presente que en 1980 no había aún Internet.

A guisa de conclusión, se puede identificar que la muy larga marcha en el desarrollo de la EMS cubre 200 años, pero los cambios y las omisiones que más nos afectan son los que se han presentado desde 1970. La EMS actual está ante retos que solo se pueden identificar mediante la atención y seguimiento del funcionamiento educativo, para develar las formas y mecanismos con los que se producen y reproducen los procesos de trabajo escolar deficientes, tanto como los eficientes, en materia de equidad y de calidad para todos. El trabajo de identificación requiere apoyarse en los resultados de la investigación, así como las nuevas aportaciones teóricas al respecto. Es asimismo necesario examinar los principios y lineamientos que rigen la gestión y conducción de la escuela, la organización académica del trabajo de los profesores, así como las limitaciones de los profesores individuales para atender la formación requerida desde sus asignaturas específicas sin el apoyo de una colaboración docente transversal (Zorrilla, 2021). Resultan de interés las consideraciones críticas de los sistemas de control escolar que norman el ingreso, permanencia y certificación de los alumnos. En suma, el modelo de la escuela de EMS mexicana, en su conjunto, requiere de una revisión que identifique los obstáculos que se aprecian desde la observación de las prácticas educativas en la escuela y en el aula.

Referencias

- Aguilar, L. F. (Comp.). (2010). *Política pública*. BBAPDF; Siglo XXI.
- Aguirre Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación*. UNAM-DGP.
- Alamán, L. (1945). Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores é Interiores presenta al Soberano Congreso Constituyente sobre los negocios de la Secretaría de su cargo, leída en la sesión de 8 de noviembre de 1823. *Documentos diversos. (Inéditos y muy raros)*. Tomo I. (Comp. Rafael Aguayo Spencer). Editorial JUS.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2023, 23 de junio). *¿Qué es el racismo y qué tipos de racismo hay?* <https://eacnur.org/blog/que-es-el-racismo-y-tipos-de-racismo-tc-alt45664n-o-pstn-o-pst/>
- Bazant, M. (2003). Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 503-546. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001809>
- Bew, J. (2016). *Realpolitik. A History*. Oxford University Press.
- Bravo Ahúja, V. E. y Carranza, J. A. (1976). *La obra educativa*. SEP.
- Breña, R. (2006). *El primer liberalismo español y los procesos de emancipación de América, 1808-1824. Una revisión historiográfica del liberalismo hispánico*. CEI; El Colegio de México.
- Brock, T., Carrigan, M. y Scambler, G. (2017). *Structure, Culture and Agency. Selected Papers of Margaret Archer*. Routledge.
- Comisión Nacional Mexicana de la UNESCO. (1947). *Estudio acerca de la educación fundamental en México*. SEP.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1933, 23 de octubre). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México*. Diario Oficial. <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/53.PDF>
- Congreso Higiénico-Pedagógico. (1883). *Memorias del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la ciudad de México el año de 1882*. Imprenta del Gobierno.

- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. 4 de octubre de 1824 (México). https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-de-los-estados-unidos-mexicanos-de-4-de-octubre-de-1824constitucion-1824/html/260423b7-0a71-4d1d-9f89-832b7ed472ac_2.html
- Constitución Política de la Monarquía Española [Const.] 19 de marzo de 1812 (España).
- Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Diario Oficial de la Federación. 15 de mayo de 2019. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan Company.
- Diamond, J. M. (1999). *Guns, Germs and Steel. The Fates of Human Societies*. W. W. Norton & Company.
- Díaz y de Ovando, C. (1972). *La Escuela Nacional Preparatoria: los afanes y los días 1867-1910*. IIE; UNAM.
- Dickson, M. (1986). *Teacher Extraordinary: Joseph Lancaster, 1778-1838*. Book Guild Limited.
- Dirección General de Planeación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. (2015). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2014-2015*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2014_2015_bolsillo.pdf
- Encyclopedia Britannica. (1946). Encyclopedia Britannica, Inc.
- (1946). Nation-state. En Britannica. Consultado el 15 de mayo de 2022. <https://www.britannica.com/topic/nation-state>
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila, 1920-1925. Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*. UNAM.
- García Martínez, B. (2000). La creación de la Nueva España. En D. Cosío Villegas (Coord.), *Historia general de México: Versión 2000*. (235-306). El Colegio de México.
- Gil Anton, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-A.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la Educación Colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El Colegio de México.

- Guerrero, R. (1997). *El culto a Juárez en el porfiriato* [tesis de maestría en Historia, Universidad Iberoamericana].
- Humboldt, A. (2002). *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*. Porrúa.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). Panorama Educativo de México 2018. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- (2015). *Reforma Educativa*. Marco normativo. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/reforma-educativa-marco-normativo/>
- Jellinek, G. (1954). *Teoría general del Estado*. Albatros.
- Jerez Jiménez, C. y Pichardo, J. J. (1982). *Vida y obra educativa de Don Valentín Gómez Farías*. SEP.
- Kobayashi, J. M. (2002). *La educación como conquista: Empresa franciscana en México*. El Colegio de México.
- (1976). *Historia de la educación en México*. SEP.
- Larroyo, F. (1986). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa.
- Levy, D. C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. UNAM; CESU; FLACSO; Porrúa.
- Llinás Álvarez, É. (1978). *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*. UNAM.
- López Obrador, A. M. (2020). *Segundo Informe de Gobierno, 2019-2020*. <https://presidente.gob.mx/segundo-informe-de-gobierno-2020/>
- Lorenzo, J. L. (2002). Los orígenes mexicanos. En D. Cosío Villegas (Coord.), *Historia general de México. Versión 2000*. (83-123). El Colegio de México.
- Medina-Núñez, I. (2019). El concepto Realpolitik en la ciencia política. *Espiral*, 26(76), 281-290. <https://doi.org/10.32870/ees.v26i76.7023>
- Mendoza Ávila, E. (1981). *El Politécnico, las leyes y los hombres: reseña histórica de la educación tecnológica y recopilación de la legislación educativa en México, 1551-1974*. IPN.
- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales de México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. CEE; UIA.
- Montes de Oca y Silva, J. (1959). *Historia del Bachillerato Nacional Unitario, 1950-1955*. UdeG.

