

LAS DESTREZAS CULTURALES BASICAS PARA UNA EDUCACION MEDIA GENERAL Y GENERALIZABLE: PLANTEO DEL PROBLEMA Y PRIMERA PRESENTACION DE MATERIAL BIBLIOGRAFICO*

CLARA BARGELLINI, GABRIEL CAMARA, JORGE SALOMON

I. LAS DESTREZAS CULTURALES BASICAS

1. Definición

Llamaremos Destrezas Culturales Básicas (DCB) a aquellas habilidades intelectuales que capacitan para participar activamente en nuestra cultura y civilización técnica. Nos fijamos principalmente en la capacidad de leer y expresarse por escrito en la propia lengua como se expresa uno de palabra; en la capacidad de manejar las matemáticas para tomar decisiones en el trabajo o en la actividad diaria; y en la capacidad de leer en alguna lengua extranjera para ampliar el horizonte cultural y para conocer mejor el propio idioma. Consideramos estas destrezas como condiciones indispensables para un estudio ulterior fructuoso en nuestras circunstancias y como la base para una verdadera libertad cultural.

2. origen del interés en las DCB

Desde hace cuatro años la preparatoria del Centro de Estudios Generales en la ciudad de Chihuahua ha venido experimentando modificaciones a los sistemas y métodos tradicionales con el deseo de corregir deficiencias obvias que en los últimos años han reconocido varios autores (Ceballos, Cantú Sánchez) y que movieron las reformas introducidas por el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1970 y recientemente por el Colegio de Bachilleres (Fuentes).

El Centro de Estudios Generales ha intentado sin éxito forzar a los alumnos a salir del salón de clase para explorar la realidad social y escoger de modo más certero los temas de sus estudios en las ciencias sociales. También reconoce las grandes limitaciones del sistema de seminarios en la preparatoria (Cámara) y las dificultades de diversas clases que hay para reformar la enseñanza de las ciencias naturales.

Esta experiencia ha llevado a conceptualizar el problema de la preparatoria como indefinición de objetivos, falta de motivación auténtica en alumnos y poco profesionalismo en maestros.

El objetivo más evidente y más real de la preparatoria es preparar para la universidad en cuanto que estructuralmente es condición necesaria de acceso. Pero al tratar de relacionar las actividades particulares de la preparatoria con el trabajo inicial en la universidad, vemos que no existe relación clara en la mayoría de ellas: los programas de primer año en las escuelas superiores no parecen tomar en cuenta el trabajo previo porque o repiten cursos -matemáticas y ciencias naturales-, o simplemente empiezan con cursos introductorios como si no se hubiera visto nada en ciencias sociales. Se estudia una lengua extranjera, inglés por lo general, pero ninguna universidad acepta el pase de la preparatoria como garantía de que un alumno sabe dicha lengua. Los mismos exámenes de admisión se hacen más sobre los programas de la preparatoria que sobre lo que se va a necesitar para la universidad. Son tests de aprovechamiento más que de funcionalidad.

La motivación de los estudiantes de la preparatoria se ciñe casi invariablemente a hacer el mínimo esfuerzo necesario para aprobar las materias del programa-requisito. Se estudia la materia en función del examen y sólo en casos excepcionales se da un aprendizaje auténtico -interesados en la materia por ella misma y con un esfuerzo continuado que lleva a la adquisición profunda de algún conocimiento.

*Este trabajo se realizó gracias a un contrato con la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (septiembre 1973 a febrero 1974). Los miembros del Centro de Estudios Generales directamente responsables del trabajo fueron Clara Bargellini, Gabriel Cámara y Jorge Salomón, aunque en su elaboración participaron otras dos personas más, Víctor Quintana y Carlos Vallejo. Otros miembros del Centro ayudaron eventualmente. Se publican dos partes del trabajo que parecieron aptas para un artículo de revista: el planteo del problema y las observaciones finales.

