

HACIA LA CONCEPCION DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO**

Javier Palencia Gómez*

Se me ha invitado para intercambiar algunas ideas y experiencias con Uds., y se me planteó que para iniciar el diálogo y dar lugar a las sesiones de preguntas y respuestas, de una manera breve, propusiera algunos acercamientos a las líneas temáticas que me han incluido:

- Sentido, objetivo y función del Bachillerato;
- Formación integral;
- Cultura universal-cultura básica;
- Tronco común;
- Estudiante crítico;
- Formación-información;
- Propedéutico-terminal.

En esta primera intervención, me referiré de manera somera -prácticamente como en la presentación de un primer menú- a cada uno de estos siete temas, siempre desde mi particular punto de vista. Esto, creo, podrá hacer más fecundas las rondas de intercambio o de preguntas y respuestas.

1.- SENTIDO, OBJETIVO Y FUNCION DEL BACHILLERATO.

Para mí, el sentido, función u objetivo de esta etapa de educación formal, postsecundaria, que refiere a jóvenes que -entre los 15 y 18 años, en términos modales- se encuentran en la primera juventud o recién salidos de la adolescencia, está en propiciar condiciones para la posibilidad de socializar la intención y la práctica de la asunción de la individualidad plena. Es etapa de autodefinición y autoaceptación en términos de valores, de conductas, de convicciones y es etapa en que se fincan las principales adhesiones tanto a principios o a personas que significan valores, como a actitudes o a prácticas que van a configurar la individualidad; misma que, por supuesto, nada tiene que ver con el aislamiento o el solipsismo; sino, precisamente, en la aceptación como un yo concreto entre otros yos.

La mención expresa que hago a valores, conductas, convicciones, es una referencia intencional a lo que hemos llamado en diversas ocasiones los bachilleratos de cultura básica. En efecto, es la cultura el conjunto estructurado de convicciones o conocimientos, conductas o comportamientos y valores por los que se identifica a un grupo humano o a una categoría social dada y se la contradistingue de otros. En ese sentido, es de nuestra cultura -el tema está trabajando en otros textos ser parte de lo que he llamado la cultura de la conciencia; lo que implica la asunción consciente de la propia individualidad en el acto de conocimiento juicio- elección-compromiso, dentro de un entorno social condicionante y posibilitante.

Dentro de la educación formal, esta etapa postsecundaria, por las condiciones biopsicosociales es particularmente propicia para la asimilación y la asunción consciente de los elementos culturales transmitidos, inducidos, inoculados o introyectados durante los ciclos de la educación de tipo básico (preescolar, elemental y media básica).

** Ponencia presentada en el Seminario de Análisis sobre los Conceptos Básicos del Bachillerato Universitario. (Cuernavaca, Mor., Junio 1990)

*Profesor de Carrera. CCH-UNAM.

2.- FORMACION INTEGRAL.

Abajo de toda pedagogía, abajo de toda filosofía educativa, abajo de toda didáctica, incluso, hay siempre una Antropología, al menos implícita. Esto es, todo educador -individual y colectivo- tiene siempre una idea de hombre que se convierte en un concepto modelar o en un modelo. Ese hombre modelo -eso a lo que en el medio se le suele identificar como unidad Bio-psico-socio-trascendental- es el escopo o afán a lograr para el Pigmalión que cada uno de nosotros lleva dentro; y en función de ellas (de esas ideas modelares), en el diseño y ejecución de los diversos planes suelen concebirse espacios, actividades o programas que hipotéticamente complementados entre sí propicien esa “formación integral”, como formación integradora de todas las facetas de la individualidad, en un contexto social. El término mismo “formación integral” hará referencia a una antropología de corte amplio.

Me permito ejemplificar con un caso, el del Bachillerato del CCH, no sólo -lo que fuera legítimo- por mi cercanía actual e histórica a él, sino porque es una de las concepciones modernamente más integradas y en la que la antropología de referencia es más explícita. Sus supuestos antropológicos primarios -al fin y al cabo dentro de la cultura de la conciencia- serían.

- a) que la condición del ser humano-individual y colectivo- es la de ser-en-situación, quien ante esa situación tiene siempre algún marco al juicio, a la elección u opción y -por ello- al compromiso;
- b) que la experiencia, como asimilación por parte del sujeto de los procesos y los resultados, es condición de elecciones más exitosas;
- c) que parte fundamental de esta experiencia -por supuesto no única- es aquella que se sistematiza y pondera en el conocimiento científico y en las humanidades.