- Nogués-Bravo D., Rodríguez, J., Hortal, J., Batra, P. y Araujo, M. B. (2008, 1 de abril). Climate Change, Humans, and the Extinction of the Woolly Mammoth. *PLoS Biology* 6(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0060079>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). Education at a Glance 2021. *OCDE*. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- (1997). Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación superior. *OCDE*.
- Parra, A. (2008). *Atlas histórico de la Escuela Nacional Preparatoria 1910*. UNAM; ENP; IISUE.
- Powell, P. W. (2019). *La guerra chichimeca (1550-1600)*. (Utrilla, J. J., trad.). FCE.
- Robledo y Meza, J. A. (2003). *Gabino Barreda y el mitologema liberal*. Gobierno del Estado de Puebla.
- Sáenz Faulhaber, M. (1993). El mestizaje en la integración de la población colonial. En M. T. de MacGregor, *El poblamiento de México. Una visión histórico-demográfica. Tomo II*. (87-107). Segob; Conapo.
- Salinas Sandoval, M. del C. (2001). *Los municipios en la formación del Estado de México, 1824-1846*. El Colegio Mexiquense, A. C.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad*. SEP.
- (2001). *Programa Nacional Educativo 2001-2006*. SEP.
- (1982). *Memoria. 1976-1982. Política Educativa. Tomo I*. SEP.
- (1946). *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*. SEP.
- (1941). *La educación pública en México. Desde el 1° de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940*. SEP.
- (1926). *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*. Publicaciones de la Secretaría de Educación; Talleres Gráficos de la Nación.
- Serrano, J. M. y Pons Parra, R. M. (2011, 1 de mayo). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE*, 13(1), 1-27. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Soto Lescale, M. R. (1997). *Legislación educativa mexicana de la Colonia a 1876*. UPN.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. El Colegio de México.

- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *Educación media superior con equidad y calidad*. <http://www.sems.gob.mx/telebachilleratos#:~:text=Los%20Telebachilleratos%20Comunitarios%20son%20una,en%20un%20radio%20de%205>
- (2016, 29 de febrero). *Antecedentes*. *Conalep*. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_conalep
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2011). La Unesco y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación. *Unesco. Unesdoc. Biblioteca digital*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa
- Vázquez, J. Z. (1976). *Historia de la Educación en México*. SEP.
- Weber, D. J. (2000). *La frontera española en América del Norte*. FCE.
- Welti Chanes, C. (2014). El Consejo Nacional de Población a 40 años de la institucionalización de una política explícita de población en México. *Papeles de Población*, 20(81), 25-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000300003
- Wolf, E. R. (1959). *Sons of the Shaking Earth*. University of Chicago Press.
- Zárate, J. (1956). *México a través de los siglos. Historia general y completa. Tomo III. La Guerra de Independencia*. Editorial Cumbre.
- Zavala, S. A. (1973). *La encomienda indiana*. Porrúa.
- (1967). *Los esclavos indios en Nueva España*. El Colegio Nacional.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2021). La obligatoriedad de la educación media superior ante una expansión sin equidad. En G. Guevara Niebla y A. Acosta Silva (Coords.), *Educación: estrategias para la recuperación*. UdeG.
- (2018). *La transformación de la EMS entre 2008 y 2014. La experiencia de 115 instituciones públicas con el enfoque por competencias genéricas*. CREFAL.
- (2012). La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación superior. En M. A. Martínez (Coord.), *La educación media superior en México*. SEP; FCE.
- 332 — (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. ANUIES.
- (2008). *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias*. ISSUE-UNAM.



La Educación Media Superior durante la segunda mitad del siglo XX

Zorrilla Alcalá, J. F. (2010). La educación superior durante la segunda mitad del siglo XX. En J. F. Zorrilla Alcalá (autor). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias* (pp. 131-185). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Liga al texto en línea

<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>

Permiso de publicación otorgado por el Mtro. Jonathan Girón Palau, coordinador editorial del IISUE, abril de 2024.

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 renombre 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, acción que resultó ser un punto de inflexión para el desarrollo del propio modelo de Educación Media Superior. Los acontecimientos que estaban por iniciarse modificarían para siempre las condiciones con las que Sierra contó. La Revolución deshizo la Secretaría de Instrucción y diez años de revuelta debilitaron considerablemente a la ENP.

Luego, para Vasconcelos, la Nacional Preparatoria fue siempre un dolor de cabeza. Cambió de director múltiples veces a partir de la creación de la SEP. Con el sucesor de Vasconcelos en la SEP, la ENP 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 sucesos, el bachillerato vulnerado por los ataques al positivismo, reducido a los últimos dos años, quedó 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, con su inserción en la nueva universidad se habría de cancelar definitivamente el proyecto de Barreda y los positivistas. Estos

últimos, 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 incorporarlo 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 periodo porfirista. A finales de la siguiente década, una vez transformada en entidad autónoma, la institución 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 irremediablemente 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.

