

# ACERCA DE ALGUNOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA LA DEFINICION DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO

José Bazán Levy\*

## I. INTRODUCCION.

El presente trabajo, motivado por las discusiones del Seminario Regional de Intercambio de Experiencias de Evaluación Curricular en el Bachillerato Universitario (Morelia, Febrero de 1990), gira en torno a ciertas palabras o expresiones que pueden decirse de uso generalizado en los planes de estudio, e incluso en ordenamientos legales de muchas universidades.

En tales sintagmas, sin embargo, mirados más de cerca en sus connotaciones y en su empleo, pueden observarse oscilaciones de sentido: no todos, ni siquiera los miembros de una misma institución, las entendemos de la misma manera.

Sufren también a veces de una aplicación insuficiente o incoherente, perceptible en el hecho de que los conceptos por ellos significados no rigen, como debieran, las construcciones académicas que de ahí se derivan. Por ejemplo, puede hablarse de cultura básica en las declaraciones de principio, pero se mantiene finalmente en los mismos planes de estudio la aspiración a una totalidad no tan ordenada de conocimientos abigarrados de los que el Bachillerato debería dotar a sus alumnos.

Nuestro trabajo en el texto presente consiste en intentar fijar sentidos que, como acabamos de señalar, no son siempre únicos, unívocos: no todos definirán de la misma manera cultura, ni formación, ni terminal. Bajo las diferencias, como podemos suponer, se ocultan valores distintos, fragmentos de ideologías a veces contrapuestas. Ello exigirá, entonces, de cada uno de nosotros, de cada universidad, una acción que compromete en favor de las concepciones que, a juicio de cada quien, mejor contribuyan en las condiciones reales al desarrollo de nuestros alumnos.

Si las posibilidades de sentido y las razones por las cuales elegimos una de ellas son conscientes y fundadas, habremos avanzado. Podremos entonces intentar ser además coherentes.

## II. CULTURA, CULTURA UNIVERSAL, CULTURA BASICA.

### II.1 Cultura

Entiendo por cultura un sistema -y no una mera acumulación un conjunto estructurado de representaciones, conocimientos, valores, formas de vida e instituciones, por medio de las cuales una sociedad se representa el mundo, es decir, la naturaleza y las relaciones sociales, y opera sobre él. Es un modo de ser y de actuar de un grupo humano en todos los planos.

A este sustantivo -que por lo demás evoca en muchos sobre todo las manifestaciones artísticas y la moderación de la cortesía, pero no la ciencia ni la economía- agregamos modificadores varios, entre los que destacan de nuestro tiempo, universal, básica, nacional. Examinemos los que de ellos ofrecen ocasiones de contradicción o confusiones.

---

\*Profesor de Carrera CCH-UNAM

## II.2 Cultura Universal

El sintagma cultura universal evoca en mí -puro subjetivismo el solidario dicho de Menandro: nihil humanum a me alienum puto, nada humano me es extraño, y me parece generoso. Todo depende, sin embargo, de cómo lo limitemos, contradictoriamente, la comprensión del adjetivo “universal”. Este puede, de una primera manera, significar que el alumno debe saber de todo: una verdadera cultura universal comprendería todos los conocimientos de nuestra época, la discusión de todos sus valores, la opción que decide para un sujeto libre acerca de todas las disyuntivas, al menos las principales.

Ello es imposible. Ni nosotros ni nuestros hijos seremos como Leonardo, pintor de monalisas y madonas, inventor de máquinas voladoras, tratadista e ingeniero. Hubo, lo sabemos, hombres de cultura universal, poseedores del saber de su tiempo, cuando los tiempos eran mucho más limitados en saber que los nuestros. Aristóteles escribió del mundo físico y del moral, fue especialista de poética y su fundador occidental, reflexionó sobre la organización política y, finalmente, fue un gran metafísico. Supo lo que se sabía en Grecia del siglo IV acerca del mundo visible y del invisible, del natural y del resultante del quehacer de los hombres. Tal amplitud nos resulta hoy inabordable.