La estructura del plan educativo del Bachillerato del CCH incluye cinco elementos:

- el plan curricular,
- el dominio básico de un idioma extranjero,
- las opciones técnicas,
- la educación física y deportiva,
- y las opciones artístico-culturales.

En cada uno de ellos se suponen diversos niveles de compromiso y libertad por parte del estudiante, y con el conjunto de ellos se pretende lograr la recuperación de esa integridad de su experiencia desde diversas situaciones complementarias.

De esta manera, el plan curricular en su estructura área-semestre señala materias obligatorias, por cuanto son consideradas indispensables, y materias optativas que el estudiante toma a su elección.

En el origen, el idioma extranjero es un requisito que el CCH acredita en el momento en que el alumno demuestra el dominio considerado necesario; el Colegio ofrece, por lo demás, posibilidades libres de apoyar este aprendizaje. Las opciones técnicas son literalmente optables y hay en ellas una gran gama en los requerimientos de admisión, permanencia y finalización; inscrito el alumno que así lo decide libremente, asume las reglas y compromisos de la opción elegida.

En el campo de la educación física, las alternativas a elegir van de las sugerencias generales para el acondicionamiento físico al riguroso entrenamiento de quien participa en equipos representativos y de competencia.

Por último, en el plano artístico la posibilidad de elección abarca desde la asistencia o no a una exposición o a un espectáculo abierto, hasta la disciplina que exigen los ensayos y el cuidado de la imagen personal para quien se integra a una compañía de teatro o danza o a un conjunto musical.

De este modo, este bachillerato -en su modelo conceptual y en buena parte de su práctica de casi ya veinte años- ofrece al alumno individual y al conjunto en cuanto tal, en condiciones casi de laboratorio, una gran gama de 'situaciones' en las cuales ejercerse él o el colectivo en cuanto a tales, mediante el ejercicio de la decisión, la opción, la selección, el compromiso... a partir de los elementos de conocimiento que les son accesibles; lo que es consistente con sus supuestos antropológicos.

En instituciones totales (la cárcel, la malicia, el internado...) el conjunto de situaciones -si responden a un diseño conciente- propiciarán el desarrollo del tipo de hombre que responda a la antropología de quienes lo diseñan. Si el diseño no es explícito o conciente, responderán a la de quienes lo dirijan. En cualquier caso, tenderán a la reproducción integral de un tipo de hombre conciente o inconscientemente, implícita o explícitamente optado como modelo a reproducir.

En instituciones o situaciones (cursos o programas curriculares) orientadas a la capacitación o entrenamiento específico, no habrá intenciones de formación integral sino de desarrollo parcial (la habilidad para conducir automóvil o mecanografiar, para responder correctamente cuestionarios sobre un campo del saber, para lograr una u otra eficiencia específica).

3.-CULTURA UNIVERSAL-CULTURA BASICA.

Cultura, lo he dicho poco más arriba, es un conjunto estructurado de convicciones y conocimientos, conductas y comportamientos, valores y motivaciones comunes a un grupo humano -o a una categoría social dada por el que puede legítimamente identificarse esa categoría y distinguirse de otras. En ese sentido, la idea de bachilleratos de cultura básica hace a los elementos de 'formación integral' que se suponen básicos o fundantes, elementales o radicales del tipo de ser humano que modernamente postulamos, a partir de la abstracción que hacemos en el trato con nuestros semejantes, donde detentamos esa idea modelar.

Para mí, en consistencia con lo afirmado en el apartado anterior, esta idea modelar es la que he llamado del sujeto conciente; de ahí mis acercamientos al tema de una Cultura de la Conciencia. "El carácter de universal se lo darán dos dimensiones: la establecida por Terencio: soy hombre y por ello nada humano me es ajeno", y la que anuncia o denuncia O'Gorman en sus trabajos sobre la universalidad de la cultura occidental, a partir de que siendo una cultura crítica y del cuestionamiento nunca sometió a a cuestionamiento su propia universalidad.

En el nivel del bachillerato o de la educación formal postsecundaria la disyunción, al menos de acento, se suele poner entre la opción capacitadora y la culturizadora. En el caso mexicano, en los primeros setentas, tratamos de impulsar estos bachilleratos de cultura básica, a la que -en algún momento- tratamos de caracterizar con tres rasgos básicos: cultura mexicana, cultura moderna, cultura universitaria.

Del primero de estos rasgos es la preocupación por el tránsito histórico y el destino o tendencia de la nación; del segundo, la idea de lo que hoy llamamos modernidad, y del tercero el desarrollo de las habilidades de la conciencia psicológica, crítica y ética, en la más amplia percepción de inclusión en lo universal.