Poco profesionalismo en la enseñanza. Se supone que como la preparatoria es preparación para la universidad, cualquier persona que haya estado o esté todavía en la universidad será capaz de impartir clases.

Esta laxitud en la admisión de maestros corresponde a la indefinición de objetivos y a la motivación deficiente de los alumnos. También desvirtúa las buenas intenciones de reforma como son el ejercitar efectivamente en el dominio de ciertas técnicas (talleres de lectura y redacción) o transmitir los métodos más que los contenidos de las ciencias.

El diagnóstico anterior nos lleva a un mayor realismo para determinar los objetivos del ciclo superior de la enseñanza media.

Hay que descartar el objetivo de preparar enciclopédicamente para la universidad, porque ni será aprendizaje auténtico para la mayoría ni de hecho se tomará en cuenta en el nivel superior. Igualmente hay que descartar el objetivo de dar el método de las ciencias porque la motivación minimalista de la mayoría tenderá más a memorizar que a asimilar conceptos, y a lo mismo tenderá la formación abstracta de los maestros. El método de las ciencias o de las humanidades, no se aprende sino en la acción al lado de un científico o humanista. Más adelante hablaremos del problema de emplear mucho tiempo enseñando algo tan incierto, con tan pocos recursos y a una minoría de alumnos.

Por otra parte, hay que concentrar el esfuerzo en lo que a pesar de las deficiencias mencionadas continúa siendo funcional para la educación superior: lo que tiene más alcance, lo que es compatible con la motivación del alumno y lo que puede ser asequible a la capacitación de la mayoría de los maestros. Es decir, la enseñanza de las DCB.

Las DCB, como se definen al principio, tienen posibilidades culturales más amplias que cualquier otro contenido particular del programa de la preparatoria. Un contenido particular estará limitado por la calidad del escrito o del expositor, mientras que la capacidad de manejar información escrita da acceso a todos los contenidos particulares de las bibliotecas y librerías de la localidad. Se entiende que nos referimos a la calidad del contenido particular, no a la inspiración, que puede venir al contacto con el maestro y que es indispensable, pero que puede venir también de otros contactos y circunstancias que no sean precisamente los de la educación formal.

Son también la actividad más compatible con la motivación de la mayor parte de los escolarizados: en cuanto que estas destrezas son operacionalmente evaluables y estudiarlas para el examen no invalida ni la seriedad ni la utilidad del aprendizaje. Por otra parte, es más fácil ver el valor y moverse a aprender una DCB que abrirá muchas otras posibilidades, que aprender los contenidos particulares que marca el programa.

Finalmente, como las DCB piden una programación precisa, evitan por una parte la improvisación o la repetición inútil de los textos por profesores menos preparados, y por otra dan garantías de que los maestros pueden ser entrenados fácilmente. Es característica de las DCB que no pueden ser enseñadas sino por el que demuestra saberlas bien -y esto en el mismo acto de enseñar.

Al concentrar la actividad académica de la preparatoria en la enseñanza eficiente de las destrezas culturales básicas, el resto de las asignaturas del programa se vería independientemente por lecturas dirigidas y discusiones coordinadas por un tutor. La motivación para este trabajo se basa en que es la aplicación inmediata de las DCB que se van aprendiendo, y en que capacita para pasar los exámenes de la preparatoria y salir bien en el examen de admisión de las universidades.

3. Alcance de las DCB

Fundamentalmente van a simplificar la función de la preparatoria actual que por pedir dos o tres años de ocio escolar, descalifica a los pobres, y que por costar más de \$6,000.00 por estudiante al año (CEE), no es fácilmente generalizable. De hecho en México el gasto público se consume en organizar la espera de los pocos que resisten la prueba de resistencia de la preparatoria. El talento del 94 % de mexicanos de 16 a 19 años que no están en la preparatoria se pierde para una educación general y para el posible ingreso en una escuela superior.