Se sigue de estas consideraciones que, cuando hablamos de cultura universal, suponemos que nuestro alumno ideal de Bachillerato debe saber algo de todo, puesto que es imposible saberlo todo de todo. No nos queda, entonces, sino pensar en una serie de introducciones a todas las ciencias, al menos las más usuales: la física, la astronomía, la química, la biología, la ecología, la educación para la salud, la psicología, la matemática, la estadística, la cibernética, la computación, la lógica, la filosofía, la ética, la estética, la lingüística, la gramática, la literatura y su historia, las etimologías de las distintas lenguas madres, la historia universal y de México, los problemas del México contemporáneo, la economía, la geografía, el derecho, la comunicación, la expresión gráfica, la sociología, las ciencias políticas.

Por supuesto, saber de ello no es malo, aunque fuera bajo la forma de una lectura exhaustiva de la colección. Que *sais-je*, traducida al español por Oikos-Tau. Debe decirse, con todo, que tal enormidad, aunque fuera posible, sería claramente insuficiente para participar como sujetos plenos en la cultura de nuestro tiempo. Por una parte, los conocimientos de todas las ciencias aumentan con rapidez antes desconocida, o al menos se discuten y reelaboran con intensidad; por otra, valores y costumbres se transforman y exigen examen y ponderación continuos; finalmente, la extensión misma de lo aprendible impide con toda probabilidad la percepción de su organización. Lo abundante no resulta, así, obligatoriamente rico, sino seguramente confuso y rápidamente obsoleto.

En favor de lo universal entendido como extensión pasa muy frecuentemente lo que el medio o la tradición señalan como imprescindible: ciertos conocimientos, ciertas actitudes. Nadie, se dice, puede ser culto, si no ha leído el Quijote o la Divina Comedia. Se trata de los *must* culturales, como en ciertos ambientes puede ser tener un *must* tener un Rolex. Son los Cartier del espíritu.

Ahora bien, toda cultura es relativa, se integra con los instrumentos que los diferentes grupos humanos, en condiciones históricas particulares, se construyen para tomar conciencia de los mundos humano y natural, y ordenarlos para los fines de una sociedad determinada en los procesos contradictorios de la historia.

Todavía más, los caminos de penetración en un ámbito cultural determinado son por su naturaleza múltiples y deben ser reconocidos libres. También aquí lo relativo impera. No importa si alguien es especialista en literatura, con tal de que conozca la función de la biología en numerosas decisiones de nuestra vida social y personal, ni si uno lo es en medicina, con tal de que disfrute leyendo novelas o se interese, a lo mejor, en geografía, lo importante es como cada quien tiene conocimientos actuales y operativos en uno o varios campos, como percibe la relación de estos con conjuntos científicos mayores y con la sociedad en que todos se insertan, como finalmente estos saberes se asumen en libertad y en solidaridad. Para ello no se requiere tanto saber todo, cuanto saber bien. El acento debe, entonces, ponerse en otra parte.

### II.3 Cultura Básica

Perdidos los espejismos de la totalidad, nos quedan, y aquí está el meollo del asunto, las posibilidades de la intensidad. Si el enciclopedismo resulta imposible y encima desventajoso, por la rapidez con que se transforman los conocimientos y se desglozan sus relaciones, podemos acudir a lo fundamental, es decir, a los conocimientos y habilidades que nos permiten en cada campo adquirir otros, a los saberes de los que demás saberes y decisiones dependen.

Algo de esta concepción seguramente nos inquieta, si la sopesamos en serio: cómo lograrlo, cuándo, en qué tiempo de alumnos y profesores, con qué instrumentos que rebasen, por ejemplo para los aspectos morales, la mera exposición de una teoría ética, insuficiente, por su carácter intelectual, para dejar un sedimento de vida más allá de lo nacional. Debemos, sin duda, precisar los límites de nuestras responsabilidades. Hagamos un primer intento.