La ENP se subordinó a la Universidad, la cual permitió y observó impávida cómo se fue deslavando la propuesta pedagógica y política del liberalismo. La inercia del modelo anterior siguió ofreciendo fielmente 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 solo duró siete años.

Lo que tomó su lugar no fue una propuesta de recambio, simplemente de forma efectiva se subordinaron los estudios del bachillerato a la perspectiva vislumbrada a partir de 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. Este 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.

Al 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, atribución que 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 pre-valetientes 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, en cambio, la diversidad resulta en una dispersión que fácilmente puede imponer demasiadas exigencias simultáneas en las materias, 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 de diversas maneras los propósitos formativos 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, ante 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 vastedad de contenidos dispersos entre tantas materias, fenómeno bastante común en el mundo de la segunda mitad del siglo XX (OCDE, 1996), ha

llevado a la crítica educativa moderna a sugerir la reducción de ellos 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 esa 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 solo una minoría concluya 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 propedéutico 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 tuvo muchos de los rasgos más dramáticos del desprestigio, consecuencia de la inestabilidad política por la que atravesó. Se fortalecieron los grupos académicos y el renombre de la casa de estudios se resarció 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 la aparente impresión de ocuparse. Pero tan seguía siendo problema que, de acuerdo

con el apretado diagnóstico de Larroyo, se requería 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 simplifica 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 encauzar la técnica del estudio de los alumnos y establecer un adecuado sistema de pruebas de resultados pedagógicos. Solo 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 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 en el 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 cinco 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 específica-

mente preparatorio de solo 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 este, 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 la actualidad.

Capacitación para el trabajo

El ámbito de la atención a los que no continúan sus estudios básicos revela hasta qué punto la orientación de la estructura del poder del Estado para la educación conlleva un 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 pre-vocacionales, 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, a los campesinos y obreros que quisieran mejorar sus técnicas productivas y a 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 100 % de los adultos fuera de la EMS, solo 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. 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, situación que se extiende hasta el presente, al continuar sin atenderse las necesidades educativas de aquella inmensa mayoría que no llega a la educación superior; la obligación pública se olvida de ofrecer una oferta adecuada a sus necesidades. Se ha hecho de lado, también, el principio que señala que los conocimientos se deben buscar y gozar viendo sus aplicaciones, para lo cual es menester no solo conocer las definiciones, sino también aprender a trabajar con ellas. Pareciera que desde entonces se cayó en un ensueño, al pensar que solo el nivel superior conlleva un reconocimiento de la seriedad y prestigio de la persona y de la profesión. Sostener esta 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 que conseguir 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, solo 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 solo 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 solo 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 solo 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) (SEP, 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 esta 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 psicológico 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 1960, concluyeron su educación primaria 285,578 niños o adolescentes. De estos, 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 solo continuaron estudios de enseñanza media 216,072. Respecto a 1962, egresaron de primaria 339,326 y continuaron estudiando la secundaria 231,292 (SEP, 1964, pp. 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 fuerte. 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 12 años no se consiguió 11 años después, sino 21 más tarde. Hasta 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 de 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, por fin, a ser 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 la década de los treinta, solo se instrumentaron con el nítido propósito de conseguirlo cerca de 40 años después. Su logro tardaría dos decenios más. Además, hay que señalar que, 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 solo de 1921 a 1950 llevó a que la población pasará 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 estudiantes se tuvo que multiplicar por 2.8 veces y alcanzar la cifra de 14.6 millones de alumnos (SEP, 2001). 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 infor-

marse sobre la forma en que esa expansión ha sido examinada. En tal sentido, es conveniente señalar que se buscará apoyo en la literatura sobre la educación posobligatoria 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 posobligatoria que no han escapado al interés de los estudiosos. Al respecto, resulta innecesario abundar en 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, notado ya por diversos autores citados en el trabajo de Rodríguez. Este modelo, que estuvo vigente hasta principios de los años ochenta, expresa la relación entre el Estado y la educación posobligatoria, incluida la superior, y revela que en diversos países latinoamericanos los gobiernos optaron por fijar asignaciones irreductibles o históricas anuales a las diversas instituciones públicas de educación posobligatoria, a la vez que estaban dispuestos a entablar negociaciones para tramitar diversos tipos de peticiones adicionales. En algunos casos, los irreductibles se determinaron con respecto al número de estudiantes, de manera que, a mayor número de alumnos correspondían mayores recursos. Todas estas medidas fueron tendentes a minimizar el descontento político. Es de notar que esas 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 registró 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 careció de

problemas, que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (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 cuales fueren las causas de esta frustración histórica, a fines de los años sesenta y principios de la década de los setenta, el ciclo de crecimiento se modificó cuando la economía internacional entró en una larga recesión. La región perdió dinamismo, con excepción de México y Venezuela, que intentaron 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.

Estos recursos permitieron financiar ampliamente el crecimiento de la escolaridad. Contra ese telón de fondo, en lo que atañe al contexto general macrosocial, se experimentó en el ámbito educativo la última fase de una transformación en casi todos los sistemas de la región, incluido el de 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 ya 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 nueve veces (SEP, 2001a). 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 solo 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.