El alcance de las DCB es, pues, doble: por una parte intenta mejorar la preparatoria actual; y por otra busca difundir entre todos, jóvenes y adultos, escolarizados a medias y no escolarizados, los instrumentos para participar activamente en nuestra cultura.

Las DCB buscan un cambio cualitativo en la preparatoria que altere la lentitud y la ineficiencia a la que nos condena la simple expansión lineal del sistema (ILPES). Es el tipo de cambios que proponen los que hablan de la crisis actual de la educación (Coombs). Pero un cambio cualitativo no puede realizarse sin el concurso de la investigación.

4. La Investigación

Con intuición de educadores o simplemente con sentido común se fueron proponiendo los diferentes cambios en la preparatoria del Centro de Estudios Generales, que desembocaron en la formulación de las DCB. Fueron respuestas a necesidades concretas: la necesidad de capacitar a los alumnos para leer por su cuenta, la necesidad de distinguir entre contenidos particulares del programa y las destrezas que capacitan para ver esos contenidos en forma activa, etc.

El sentido común ayuda sobre todo para escoger entre las alternativas más generales hasta encontrar el campo en el que se ha de reponer la acción. La paradoja es que al reducirse y definirse el campo, el sentido común ya no basta, sino que se necesita el estudio y la especialización.

La investigación se hizo a partir del propio trabajo y tiene la ventaja de autorregularse con la acción misma, asegurando el realismo en los planteos, en los objetivos y en los métodos; a la vez que realiza el entrenamiento del personal y garantiza el empleo eficiente de lo que se descubre.

El plan general de investigación contiene tres etapas:

- a) Revisión bibliográfica y esbozo de modelos para enseñar las DCB a estudiantes escolarizados, actuales o potenciales alumnos de una preparatoria. Esto es lo que aquí se reporta, como indicaremos más adelante.
- b) Elaboración de modelos y experimentación con alumnos no escolarizados. No sólo por razones de justicia social elemental necesitamos ensayar modelos de enseñanza de las DCB para gente no escolarizada, sino por simple necesidad metodológica; ya que al no estar condicionados a estudiar en función de requisitos formales, los no escolarizados no van a estar dispuestos a aprender verdades a medias o cosas sin sentido. Es verdad que al carecer de la motivación -espuria, pero real- de un título, el no escolarizado tiene que ver la relación inmediata de su esfuerzo por dominar alguna de las DCB con sus intereses de trabajo o de su actividad diaria.
- c) La tercera etapa quiere ser intercambio de experiencias entre proyectos semejantes, saliendo a visitar otros experimentos e invitando a otros educadores que vengan a visitar el nuestro. La lógica de esta secuencia obedece más a limitaciones de personas y recursos económicos que a relaciones internas. Es verdad que una vez detectado el problema y agotados los recursos de sentido común para estudiarlo, lo natural es volverse a lo que otros han pensado sobre el mismo problema; primero en la experiencia vicaria de la lectura, después, en la medida de lo posible, por medio de visitas. Sin embargo, las etapas no se excluyen mutuamente y de hecho se empalman y a veces aún se anticipan. En cualquier caso, lo que se reporta en este escrito es el trabajo de la primera etapa, la exploración bibliográfica a partir del planteo del problema que nos ha ido sugiriendo la práctica y las primeras aplicaciones que hemos diseñado.

La bibliografía se recogió durante los últimos meses de 1973 en visitas expresas a bibliotecas y centros de investigación en México y en Estados Unidos.