La cultura básica incluye en primer lugar todo lo que sirve para saber más individual y socialmente, las habilidades y las técnicas, los procedimientos del trabajo intelectual: leer, utilizar el diccionario, manejar procesadores de palabras, consultar bibliotecas y bancos de información, pero también tomar notas, resumir, glosar, comentar, elaborar ficheros, interpretar tablas y gráficas, preparar un manuscrito, corregir, escuchar, discutir, acordar. Estas habilidades deben ser objeto de una enseñanza metódica y explícita y no dejarse a la casualidad de los descubrimientos personales, a veces tardíos y por ende mutiladores.

Debe pensarse enseguida en la adquisición de métodos de trabajo intelectual racionales, como el arte de ordenar tareas y distribuir tiempo. Ejemplos concretos de esta capacidad de organización se encuentran en Cómo se escribe una tesis de Umberto Eco, de lectura imprescindible y placentera.

Lo que acabo de enumerar en su generalidad, debe especificarse para cada campo de conocimiento, para cada área escolar: debemos enseñar las mejores maneras de estudiar matemáticas, historia, de aprender experimentalmente, de leer literatura o discurso político o publicitario y, junto con ello, las formas retóricas y más comunes propias de cada campo, las maneras repetidas y socialmente reconocidas de organizar su saber en el lenguaje: la exposición, la reseña, el artículo.

Los métodos, los de las ciencias sociales y los propios de las que estudian objetos naturales, cada uno con sus modalidades inconfundibles y sus formas derivadas de trabajo, forman parte también de este acervo básico.

No pueden omitirse tampoco, conceptos como los de relación, duración, cantidad, modificación, cambio, permanencia, esencia, etc., cuya posesión ilumina y cuya carencia entorpece.

La cultura básica comprende asimismo actitudes, como la exigencia de racionalidad para fundar sus propias afirmaciones y no admitir sin ella las ajenas, la libertad para no someterse a ninguna exigencia arbitraria ni humana ni divina, y la solidaridad arraigada en la conciencia de depender de los otros en la cultura con ellos compartida como instrumento de transformación eficaz del mundo.

A ello debe agregarse la dimensión histórica aplicable a todas las obras humanas, sin la cual los conocimientos aparecen desligados de la vida concreta, ascienden con facilidad a un cielo de ideas inmarchitables y no queda sino la posibilidad de recibirlos con veneración y almacenarlos. Situar ciencias y valores en los procesos sociales que los sustentan o acompañan ofrece por el contrario al alumno, percibida la relatividad de cualquier aportación al desarrollo humano, así sea la más grandiosa, la posibilidad de principio de aportar otro tanto.

Quien conoce y puede aplicar todo esto, no lo sabe todo en el acto, ahora, porque lo conocible es enorme y crece y se transforma sin cesar, pero si las claves para saber lo que le haga falta, y para reordenar continuamente su saber y relacionarlo con las grandes opciones de su tiempo.

### **III. FORMACION INTEGRAL.**

Integral significa aquello a lo que nada falta que su naturaleza exija, es decir, lo completo. Completo, en este contexto, sin embargo, puede ser tomado en dos acepciones. La primera es extensiva, significa que la universidad debe tomar a sus alumnos de Bachillerato en todas sus dimensiones humanas, lo que incluye al campo cognoscitivo y también la atención a los aspectos morales, estéticos, físicos y, si no fuéramos tan jacobinos, religiosos. Integral, sin embargo, puede poner el acento no ya en la extensión, sino en el principio que articula los distintos aspectos de la humanidad de nuestros alumnos, puesto que, de nuevo, es obvia la imposibilidad de ocuparse de todos ellos con seriedad.

Este principio, me parece, es la racionalidad, entendida como la capacidad de emplear la razón para resolver las contradicciones que sus pulsiones o las presiones del medio imponen al individuo en su interacción social. Racionalidad aquí es la posibilidad y los actos de apropiarse humanamente del mundo por el conocimiento y la acción. Estos, para ser plenamente humanos, por lo demás, no pueden prescindir de las dimensiones de la ética.

De este principio, propiamente universitario, puesto que la Universidad nació y permanece como casa de la verdad y de la ciencia, en las que inicia a los alumnos, debe partir la jerarquización de sus responsabilidades hacia sus bachilleres.