Este papel de los estudios medios superiores se refleja en las cifras de los que accedían a ellos en 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 Estados Unidos era de 1,740 (Levy, 1995, pp. 32-52). Para 1960, solo 3.1 % de la cohorte latinoamericana cursaba estudios superiores, mientras que en Europa lo hacía 10.2 % y el promedio mundial era de 6.2 %. La diferenciación social ocurría en los niveles inferiores, de tal forma que, desde la educación secundaria y a través de la educación media superior, la orientación estaba dada por la preparación propedéutica para la educación superior. Además, si bien no existía un sector privado en el nivel universitario, sí existían bien implantadas, desde hacía muchos años, numerosas escuelas privadas en los niveles medios. De esta manera, la educación media canalizaba la élite hacia la universidad pública. La necesidad de una diferenciación sectorial en el nivel superior solo se sintió cuando se expandió 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, esta 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 más aprisa que la población, y la educación superior más rápido que la educación en general» (Levy, 1995, p. 43). La universidad de masas se convirtió 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 transformó radicalmente la universidad pública, con lo que se desfiguró su carácter elitista extremo y se le impartió un sello aún elitista, pero predominantemente clasemediero. Se amplía de manera considerable 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, 1983; Casanova y Rodríguez, 1999; Kent, 1997 y 1998). 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 cómo se conformó una estructura estatal de recursos presupuestales, jurídicos, organizativos, ideológicos y de alianzas con diversos grupos para atender la demanda de 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. Este ímpetu arrastró tras de sí a la EMS, la cual reforzó su carácter de formación previa a los estudios superiores, con lo que contribuyó 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 solo había atendido a una proporción muy pequeña del total de los jóvenes. Entre 1950 y 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 afirmar que, desde la óptica de este estudio, no fue tanto el aumento de la población escolar, sino 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 en la identificación de los fenómenos significativos para la equidad y la calidad de la educación, cuestión que resulta fundamental para este trabajo.

Por lo pronto, es menester insistir en 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 cubrir 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 confirió un carácter eminentemente liberal, cuyo rasgo principal era la confianza que se depositaba en el maestro para que manejara con suma libertad su clase. Este modelo, producto de un desarrollo nacional decantado a lo largo de los primeros 150 años de vida independiente, fue llamado, en un lapso de veinte a veinticinco 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 al contar con un título profesional calificaban para ser profesores de EMS. En ese tiempo, con frecuencia se contrataba a quienes no contaban con un título profesional e incluso a aquellos que no habían estudiado la disciplina que se les solicitaba que impartieran (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 implican costos corrientes bajos, de los que aún se benefician las cuentas institucionales. Los puestos de tiempo completo siguieron y continúan siendo muy limitados 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, lo que contribuyó a no retroalimentar la docencia. Paradójicamente, con el crecimiento del tamaño de los planteles y del número de maestros, la docencia como actividad se volvió, cada vez, una tarea con la que se tenía que cumplir en términos administrativos, más que una actividad profesional orientada al aprendizaje de los alumnos. Como consecuencia de esas 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 provocaban, al haberse señalado que la causa radica en el sentido político bajo el cual se brinda la atención a la demanda de EMS.

Con la dilatación en el tamaño promedio de muchos planteles 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 de EMS, corriesen su curso libremente frente a estructuras académicas débiles.

Era y es común, por desgracia, considerar que el abandono de la escuela, por parte de una gran cantidad 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 de 25 % del total de los que ingresan. Esta situación es más seria aún, cuando su recurrencia achata la sensibilidad educativa hasta la indiferencia. Ante estas condiciones, la marcha académica de las escuelas, muchas de ellas nuevas, mostró, desde los años setenta, resultados y 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 factor de poder político. Este peso incidió en los procesos de radicalización en los bachilleratos y en las instituciones de ES que vivieron, no solamente en México sino también, con sorprendente paralelismo, en muchos de los países de América Latina. Este espíritu desembocó en nuestro país 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 antidemocráticas. 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 esos procesos, a la presidencia de la República en 1968 le siguió una administración preocupada por la pérdida de legitimidad a la 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, entonces, 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 cuatro mil a diez 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. Estas 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 estaba encaminada a la atención a la demanda, lo que subordinó la función educativa a principios políticos.

De manera paralela, se cuidó que las retribuciones a quienes ocupaban la dirección y los principales de la administración de las instituciones fueran sustancialmente diferentes de las disponibles para los profesores. De esta manera, se segmentó el ámbito educativo postobligatorio en términos de ingresos personales; se distinguió con claridad un grupo de puestos bien remunerados en la dirección y en la administración, y otro, retribuido con modestia, para los docentes frente a grupo. Esta situación, 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, se reproduce hasta el presente. Esta 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 esas funciones y, al haber privilegiado la satisfacción de esos 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, situación que no es ajena a los procesos de deterioro de la vida académica (Brunner, 1993; Zermeño, 2001; Kent, 1990). Cabría preguntarse en qué medida esa 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 circunstancia mejoró significativamente la posición de las élites locales e institucionales especializadas en el control político de escuelas y 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 mostró en el 68, la cual nunca dejó de tener un carácter selectivo y 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 esos ambientes, así como una nueva forma de hacer política en los gremios universitarios. Frente a ese entorno confuso y de recursos siempre crecientes para la educación transcurrieron los años setenta. Muchas escuelas relajaron sus ámbitos, 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 esas prácticas, se aislaron unos de otros, a pesar de ser mayoría. El impacto de ese estado 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 aspecto 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 concierne encauzar y que se han enseñoreado de buena parte de la conducción de un número considerable de instituciones y del sistema.

Las políticas educativas de financiamiento laxo

Se puede observar 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. Estas condiciones se extendieron, como se verá más adelante, incluso bajo otro ciclo de políticas que dura hasta nuestros días (Zorrilla, 2002 y 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 aumentado de préstamos), a un costo que habría de posponerse hasta que el desequilibrio lo devastó en la gran crisis que estalló 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 y dependiente de préstamos internacionales. La crisis de 1982 basta en sí misma para indicar que la disposición tradicional del incremento al financiamiento educativo latinoamericano, año tras año, había llegado al término del camino.