En México buscamos material bibliográfico en la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, el Centro de Estudios Educativos, el Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa y el Centro Regional de Educación

Funcional. En Estados Unidos, investigamos en el National Institute of Education, la Biblioteca de Congreso, la Universidad de Columbia, World Education, Naciones Unidas, la Universidad de Harvard, el Instituto Tecnológico de Massachusetts, el Educational Development Center, el National Multimedia Center, el Adult Continuing Education Center, la Universidad de Illinois y la Universidad de Texas, en El Paso. Merece especial mención la búsqueda de material por computadora que nos facilitó el National Institute of Education. Aprovechando el sistema ERIC, pudimos recabar más de mil títulos de los que presentamos los más relevantes.¹

En las visitas a estas instituciones hubo oportunidad no sólo de revisar material bibliográfico sino de hablar con expertos en la materia. Además, en cada ciudad hubo oportunidad de revisar librerías.

Para quienes han tenido experiencia en este tipo de investigación, casi no es necesario indicar las limitaciones de una búsqueda como la nuestra cuando se tiene que hacer de prisa en un plazo de seis meses y calculando que los maestros siguieron trabajando de medio tiempo en sus tareas habituales.

El reporte de la investigación se presenta en tres unidades que se pueden manejar independientemente: Lenguaje escrito, Matemáticas e Inglés como segunda lengua. En cada unidad se presenta una primera síntesis del material y luego se da la bibliografía que se procuró anotar en la medida de lo posible. La primera unidad presenta 167 referencias, la segunda 73 y la tercera 62.

II. OBSERVACIONES FINALES: USOS DEL PRESENTE TRABAJO Y TEMAS DE INVESTIGACION

1. Usos del presente trabajo

Saber leer, escribir y contar aparecen como las condiciones de supervivencia social en las ciudades, sean estas helenísticas, medievales o modernas. Así como sin moneda no se explican las ciudades, así sin esas destrezas básicas no se explica la ciudadanía. La humanidad se ha ido concentrando en megalópolis. La televisión y la radio extienden la ciudad al campo y las comunicaciones permiten el acceso. Leer, escribir y contar parecen tan necesarios para subsistir en la “aldea global” como el traje espacial lo es para subsistir en la luna.

Este trabajo partió de dicho supuesto y quiere ser una contribución eficaz para lograr que las destrezas culturales básicas se enseñen eficientemente a todos. Empezamos por lo más inmediato, los escolarizados, pero el objetivo es llegar a quienes en México están más desamparados, los no escolarizados.

Así como está, el trabajo se dirige a educadores que vean la posibilidad de iniciar a consolidar algún cambio. Todavía en nuestro intento de ser realistas, se pueden sugerir tres niveles de aplicación en educación formal media:

Una primera posibilidad es introducir la nueva orientación en las asignaturas tradicionales de matemáticas, español e inglés. Este cambio apenas si supone alteración en la estructura de una escuela media, fuera de la preparación de algunos maestros y la elaboración de material especial.

La segunda posibilidad consiste no sólo en sustituir el programa tradicional de matemáticas, español e inglés por los nuevos programas, sino tratar de integrar estos programas entre sí: la lectura en español con la lectura en inglés; la sintaxis común a las dos lenguas con la escritura; la estructuración de párrafos con lógica simbólica; el análisis de temas con el planteo matemático; la lectura individual en matemáticas con la lectura en inglés, etc. Esto supone una coordinación estrecha entre los profesores encargados de la asignatura y por lo mismo la integración de más variables.

La tercera posibilidad consistiría en seguir la dinámica propia de las DCB: hacer que se usen para que los alumnos de educación media obtengan la cultura general que pide el programa.

La prueba de que son DCB estará en que capaciten para ver por propia cuenta lo que ahora se tiene que hacer por mediación del maestro. Se entiende, pues, que las DCB se darían con todo el rigor necesario y que en la institución habrían mecanismos para hacer que se usaran efectivamente en el estudio de los otros

¹El material ERIC se puede consultar en forma de tarjetas microficha en el Distrito Federal: Servicio ARMO.

contenidos del programa, es decir, que habría un sistema de tutores que orientaran periódicamente en la lectura personal y en la discusión de grupo.