Sin duda, ciertas preocupaciones totalizadoras son nobles, puesto que las impone un principio de suplencia en una sociedad injusta, pero también es innegable que lo urgente es que la Universidad haga por sus alumnos lo que nadie más en la sociedad puede hacer por ellos, es decir formarlos en ciencia.

De esta formación podrán derivarse también elementos que por afinidad propicien una actitud ética. Esta, además de la adhesión a los valores de la verdad, debe incluir entre los primeros lugares la solidaridad, como dimensión indispensable en quien está consciente de que saber significa recibir de otros, intercambiar, compartir, y que el saber, puesto que es instrumento de transformación del mundo, del pequeño de cada quien o del enorme, ofrece posibilidades de poder que no se dan al individuo para su provecho exclusivo, sino se deben en última instancia a la comunidad de la que proceden. La cultura es de todos, universal en principio, o se convierte en origen de discriminación y salvajismo, es decir, de desconocimiento práctico de la igualdad fundamental de todos los seres humanos.

En otras palabras, el carácter integral de la formación universitaria de bachilleres consiste en la adquisición de actitudes apropiadas para encarar racionalmente la opacidad del mundo en sus dimensiones cognoscitivas, éticas y sociales. Se refiere entonces mucho más al principio del que derivan múltiples y variadas dimensiones, que al desarrollo directo de todos y cada uno de estos mismos aspectos.

### **IV. FORMACION E INFORMACION.**

Estos dos términos, que con frecuencia se oponen, en realidad guardan entre sí relaciones de implicación asimétrica: puede haber información que poco contribuya a formar a un alumno, pero no puede haber formación sin información.

Hay información que no forma, cuando se ofrece de modo desordenado, sin ejes que la articulen, como mera acumulación de conocimientos específicos, clasificables en el nivel inferior de la taxonomía de Bloom, incluso si son abundantes, como sucede a quien se prepara a un concurso de preguntas televisivo.

Sin embargo, no hay formación sin información, sin datos, sin conocimientos precisos, puesto que estos constituyen el material en torno al cual se adquieren habilidades y se asimilan procedimientos de trabajo, los cuales son siempre específicos: no se estudia de la misma manera todo, como ya hemos señalado, los mismos textos precortesianos desde el punto de vista de la literatura y de la historia.

Una misma información puede, por consiguiente, ofrecerse a los alumnos suelta y finalmente con pobre

significado o relacionada, como parte de conjuntos mayores, como contribución a procesos de conocimiento. El problema, entonces y de nuevo, no es cuánto, sino cómo y para qué reúne datos, se adquiere información. Por otra parte, sabemos que el problema de la información consiste para nosotros no tanto en la posibilidad de acceder a ella, sino en cómo utilizarla, lo que sugiere de inmediato la necesidad de determinar criterios, de reconocer lo necesario y útil para retenerlo, de jerarquizar, de integrar y, por tanto, de reacomodar conjuntos mayores. Una vida intelectual que merezca su nombre, se hace siempre de provisionales construcciones continuamente retocadas y a veces profundamente reestructuradas.

De esta manera una buena formación, es decir, la posesión de habilidades, criterios, intereses, se revela como origen para el sujeto de una información valiosa, opuesta a la erudición sin fondo, pero también a la ignorancia y a la falta de rigor.

## V. ALUMNO CRITICO.

Alumno crítico evoca en un bachillerato o bien activistas comprometidos en luchas sociales o, ya en el ámbito del salón de clase, jóvenes alegadores e inconformes con lo que el profesor dice o hace, siempre propensos a negar. En el propósito institucional, cuando el sintagma alumno crítico aparece, evoca dimensiones de independencia frente a las imposiciones ideológicas de una sociedad que implícitamente se supone - y así es - e injusta.

Nuestro punto de partida debe ser otro, lo que no excluye afinidades con algunos de los aspectos más nobles de las actitudes recién descritas.

Conocer algo no se limita a predicar de un sujeto con objetividad. Exige también, para ser un conocimiento plenamente racional, conciencia de las razones por las cuales lo que se afirma es verdad y del grado de certidumbre de la afirmación proferida.