Ante la ruptura de las condiciones que venían prevaleciendo, se volvió tanto más notorio el patrón que se interrumpía. También el que se instituyó. En esas circunstancias, se conformó una corriente analítica que, al abocarse a comprender los cambios en la política pública del sector educativo, develó 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, para 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 nuevo 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, se disminuyó la inversión pública y los salarios reales de la burocracia, lo cual incluyó 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 esto, a su vez, se sentaron 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 de algunos sectores de la opinión pública, en la que se desplegó una gran atención a 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 posobligatoria. 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 estimulan 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 iguales 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, desde aquel año, 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, incluido el gasto privado, subió de 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 de los académicos. 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 de 1992 a la fecha: el Acuerdo de Modernización

A finales de la década de los años setenta, el gobierno federal emprendió una reorganización que denominó desconcentración administrativa. En 1983, las delegaciones se transformaron en Unidades de Servicios Educativos por 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, mediante una revisión (y elaboración) de todos los planes y programas de estudio que no habían sido modificados en veinte años. Estos nuevos programas y materiales comenzaron a utilizarse de manera generalizada en educación preescolar y primaria a partir del ciclo escolar 1994-1995 (SEP, 1997). Por medio de este Acuerdo, el gobierno federal transfirió a los estados la administración y operación del total de 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 las autoridades educativas (SEP, 1996, 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 dio 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, se suprimió el carácter discrecional del Estado para retirar, en cualquier momento, el reconocimiento de la validez oficial de estudios. Se levantó 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 añadió a la Ley la facultad del Estado para promover y atender todos los tipos y modalidades educativos, incluida la superior, necesarios para el desarrollo de la nación (SEP, 1996).

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 empezaron a exponerse, paulatinamente, a criterios y ópticas externas, en un área en la que había predominado a lo largo de todo el siglo una tendencia marcadamente nacionalista y autorreferencial 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 (BUAP) solicitó que Coombs hiciese el mismo ejercicio para la propia institución (The International Council for Educational Development, 1994). La BUAP, la Univer-

sidad de Guadalajara (UdeG) 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, que tuvo en mente la experiencia internacional al respecto, muy especialmente la del Scholastic Aptitude Test (SAT) norteamericano (Gago, 1998 y 2001, comunicación personal). En lo particular, algunas universidades privadas como la Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) promovieron intercambios con universidades extranjeras para facilitar que sus estudiantes pasaran desde un semestre hasta un año en el exterior. Posteriormente, varias universidades públicas como la UNAM, la UdeG, 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 de Ingreso para 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 el 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. En los últimos quince años ha hecho esfuerzos muy considerables para mejorar el seguimiento de las áreas de políticas estructurales de los paí-

ses miembro mediante 25 comités en otras tantas áreas, de los cuales, el de educación es uno de ellos.

La OCDE 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* y *Education Statistical Digest*, que publican datos en bruto.⁹

Además, la OCDE lleva a 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, que requiere un gran despliegue de colaboración de ocho a diez países. En ambos casos, la participación es voluntaria e implica cubrir una cuota, además de comprometerse a correr con los gastos que se realizan en el país participante por la instrumentación del proyecto. Ambas, las reseñas nacionales y las 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 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 ella, México viene participando desde 1998. Un buen ejemplo de reseña nacional es Examen de las Políticas Nacionales. México. Educación Superior (OCDE, 1997).

El Examen de las políticas nacionales 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 entregó en el curso del año (OCDE, 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

⁹ Véase *Reviews of National Science and Technology Policy*: <http://www.oecd.org>.

la organización, pues se han hecho varias reimpresiones de él. La Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP 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 de mayo de 1994. Los examinadores tuvieron oportunidad de entrevistarse con más de 600 personalidades en once 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 valoración 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 de examinadores externos, extranjeros contratados por la OCDE. El equipo mexicano fue el responsable de una autoevaluación muy extensa del entorno por ser revisado y sobre la cual se basó el equipo externo para su evaluación (OCDE, 1997).

En su trabajo, 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 importante que ofrece oportunidades de cambio. En ese contexto, las formaciones posobligatorias 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, un funcionamiento que no es aun suficientemente equitativo desde el punto de vista social y geográfico.

Todo ello conduce a un sistema que, contrariamente a lo que se cree, 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 en ciertas claves y lleva a formular algunas recomendaciones que ellos reúnen en torno a grandes temas.

Los examinadores reconocen que en todos los puntos faltan iniciativas al respecto. El desafío consiste en utilizarlas como soporte para hacer que el conjunto evolucione. Ese es el objetivo de la conducción del sistema, que es responsabilidad de los poderes públicos (del gobierno nacional y también de 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 aun 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 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 al 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 demandados. Cabe, por lo tanto, distinguir que 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, y otra cuestión es que el funcionamiento de la educación sea inicuo en sí mismo, en cómo está organizado y en cómo 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 en 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 sólidos 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, se considera que, por razones históricas, el sistema funciona con demasiada frecuencia en forma independiente de su contexto social. Por ello, la pertinencia de las formaciones solo puede mejorar profundizando los vínculos con la economía y, más generalmente, con la sociedad, tanto en el nivel de la educación media superior como en el de la educación superior (OCDE, 1997, pp. 203-207). Aquí se hace 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. Se favorece que los representantes de los actores económicos y sociales participen en las diversas instancias de las instituciones públicas, así se cuida que todos los sectores de la vida social y económica, y no solamente las grandes empresas, figuren en esas 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 más importante que cabe rescatar.