La opción hecha entonces, y que aunque con desviaciones, se vio plasmada en los modelos CCH y CB y en varios de los bachilleratos de las universidades públicas, cruzaba varios juegos de criterios en algo que viene a funcionar como un tensor matemático y a producir resultantes varias según el acento que se ponga en unos u otros de estos mismos elementos culturales:

- a) los que resaltaban los aspectos metodológico-intelectuales;
- b) los que hacían a la resolución de problemas;
- c) los que marcaban hincapié en la transferibilidad de la experiencia;

- d) los que buscaban la conciencia de vinculación con la cultura occidental y la mesoamericana;
- e) los que hacían a la conciencia de la desigualdad social;
- f) los que pretendían desarrollar cultura científica y tecnológica;
- g) los que pretendían fomentar una cultura física de la salud y la recreación;
- h) los que pretendían acentuar el valor de la experiencia artística tanto en las artes plásticas como en las escénicas;
- i) y, en aquel entonces, los que ponían el acento en la opción tercermundista o en la solidaridad latinoamericana.

Todo ello, obvio es decirlo, hacía referencia a la antropología del 'hombre-en-situación' y a la cultura de la conciencia.

4.- EL TRONCO COMUN.

De aquí al tema del tronco común: Con argumentaciones que hacen a diversos campos, pero siempre a partir de una legítima preocupación político-administrativa (el manejo de equivalencias académicas para el tránsito de alumnos o el de equivalencias institucionales para la negociación de recursos) en muy diversos momentos, en ejercicios más o menos brutales de centralización, se ha buscado sin mayor éxito 'el tronco común'. El último, y aparentemente más logrado, fue el intento de Cocoyoc en 1982 y el Acuerdo 71 de SEP.

Este 'tronco común' establece mínimos comunes que se suponen necesarios en las distintas áreas o asignaturas. Los mínimos se establecen no sólo en la definición de algunos contenidos (informativos o metodológicos) sino -incluso- en cuantificaciones de horas y créditos; lo que permite no sólo manifestar de una manera mensurable la recomendación optada sino efectivamente el tránsito de un sistema a otro. Sin embargo, aun este último intento no ha sido logrado en plenitud, no sólo porque toca a intereses ya muy consolidados en los distintos sistemas e instituciones sino porque en algunos casos toca también a algunos rasgos del modelo educativo -y, por ende, al humano- asumido como propio por diversas instituciones.

Mi personal impresión es que el punto de acuerdo no está en los contenidos sino en el sentido, objetivo y función a que nos referimos originalmente; y que las nuevas condiciones de la modernidad producirán -a vuelta de tiempo- algunos efectos positivos en este aspecto: no por ordenes centrales sino por convicciones locales se producirá un cada vez más frecuente, rico y fecundante intercambio de experiencias entre las instituciones -ya esta red es un ejemplo-, que en su momento llevará a acuerdos bi y multilaterales. La inevitable tendencia descentralizadora deberá reconocer las diferencias, y el igualmente inevitable mundo de la competencia hará que -al tiempo- se vayan depurando las calidades mediante la evaluación real que da la fama pública, y asumiendo como 'común' -tal vez hasta como 'tronco común' -formas o temas que empíricamente hayan demostrado su efectividad educativa.

5.- FORMACION-INFORMACION.

Hablo de formación-información y de propedéutico y terminal, y me dejo para el fin al estudiante crítico. La primer dicotomía es tan falsa como la segunda en sí.

Sin embargo, en muchos momentos -por razones naturales de la situación polémica- se han debido acentuar aspectos que casi invalidan a sus oponentes.

En tiempos del arranque de la explosión exponencial de los contenidos del conocimiento (los setentas hoy ya tienen la lejanía que les da la distancia), el cuento atribuido a los chinos sobre dar un pescado, dar dos pescados o enseñar a pescar, cobró una notable importancia táctica. Sin embargo, la estrategia es antiquísima:

ya Cervantes hacía ver cómo el mucho leer libros hizo que se le sorbiera el seso a D. Alonso Quijano, el bueno; y otro español del Siglo de Oro, educador y maestro por la Universidad de París, Ignacio de Loyola, decía que no el mucho saber harta y satisface el ánimo sino el gustar y sentir de las cosas internamente. El punto es, pues, un problema de selección de contenidos.