Supone esta posibilidad que ya no se está cambiando algún curso particular, sino que se está introduciendo un nuevo sistema en el que los papeles del maestro y del alumno se redefinen necesariamente. Las funciones corresponderían más adecuadamente a lo que los maestros efectivamente saben, y la actividad del alumno tendría que hacer lo que ahora no logra la pasividad de llenar los requisitos mínimos de la escolaridad.

La tercera posibilidad supone un cambio más amplio, pero a la vez es la que ofrece más ventajas para generalizar eficientemente una educación media. Esta tendría menos adornos culturales, pero mayor utilidad social.

Lo que sería este modelo puede verse de alguna manera al considerarse la universidad abierta que empezó en el Reino Unido y que se ha extendido parcialmente a otros lugares, como las universidades de Maryland, Rutgers y Houston, en Estados Unidos. Aun en México se han proyectado aplicaciones y aun se han llegado a iniciar experimentos en educación media como la Preparatoria Abierta del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

La Universidad Abierta, tal como se concibió y se ha llevado a la práctica en el Reino Unido o en Estados Unidos, viene a ser una nueva versión de la enciclopedia enriquecida con todos los recursos de la mercadotecnia. La Universidad Abierta extiende las ventajas de la educación superior a quienes por razones económicas (pobreza familiar, v. c.) o sociales (trabajo de hogar, v. c.) no han tenido oportunidad de ir a la universidad en países donde prácticamente todos han tenido la oportunidad de terminar algún tipo de educación media. El enfoque con el que se han presentado aquí las DCB no coincide con este premio de consolación en una sociedad rica; pero hay en la Universidad Abierta una eficiencia en el uso de los recursos disponibles que permite tomarla como modelo en algunas etapas del trabajo.

La Universidad Abierta toma de la enciclopedia la costumbre de encargar a expertos la elaboración de presentaciones sintéticas de los diferentes temas, organizados según un plan de conjunto que estructura toda la obra. La eficiencia está en encontrar recursos para que los autores más capaces preparen los textos, en vez de mantener el abismo entre el mundo de la ciencia (con la dispersión que sólo alcanza a integrar un especialista) y el mundo de la escuela atendido por repetidores secundarios, distraídos además por el trabajo de vigilar adolescentes.

De la pedagogía toma las bases del buen aprendizaje:

- a) Elaboración asequible de los textos, anticipando las dificultades que puede tener un principiante, en vez de presentaciones de tipo esotérico propias de especialistas.
- b) Programación cuidadosa por objetivos dentro de un plan bien integrado.
- c) Resúmenes y repeticiones periódicas.
- d) Exámenes de diversos tipos: objetivos, de tema, comprensivos.
- e) Reforzamiento positivo al estudiante en la información continua de sus calificaciones, en los comentarios del tutor y en las oportunidades de discutir y recibir orientación.

De la tecnología moderna utiliza la computadora para procesar y mantener al día una información que de otra manera sería abrumadora. Asimismo utiliza las ventajas únicas de la televisión y de la radio para complementar la enseñanza.

Quizá lo que esté mejor usado sea la disposición y el tiempo del estudiante. El fenómeno no es nuevo, sabemos la dedicación con la que muchos empleados siguen cursos de inglés o contabilidad, o administración: en el poco tiempo que les queda después del trabajo diario y sufragando ellos sus gastos. La Universidad Abierta tampoco tiene que hacer grandes gastos en planta y edificios. Fuera de las oficinas centrales, los otros sitios donde se reúnen eventualmente los estudiantes con sus tutores o a donde van durante el verano a prácticas de

laboratorio, son todos rentados. El estudiante se encarga de proporcionar el local -¡su propia casa! Los costos, pues, se canalizan hacia lo que es propiamente educativo: la preparación de los programas, y la comunicación con los alumnos. La gran ventaja del sistema de la Universidad Abierta respecto a otros sistemas es que los costos corrientes no aumentan en relación directa al aumento de alumnos, sino que después de una fuerte inversión inicial en programas, tiene lugar una economía de escala que tiende a reducir los costos. Calculan que el costo unitario con 17 000 alumnos podría reducirse a la mitad si fueran 70 000 los estudiantes. (Neil.)