Se propone 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 se plantea una propuesta de solución a este mismo problema y se señala que se debe de incitar a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas: estudios, investigaciones, realizaciones, formación continua de personal; por su parte, los institutos tecnológicos deben eliminar las dificultades de orden reglamentario al respecto e incitar a las instituciones a involucrarse en el desarrollo económico local y a formar creadores de empresas (OCDE, 1997, pp. 237-238), así como reclutar para la docencia por asignatura a personas que tengan, además, un empleo en una empresa o en la 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, p. 237). Se apunta a la importancia de redefinir el servicio social de los estudiantes para que se ejerza en provecho de los medios desfavorecidos, formar a quienes lo dirijan y 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, p. 237).

Los programas del gobierno federal posteriores a 1994

364

Las innovaciones emprendidas tras la crisis de 1982 fueron desarrolladas sobre todo en el ámbito de la educación superior, mientras que en la EMS solo se aplicó, al igual que en los otros 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, se prosiguió durante las administraciones de Salinas, de Zedillo e incluso 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 posobligatoria fijaron su atención, básicamente, en la educación superior, aplicando recursos para financiar la modernización de la infraestructura de las instituciones de ese nivel, en el establecimiento de un procedimiento interinstitucional para evaluar programas educativos superiores y en el 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 esos 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 que 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). Este programa aportó recursos para que el personal accediese a dichas calificaciones. Tal financiamiento es denominado por contrato, al hacer que la asignación de recursos dependa de propuestas que son evaluadas en su presentación.¹⁰ Cabe rescatar que, frente 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.

¹⁰ En México, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) es la continuación y un buen ejemplo actual de este tipo de financiamiento y de mecanismo.

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, el Programa Escuelas de Calidad, a pesar de su carácter restringido, representa un paso en una nueva dirección para la escuela básica como también lo es el arranque de un programa limitado de PIFI para la educación media superior universitaria en el año 2004.¹¹ Sin embargo, ambos son de carácter muy restringido y tienen un peso eminente 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 más densamente poblada 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 tengan 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 el mecanismo demostró 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), creado en 1994. Además de examinar a los candidatos

¹¹ Véanse los Informes de Labores correspondientes a los años 2002, 2003 y 2004 de la SEP. Los enlaces incluidos en la versión original ya no están disponibles, por lo que para esta versión se omitieron.

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, establecida desde 1980. Al mismo tiempo, los problemas de bajo aprovechamiento y rendimiento se han seguido presentando hasta la fecha, como lo testimonian los resultados de las pruebas de PISA de 2000. Estas 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 esos mecanismos de selección se introducen en un sistema que ha eliminado prácticamente a la mitad de la población que está por concluir la secundaria. Esta 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, 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 precisar 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

Después de la gran crisis de 1982 y hasta el presente, una variedad de nuevos puntos de vista se tendría que abrir paso sobre la manera en que 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 naturaleza 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 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 antes y se aludió al trabajo de Levy (Levy, 1995). 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 esa 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. 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 reemplazar 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, luego de 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 posobligatoria (Brunner, 1993; Schwartzman: 1993; Kent, 1997 y 1998; Kent y De Vries, 1994; Ramírez, 1997).

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 (1993, pp. 11-58), cuya obra, al respecto, constituye un programa de reformas para la educación posobligatoria muy atento a la equidad, la eficiencia, la calidad y la rendición de cuentas propia de una democracia. Por esa razón, servirá para sopesar 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 generalizada 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, 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 esta 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, y la tornan 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 recientes o preexistentes, sin orden ni concierto de tipo académico. Brunner consideró que si el Estado latinoamericano no genera los mecanismos necesarios para que las propias instituciones se vean estimuladas a evaluar sus desempeños y se sujeten a evaluaciones externas, de hecho, se incurre en un incumplimiento de las funciones públicas que resulta dañino para las instituciones, el gobierno y las relaciones entre ambos.

Con relación 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 en condiciones económicas más positivas. Negó propugnar por una desregulación mayor de los sistemas educativos y rechazó que la retracción del Estado, después de la crisis de 1982, llevase 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 opciones se han ensayado en múltiples ocasiones, de forma ya benévola, ya autorita-

ria, 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 buscasen diversificar sus fuentes de financiamiento. Por lo que toca al Estado, este 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 solo 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 tiene que acompañarse con evaluaciones externas que la complementen y cuyos resultados se den a las instituciones evaluadas y de manera resumida al público. Por medio de ese sistema es viable solventar la rendición de cuentas de las instituciones, asegurar al público ciertos estándares mínimos de calidad, garantizar públicamente que se cumplen determinados 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 mayor claridad cada vez, que el acceso a la educación posobligatoria en América Latina está sesgado a favor de los estratos más altos de la sociedad. Schwartzman (1993) afirmó, con base en esa 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. Este 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 se encuentra encaminada a superar las consecuencias de aplicar, de forma irreflexiva, dos modelos inadecuados. Uno de índole fiscal que atañe a la financiación deficitaria del gasto público. El otro, el de financiamiento laxo, a las instituciones de educación posobligatoria. 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 criterios y normas explícitos para la rendición de cuentas y la evaluación. A su vez, el nuevo modelo insta a usar la evaluación externa. Estos requerimientos constituyen los referentes respecto de los cuales es posible valorar 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 esa deshomologación 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. Esta orientación muy bien puede despertar la sospecha de haber provocado un recrudescimiento del síndrome de la torre de marfil. Solo 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 estas circunstancias, no resultaría sorprendente que un docente o un investigador moderno ignore la realidad, inicua y aún caótica, que rodearía su pacífico entorno escolar o universitario, con esta inclinación se ratifica 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 esos mecanismos de evaluación y de diversificación de los subsidios federales, a partir de la crisis de 1982, no corrigió, en el ámbito de educación media superior y superior pública, los rasgos tradicionales 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 obliguen 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 cumplir un papel para encauzar los fondos públicos a la consolidación del control de las coaliciones dirigentes universitarias, en cada caso, sobre su respectiva organización. Estos 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 posobligatoria, con independencia de su legitimidad o idoneidad académicas. Que los grupos en control de la alta administración de las instituciones sean sospechosos no está fuera de lugar, habida cuenta del clientelismo y la corrupción identificados por la crítica sociológica como consecuencia 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 mecanis-