Sobre ello, el año pasado, en el seno del CCH, Pablo González Casanova hizo alguna exploración sobre la problemática de la selección, la relación y el contexto, que yo trate de profundizar en el mismo ciclo de conferencias viendo cómo la selección prudente, en el contexto de permanencia y cambio, era ahondar en el tema de la relación. Estos eran los planteamientos con que en agosto de 1970 empezábamos a diseñar y afinar desde la buena fe y el buen sentido -más que desde cualquier Onodoxia o escuela preestablecida- los planes y programas de bachilleratos que, en su parte curricular, insistían en las relaciones del sujeto con su medio, natural y social, y sus métodos de conocimientos; y en el uso del lenguaje, como medio de relacionarse, y de las matemáticas, a un tiempo lenguaje y ciencia de las relaciones en sí.

6.- PROPEDEUTICO Y TERMINAL.

Una vez más el tema es tratado normalmente como si hiciera al diseño académico, cuando a lo que hace es a políticas para la administración de los servicios de educación. El bachillerato universitario, como cualquier otro ciclo educativo, es, por definición, terminal en sí mismo en cuanto cierra una etapa de formación tal que su tránsito significa un cambio cultural cualitativamente identificable en el educando, y es potencialmente propedéutico por cuanto puede ser escalón para nuevos estudios formales.

Sin embargo, el manejo simultáneo de las teorías acerca de la capacitación de mano de obra y del capital humano, la insistencia en la ' inversión ' en educación en un país inmediateista sin cultura empresarial de trazo largo, la revisión sobre la indiscriminada demanda de estudios superiores y su costo, la crítica de la función no declarada del sistema educativo en la retención de la población, la diversificación de los empleos, salarios y puestos, la presión demográfica sobre los niveles superiores del sistema, y -sobre todo- la crisis real y el desprestigio de los estudios curricularmente establecidos (crisis económica y de financiamiento, de credibilidad académica, de adaptabilidad al medio, de alternativas sociales o políticas a ellos. . . etc), han llevado a la propuesta de estudios terminales (en el sentido de que la credencial otorgada al ' término ' de ellos no sea boleto de pase para otros cursos curriculares). Esta es la situación -por ejemplo- de los profesionales técnicos del CONALEP.

Todavía hace dos años, en la Comisión que se encargó de proponer el Plan de Gobierno, los responsables de ese sistema veían como indispensable sostener su carácter no propedéutico como condición para consolidar el sistema; hoy se plantea lo contrario, sobre el Programa mismo de Modernización Educativa. Al tiempo, y no demasiado, la apertura no sólo de sistemas de educación sino la que producirá la diferenciación precisa entre la función educadora y de enseñanza y la función certificadora o acreditadora, harán totalmente bizantina o escolástica esta discusión. Cada quien podrá ir obteniendo acreditaciones, independientemente de la presupuesta definición de uno u otro sistema.

7.- EL ESTUDIANTE CRITICO.

La idea del estudiante crítico hace referencia inmediata a la herencia grecolatina y mesoamericana de la cultura de la racionalidad a la que he venido llamando Cultura de la Conciencia.

Por siglos, y particularmente en los siglos puritanos y presuntuosos de las revoluciones del conocimiento y de la sociedad (de los fines del XVIII a éste, más o menos; los siglos -por otra parte- del positivismo), llegamos a endiosar a la razón, una razón que para los griegos fue guía precisamente en la ruta de la hermenéutica y de la heurística, de la búsqueda y de la interpretación, y a la que quisimos ver como fuente de respuestas hechas y como paquete de nuevos dogmatismos.

En ese sentido, la preocupación o la intención por el estudiante crítico se plasmó como la intención por el

estudiante activo que en lugar de aceptar cualquier rueda de molino para comulgar con ella, afila su ejercicio de la crítica y del criterio: se pregunta, pregunta, revisa, cuestiona, trata de buscar racionalidades, va a buscar la permanencia en la relación en las variables, las leyes, va a tratar de entender en ellas la legalidad del universo y a juzgar con ella, y va -en el fondo- a valorar el papel de la relación como primera realidad inteligible. El alumno crítico es el que ha de pensar por sí mismo. Diríamos en 1970: “ el que ha de recuperar su propia experiencia de hacer ciencia”.

Hay, sin embargo, una variable que hace a la dimensión de la seguridad en sí mismo y que solo muy últimamente hemos debido revisar si seguimos y apuramos un tanto la tesis del Dr. O' Gorman sobre la invención de América o sobre la universalidad de la cultura occidental, veremos que en el encuentro entre dos culturas prevalece aquella que se sabe a sí misma como cierta y que entra en contacto con la que se sabe como cuestionada, la que se sabe como universal se impone sobre la que se sabe como local. Esto tiene efectos analogados incluso en el plano de las relaciones interpersonales.