En la universidad, de cuyo Bachillerato nos ocupamos, la conciencia de racionalidad debe ser explícita y plena. Sin ella no hay ciencia ni razón de ser nuestra casa de estudios. A estas exigencias debe satisfacer plenamente nuestra enseñanza.

Ahora bien, tener la capacidad de afirmar así es precisamente ser crítico, o lo que es lo mismo, capaz de distinguir verdad de falsedad, lo que supone criterios de objetividad certeros y conscientes. Formar alumnos críticos no es sino entrenarlos en procesos y procedimientos de discriminación de afirmaciones para conocer su grado de verdad y las razones que las fundan.

Un alumno crítico no acepta sin examen y ello se opone a la costumbre de muchos profesores de exponer sin razones los contenidos de la ciencia que enseñan. El profesor afirma y se dispensa de ilustrar al alumno sobre procesos a través de los cuales ha llegado lícitamente a afirmar lo que conoce sobre algo, y sobre las bases de tal licitud. En la otra parte de la relación de enseñanza-aprendizaje el alumno debe poder repetir, pero no se siente obligado a fundamentar. Su trabajo se centra así más sobre los comentarios del profesor que sobre las fuentes de sus conocimientos.

Una palabra sobre la oposición que aquí recojo, entre comentarios y fuentes, términos que pueden operar como emblemas de actitudes intelectuales significativas para nuestros propósitos.

Puede decirse que en la Edad Media europea floreció una cultura del comentario. Estudiar era no tanto leer a Aristóteles o la Biblia, cuanto comprender lo que los maestros enseñaban del filósofo o de los maestros sagrados e inquirir acerca de ello. De ahí la multiplicación de las funciones intelectuales derivadas, la compilación de autoridades o citas y el comentario.

En el Renacimiento la actitud cambia. No sólo se traduce la Biblia, sino que se lee más antes que en griego y en hebreo. Lo propio sucede con los filósofos de la Antigüedad clásica. Comienza, por otra parte, la experimentación a proveer de conocimientos sobre el mundo, como ilustran los insustituibles ejemplos de Galileo y de Descartes. A los comentarios suceden las fuentes del saber, de los distintos saberes, cada uno a su modo.

Nuestro Bachillerato, para ser crítico, debe ser de fuentes. Si un alumno de física únicamente repite las verdades y las supongo tales que el profesor le ofrece, no podrá, privado de experimentación, llegar a saber verdaderamente que lo que dice es cierto, si no es por la autoridad magisterial respetada.

Ningún alumno adolescente podrá obviamente rehacer el camino entero de una ciencia. Todos, empero, deben asimilar en núcleo la experiencia repetida de cómo se accede a conocimientos fundados por la experimentación, la comprobación textual, la encuesta, la lectura atenta de documentos históricos que no sólo haga aparecer sus contenidos, sino también las condiciones de su anunciación y sus presuposiciones.

Alumno crítico es un alumno entrenado en obtener ciencia de sus distintas fuentes específicas, que sabe porque sabe. Quien así sabe seguramente, además, actuará con libertad intelectual frente a otros, como principio de su propia acción, puesto que por sí mismo adquiere ciencia de las distintas fuentes. La ciencia no deja en paz a los autoritarios.

## **VI. PROPEDEUTICO Y TERMINAL.**

Opone el lenguaje común lo propedéutico a lo terminal y, cualquiera que sea la opción asumida, se relativiza con ello el Bachillerato, en un caso sometiéndolo provisoriamente a las necesidades supuestas de los futuros estudios profesionales en su especificidad y en otro a las de un muchas veces imaginario mercado de trabajo. El Bachillerato es un gradus, esto es, un paso, un escalón reconocido desde la Edad Media, el primer grado académico que alguien puede poner junto a su nombre. El Bachillerato es de por sí terminal y lo es actualmente, si cumple sus propósitos de formación, si en el alumno adquiere una madurez intelectual y personal inicial.