mos de adjudicación con base en la evaluación de una calidad definida en términos burocráticos (Aboites, 2000). Es preciso, por ello, no solo preguntarse en qué medida resultaron significativos los cambios en el modelo de políticas y de financiamiento vigente hasta 1982, sino considerar si las disposiciones emprendidas después de ese año 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.

Cabe aquí señalar que, en México, la aplicación concreta de diversos programas encaminados a corregir los problemas del modelo anterior ha sido objeto de revisiones críticas (Arechavala y Solís, 1999, pp. 275-291). Estas 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 los que se les critica el trasplante mecánico de soluciones, sin que se adaptaran a las características culturales idiosincrásicas prevalecientes en el país. También se les cuestiona a esas 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 una función 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 para corregir y transformar el desgaste y la decadencia, a los 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 con 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).

374

En la literatura internacional se ha analizado estos patrones, y a ellos se alude en los estudios antes 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 asumen el control de su personal y de sus correspondientes actividades, a su vez controladas 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. 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 incluso corrupto.

Continuidad en la conducción y su impacto en la equidad

La anterior caracterización satisface, obviamente, la visión que aquí se ha venido esbozando, al ubicar el carácter tecnocrático de la conducción del sistema de educación posobligatoria, luego de 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. Esto 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; el segundo, para el conjunto de las universidades públicas sobre la continuidad en el acceso 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 encauzar 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 estos están, por definición, ampliamente capacitados para formular análisis y propuestas razonadas y razonables sobre la universidad. Este señalamiento viene a subrayar la importancia de tomar en consideración no solo el impacto de un programa, sino también, cabe considerar lo que omite tratar. Estos enfoques críticos muestran concordancia con la perspec-

tiva 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.

Esas 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 Oportunidades, un extenso programa de becas para jóvenes en la EMS y en la ES, encaminado a las familias que venían siendo beneficiadas 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 modifican 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 esos fenómenos, no es motivo para dejar de señalarlos como graves deficiencias. Al respecto, es oportuno citar los comentarios que le merecieron estas tendencias al equipo de evaluadores externos de la OCDE en su estudio de 1996. Es preciso recordar lo que señalaron los examinadores acerca de la sensibilidad que detectaron de parte de los diversos actores mexicanos sobre los problemas tan graves de calidad, equidad y baja eficiencia terminal que aquejan a sus propias instituciones:

376

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 solo 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 cuanto 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 2004, entre 55 % y 65 % (SEP, 2005b). Esta 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.

Delante de un funcionamiento persistente es menester cuestionar la conducción del sistema educativo que, a pesar de los correctivos introducidos después de 1982, fracasa 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 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 de 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, corresponde también a las escuelas en las que se obtienen esos efectos. 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 incluso 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 insistencia de 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 en presencia de una forma de funcionamiento 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. Cabe recordar que se adelantó una hi-

pótesis, 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 de la demanda de estudios de este tipo, bajo criterios políticos. Ahora, en vista de lo que se ha argumentado en este capítulo, resulta que socialmente la calidad de los servicios educativos llegó a convertirse en un problema asociado con la demanda de 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 afectaron 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 que la demanda social de EMS deje de ser un 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 decisiones 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. Luego de estas precisiones, es claro que lo anémico se distingue a partir del contraste entre esos criterios educativos modernos y lo que pervive y persiste de manera tan rotunda en el funcionamiento del sistema, que bien es posible afirmar que esa constancia es de una condición que 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 este nivel educativo con 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.

Esta tendencia general estuvo sujeta a un proceso de corrección importante después de 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, 2001 y 2005). 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. Estas carencias 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 educación media superior mexicana desde hace más de cinco lustros.

Al identificar esta continuidad en la ausencia de una normativa eficaz y en una conducción persistentemente omisa, aun después del año 2000, habría que resaltar un rasgo adicional muy preocupante: ninguna de las prioridades efectivas de atención política de la demanda social de EMS, es en sí misma educativa. En efecto, si se toma en cuenta cualquiera de ellas, resulta 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 solo en el ámbito reducido de la EMS o incluso de la SEP, sino de los tres niveles de gobierno del país. Por tanto, el control que se ejerce sobre el sistema de educación posobligatoria 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. Al mismo tiempo se ratifica lo señalado respecto a la prioridad que otorga el sistema educativo 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 de 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, 1983).

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. Esta 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. Esta forma de conducir el sistema significa que no existiría una diferenciación sistémica entre el sistema político y el sistema educativo. Esa diferenciación resulta fundamental para la modernización de las sociedades, de acuerdo con autores como Parsons, Weber y Habermas (Habermas, 2002, 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 una sociedad democrática.