Hoy, la visión imperial y tecnocrática avanza sabiéndose a sí misma como cierta y como universal, como poseedora de todas las respuestas y todas las soluciones, y el alumno crítico queda aparentemente en la disyuntiva de asumirse prepotentemente en esa misma posición dogmatizante y descalificadora -incluso de la figura del profesor, generando situaciones difíciles de manejar; situaciones de tensión y descontrol grupal, que llevan al autoritarismo; o de caer en la inseguridad propia de quien se enfrenta (preguntándose, cuestionándose, desde una posición hoy tácticamente muy debilitada, en una aparente y notable desventaja en lo inmediato) a la incuestionabilidad de quien (así sea el profesor) se presenta como cierto o como dogma.

Esta relación prepotencia-debilidad que se manifiesta incuestionable en el caso Panamá o en el caso Alvarez Machain, no deja de verse en la forma en que los científicos duros han absorbido los magros presupuestos universitarios expoliando a los profesores, por ejemplo; o en las explicaciones sobre las decisiones de política económica del régimen actual en labios de algunos funcionarios.

Ante problemas de cuya enorme complejidad y de la dificultad de su aislamiento cada vez somos más concientes, incluso para efectos o tratamiento metodológico, la posibilidad de la crítica o del discernimiento se percibe cada vez como menos accesible y como más privativamente reservada a unos cuantos pontífices iniciados o a unos cuantos detentadores del avance científico, ideológico o tecnológico, con resultados en términos de destrucción o de desigualdad que todos padecemos. Ahí es donde hemos de lograr el alumno crítico: el que trascienda la disyuntiva prepotencia-apatía, el que trascienda la inhibición ante la dificultad del rompecabezas que le ponemos delante, el que pueda esperar que no todo está perdido, el que sea capaz de esperar -si acaso no ya de imaginar - un mundo mejor y que se vaya ejercitando en la búsqueda e imaginación de alternativas, al menos en los niveles a su alcance.

Sólo este tipo de planteo puede sostener algún sentido en la obra educativa y particularmente en la que toca a este nivel en que nos confrontamos en lo general (no en la particularidad de cualquier intención de una capacitación específica o profesionalizante) con la incipiente juventud: la formación de unas cuantas utopías y la expectativa de el alumno pueda superar al maestro o de la siguiente generación logre lo que no logró la nuestra, resulta único motivo y sentido a nuestro trabajo.

Esto me lleva de la mano a un último punto que ha sido objeto de reflexión en los últimos años: la diferencia y contradicción radical entre la relación pedagógica y la relación política: En la primera el otro es compañero, en la segunda es competidor. En la primera nos interesa su crecimiento, en la segunda inhibirlo al máximo, en la primera nos gozamos al pensar sólo en la posibilidad de vernos superados, en la segunda ese solo esbozo se ve como un riesgo a evitar a toda costa. En la primera compartimos información, actitudes, cultura, habilidades críticas. . . en la segunda tendemos a minimizar, a manipular, a monopolizar. . .

Este sería el punto clave de la pregunta al revisar críticamente nuestros programas de bachillerato: En la ambivalencia de motivaciones y en el cruce de intereses, ¿ cuánto de una actitud educadora, cuánto de una actitud pedagógica alcanza a teñir la resultante?, ¿ qué tanto en nuestra revisión uno u otros criterios -verlo críticamente- han de resultar resaltados?

Si de 'reconceptualización' del bachillerato se trata, en mi opinión, además de ver fraccionariamente 'conceptos' como los que se establecen en las líneas temáticas, sería importante preguntarnos si cada uno de los planes que avalamos responde clara y consistentemente a una 'concepción' o 'leit motiv'. Si está 'concebido' en función de una idea antropológica y una instrumentación pedagógica, o si es sólo fruto del azar, la conjunción de asignaturas o las circunstancias.

El caso a que por razones naturales me he referido repetidamente, asume una idea del desarrollo del sujeto humano puesto en situación y trata de dar respuesta a ésta generando condiciones o ambientaciones a las que aquél pueda responder, dentro de la lógica áreas semestres del plan curricular y de los otros componentes que ya he mencionado. Sin embargo, más allá de su conceptualización primaria, ha tenido incontables problemas de instrumentación, como es de ustedes sabido.

En fin, podríamos hablar eternamente de este nivel de enseñanza, sobre todo con quienes como ustedes, han hecho de él vida e interés, pasión y vocación; pero entendí que la intención de esta primera exposición era estrictamente para abrir boca y entablar un diálogo.

En la forma que ustedes dispongan, si acaso puedo servirles en algo, me pongo a sus órdenes.