Nos proponemos educar al alumno en actitudes de examen nacional de los problemas del mundo, en los procedimientos y métodos que le permiten saber cómo son las cosas para utilizarlas, en la capacidad de información jerarquizada y criticada, en la solidaridad y responsabilidad. Quien así egresa de la enseñanza media superior universitaria, podrá emprender el aprendizaje de la carrera que elija, o de un campo de trabajo en el que, por su capacidad de análisis y de aprendizaje, podrá adquirir con facilidad las técnicas correspondientes.

Ello no quiere decir que automáticamente - lo acabo de anticipar un egresado de bachillerato sepa ejecutar las operaciones específicas de cualquier empleo: ni siquiera alumnos duchos en trabajo de laboratorio podrían sin más hacer análisis de sangre responsables, por ejemplo.

Nuestra preocupación, por consiguiente, debería centrarse no en cuáles son las habilidades requeridas por los empleadores de técnicos medios, ni mucho menos en cómo adquirir equipos costosos y en general fácilmente inadecuados, ni tampoco en cómo preparar desde Bachillerato para cada carrera universitaria, sino en la adquisición concienzuda de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al alumno resolver sus problemas del estudio, a través del cual se resuelven también los del trabajo y los de la vida. Así, precisamente, por ser propedéutico en profundidad, el Bachillerato resulta terminal, es decir signo de un término de madurez suficiente.

## **VII. TRONCO COMUN.**

A mi parecer no existe ambigüedad en este término, o al menos no me ha sido posible percibirla, si se emplea para designar el conjunto de asignaturas que deben cursar todos los alumnos de un determinado ciclo escolar, los cuales, posteriormente, podrán cursar otras no comunes.

La idea de tronco común, sin embargo, suscita en la práctica la de las áreas, ligada en el empleo más común, no tanto a la agrupación de materias por razones de afinidad epistemológica, sino a la establecida como preparación para un determinado tipo de carrera.

Si los propósitos de un bachillerato de cultura básica se cumplen con suficiencia, los de las áreas entendidas

en sentido propedéutico estrecho resultan superfluos, puesto que un alumno bien formado podrá hacerse cargo de las nuevas situaciones de aprendizaje, gracias a su dotación de habilidades de estudios y a sus conocimientos, a su cultura básica.

No quiere ello decir, sin embargo, que siempre y de la misma manera materias diversamente optativas sean siempre inútiles. Todo lo contrario, pueden resultar sumamente convenientes por las exigencias de la profundidad particular con la que en algunas carreras se abordan desde el inicio determinados temas de estudio, el cálculo, por ejemplo en matemáticas y física en las facultades de ciencias.

De cualquier manera, si el Bachillerato forma parte de los estudios generales, conviene evitar convertirlo en mera iniciación a carreras particulares, lo que constituiría un desperdicio, si los mismos temas o programas se repiten de modo sensiblemente igual en el ciclo de enseñanza media superior y en licenciatura.

## VIII. CONDICIONES.

Construir un bachillerato con estas orientaciones no es fácil por numerosas razones.

En las licenciaturas de nuestras universidades es raro encontrar una reflexión sistemática sobre la estructura de las distintas ciencias que en ellas se enseñan. Las preocupaciones profesionalizantes predominan y, si bien las profesiones tienen elementos propiamente científicos, resultan estos con frecuencia marcados con enfoques pragmáticos. Cuando ello es así, las preocupaciones de la época de estudiante del egresado sólo parcialmente coinciden con sus responsabilidades, cuando enseña.

Se requiere, entonces, una reflexión general de todos los profesores, organizados seguramente en conjuntos numerosos, acerca de lo verdaderamente importante en cada una de las ciencias que enseñan a los alumnos y de las relaciones entre los distintos componentes de éstas. El apoyo de profesores de licenciatura o posgrado y de investigadores en cada universidad sería imprescindible y vincularía estrechamente el trabajo de ciencia del Bachillerato al trabajo de conjunto de la universidad, con las ventajas académicas y de salud institucional fácilmente previsibles, manifiestas en los compromisos mutuos y en sus consecuentes entrelazamientos.