Desde la perspectiva de los estudios sobre la conducción del sistema educativo se advierte que esas 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 ese mismo lapso, 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. Por consiguiente, esa omisión surge como resultado de que el sistema está enfocado a la atención de asuntos subordinados a criterios políticos. Algunas de las intenciones de los programas pueden estar orientadas 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, más sin resolver los problemas. La omisión de un conjunto de criterios y valores compartidos es el resultado de haber sido estructura-

da 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 propiedad 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 anémico es el resultado de buscar una atención a la demanda de EMS de naturaleza 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.

Esa disposición anómica se mantiene y 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 anémico de la educación que en consecuencia se obtiene impide que la EMS cumpla con la función de satisfacer las necesidades del país en la actualidad, tal y como se encontraban expresadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Los efectos que se derivan de esa 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. Este resultado negativo se obtiene al magnificar la desigualdad social y al fracasar en el desarrollo de una formación pertinente en los jóvenes que cursan sus estudios. Esos efectos, además, no son menores, si se recuerda que la educación absorbe la cuarta parte de los recursos públicos (SEP, 2005b).

Referencias

- Arechavala, R. y Solís, P. (1999). *La universidad pública. ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?* UdeG; UAA.
- Bartolucci, J. (1987). Educación, reproducción social y sociología. En *Sociológica*, (5). <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1047>
- Brunner, J. J. (1993). *Educación superior en América Latina durante la década de los ochenta: la economía política de los sistemas*. CEDES.
- Clark, B. R. (1983). *El sistema de educación superior, una visión comparativa de la organización académica*. UAM-A.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe. (2004), *Panorama social de América Latina. División de Desarrollo Social y la División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL*. CEPAL.
- Consejo Técnico de la Educación. (1963). *Educación en el trabajo y para el trabajo, vol. III*. Biblioteca del Consejo Técnico de la Educación.
- Gil, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-A.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa II. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Kent Serna, R. (1997). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios Comparativos*. FCE; FLACSO; UAA.
- (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Nueva Imagen.
- Kent Serna, R. y De Vries, W. (1994). Evaluación y financiamiento de la educación superior en México. En *Universidad Futura*, 6(15).
- Larroyo, F. (1986). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. CESU-UNAM; FLACSO; Miguel Ángel Porrúa.

- Mintzberg, H. (1991). *The Professional Bureaucracy*. En M. Peterson (Ed.), *Organization and Governance in Higher Education*. Ginn Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1997). *Reviews of National Policies for Education. Mexico. Higher education*. OCDE.
- (1996). *Changing the Subject, Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*. OCDE.
- Rodríguez Jiménez, J. R., Grediaga Kuri, R., Campos Huerta, M. E. y Padilla González, L. E. (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*, XXXII(128), 29-58.
- Secretaría de Educación Pública. (2005a). *Reglamento interior de la SEP*. SEP.
- (2005b). Estadística Educativa. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estadistica-educativa-15782?state=published>
- (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. SEP.
- (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. SEP.
- (1964). *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*. SEP.
- Zermeño, S. (2001). *La sociedad derrotada, el desorden mexicano del fin de siglo*. UNAM; Siglo XXI.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2003). La reforma del IPN y la anomia en los planteles de educación posbásica: claves para su comprensión. En G. Teresinha Bertussi (Coord.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. Tomo II*. UPN; La Jornada.
- (2002). Las políticas educativas en México: apuntes para una perspectiva de largo plazo. En G. Teresinha Bertussi (Coord.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. Tomo II*. UPN; La Jornada.
- Zorrilla Alcalá, J. F. y Cetina, E. (1998). Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México. En S. Malo y A. Velázquez (Coords.), *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. CESU-UNAM; Miguel Ángel Porrúa.

Ediciones Cobaev

Mario Jareda Meseguer

Coordinación general

Maricruz Gómez Limón

Alfredo Hernández Sánchez

Corrección y estilo

Edgar López Peña

Concepto editorial y diseño

Alberto Sirio Torres Cruz

Realidad aumentada



El libro "Educación Media Superior. Visión sociológica, intervenciones y devenir histórico del bachillerato mexicano: Juan Fidel Zorrilla Alcalá" está dedicado a los docentes del Nivel Medio Superior, estudiantes de posgrado, investigadores educativos, hacedores de política y otros actores educativos en formación o con intereses de la Educación Media Superior.

El libro pretende acercar a sus lectores a la visión que Juan Fidel Zorrilla Alcalá, uno de los precursores de la educación más importantes para este nivel educativo, tiene sobre la EMS. Los materiales seleccionados, los videos que los acompañan, las reseñas de las obras que resultaron complicadas de incluir e, inclusive, lo tácito, lo que no se incorporó a esta antología pero que ha quedado como un signo, como una invitación a la lectura en las referencias, en los epígrafes y en las ligas a los documentos accesibles en línea, dejan ver, las preocupaciones, acciones y reflexiones de alguien que ha dedicado gran parte de su vida a contestar una pregunta auténtica, una preocupación, una línea de investigación: ¿Qué tan familiarizados están los estudiantes de bachillerato con la cultura académica escrita y cómo pueden promover los docentes, las instituciones y los gobiernos una lectura y escritura acorde con lo esperado en este nivel educativo?

Este libro es resultado de la colaboración entre el COBAEV, el CIIES-UV y la UNAM, instituciones que vieron con interés la realización del proyecto editorial sobre la obra del Dr. Zorrilla, pues el tratamiento del tema del Nivel Medio Superior (NMS) trae beneficios compartidos tanto para los docentes del Colegio de Bachilleres como para la comunidad académica de ambas universidades.



Portada AR

<http://apuntesacademicos.cobaev.edu.mx/libros/>