Una segunda fuente de dificultades es el número de alumnos, en verdad siempre excesivo, que debe atender cada profesor y que le impide el ideal sistema de docencia, si no personal, por lo menos deseablemente menos anónima y sobrecargada.

A mi manera de ver estos problemas, si se decide atacarlos, terminarán por ceder, pero requieren una estrategia explícita y tenaz que incluye al menos los puntos siguientes:

1. Hay que centrar los esfuerzos -supongo siempre un plan de estudios racional y coherente, legítimo ante la comunidad- en la elaboración de materiales escritos para todas las materias del plan de estudios, acordes con las concepciones que cada institución se fije.

Hablo de material escrito y no excluyo, pero si pospongo, otros materiales de elaboración menos asequibles a más numerosos profesores, por su costo y por depender de técnicas menos difundidas.

Este material, producido de preferencia por varios, ofrece de entrada la ventaja de facilitar el trabajo de los profesores: orienta la preparación de las clases, puede servir de fermento para experiencias diversas, si no se toma como el único y canónico, y presenta un asidero para actividades distintas de la mera exposición.

Por otra parte, el empleo incluso libre, de los mismos materiales, favorece la unidad en la docencia misma, muchas veces afirmada por los programas, pero no atestiguada ni por las prácticas ni por los resultados.

2. Supuesto el material, deberíamos emprender un vasto y regulado proceso de experimentación para encontrar -a lo mejor ya existen- las dinámicas de grupo que permitan confiar a los alumnos la mayor parte de la carga de adquirir información y concentrarlos esfuerzos de clase en entrenarlos en procedimientos de trabajo intelectual, en transmitir las experiencias correspondientes, en comunicar valores y fomentar

actitudes. Muchos de estos elementos conllevan la institución de un cierto disciplinado, lo que supone eficacia en movimiento, más allá de la mera relación de profesor informante-alumno docente.

Ningún profesor debe repetir en clase lo que el buen manual dice, sino resolver anticipadamente y presentar a sus alumnos las dificultades que encuentran en su estudio, para que las superen, dirigir el esfuerzo a los puntos fundamentales, incitar la curiosidad intelectual, proponer lecturas complementarias, discutir en clase, tras el estudio preparatorio de los alumnos, formular con ellos conclusiones sólidas, relacionar lo aprendido con lo que sigue, en una palabra, estudiar con los alumnos en un proceso de aprendizaje e investigación real.

3. Lograr esto requiere, como condición indispensable, el entrenamiento de los alumnos desde el primer semestre en las técnicas y métodos de adquisición de información hasta un dominio que los haga inicialmente autosuficientes y, a lo largo de todo el plan de estudios, atención de los profesores de todas las materias a los modos como en cada campo específico se trabaja intelectualmente.
4. Todo ello asimismo exige la propuesta correspondiente de formación de profesores, en la que elementos centrales serán la reflexión del profesor sobre sus propios procedimientos de estudio e investigación en las ciencias que enseña, y su enriquecimiento con la intervención de otros profesores mejor formados o más sabios. Cada universidad tiene a la mano estos recursos y puede ponerlos a trabajar evitando la dispersión característica de nuestras instituciones.
5. Sin plazas de carrera en número suficiente o sin una modalidad cualquiera que ofrezca tiempo de trabajo, obviamente planeado y responsable, a los profesores, para que redescubran lo básico, elaboren el material, decanten las experiencias y contribuyan a la formación de otros más niveles, nuestro propósito corre fácilmente el peligro de confinarse en lo imaginario.

## **IX. CONCLUSION.**

Ha sido nuestro intento en este artículo proponer algunas descripciones de conceptos que, si bien frecuentemente corren en los documentos acerca del sentido del Bachillerato universitario y de sus planes de estudio, no siempre se utilizan libres de confusión. Son claras las opciones ideológicas subyacentes en cada uno de ellos, de acuerdo a las propuestas aquí formuladas. Queda por andar el camino de la discusión, seguramente apasionada, pero indispensable para hacer avanzar el proyecto de Bachillerato que el futuro de nuestros alumnos exige.