Como se dijo antes, lo admirable de la Universidad Abierta es el realismo comercial con el que se adapta a las necesidades de sus clientes, prescinde de patrones tradicionales y optimiza recursos. Pensamos que la enseñanza de las DCB puede enriquecerse con esa experiencia. Se trataría de una adaptación a nuestro país y con orientación diferente. Y no solamente para enseñar estas destrezas a preparatorianos, sino para hacer asequible a todos una educación general.

Parece que una objeción fuerte para sustituir las preparatorias actuales por preparatorias abiertas es que nuestra sociedad se quedaría sin las guarderías que mantienen a los hijos de las clases acomodadas al margen de la fuerza de trabajo.

Los sistemas abiertos suponen que el estudiante tiene la estabilidad de un trabajo y la motivación genuina que no necesita vigilancia. En cambio, el sistema de educación media actual supone todo lo contrario: improductividad, dependencia económica, incapacidad para estudiar por cuenta propia. En la medida que se pueda llenar este vacío de productividad y de motivación, se puede pensar en extender el sistema de preparatoria abierta a las preparatorias actuales. Sin embargo, nada hay que impida gastar parte del dinero público en sistemas de educación general abierta para el 94 % de la población de 16 a 19 años y para otros muchos que ni tienen el ocio del burgués ni necesitan vigilancia para estudiar. Con todo no hay modificación educativa que se pueda sustraer de la totalidad del sistema. Entre las principales condiciones para que la preparatoria abierta se pudiera integrar con los otros tramos de la educación formal pondríamos las siguientes:

Que la carga de introducir a la generación joven a la vida adulta no descansa únicamente en la escuela, sino que sea compartida por otras agencias productivas. Este sistema moderno de aprendices parece ser en detrimento de la efectividad de la producción, pero no se puede pensar en que a la larga habría más efectividad por haber más preparación y menos puestos de relleno.

Que los programas de las escuelas profesionales no se presentaran como bloques cerrados, desconectados de la productividad y de las posibilidades económicas de la mayoría. En vez de eso, tendrían las escuelas profesionales que desglosar sus preparaciones en función de etapas progresivas al término de las cuales se pudiera garantizar una capacitación efectiva y en relación a las oportunidades reales de trabajo según el desarrollo del país.

Que otras agencias tomaran efectivamente la tarea cultural en sentido más amplio que hasta ahora ha recargado el sistema formal y que al insistir en la eficiencia profesional parece haber quedado relegada. Facilidades públicas y privadas, los canales de radio y TV, los periódicos, las casas editoras, etc., deberían ponerse cada vez más al servicio del libre intercambio cultural. Así puede surgir una cultura verdaderamente nacional, en vez de la ostentación de unos pocos intelectuales.

Sin embargo, estas son condiciones, y esperamos que se vayan realizando e integrando sobre la marcha, no que se den primero y luego procedamos a trabajar. La preparatoria abierta como vehículo de las técnicas que constituyen la base de una educación media general ya puede ser una realidad.

2. Planes de investigación

En el modo como hemos venido conceptualizando el problema de la enseñanza de las DCB destacan dos ejes de variables: el que se refiere a la necesidad de quien estudia las destrezas y el que se refiere a la motivación.

La gama va desde la necesidad individual hasta la necesidad social en uno de los ejes, y en el otro de la motivación para cumplir un requisito escolar hasta la motivación para aprender algo que pide una necesidad real. A continuación esbozamos un esquema de trabajo que intenta captar estas dos dimensiones.

A. A partir de la necesidad individual

- a) Explorar la validez para todos (la utilidad en la mayoría de las circunstancias) de las DCB que hemos venido estudiando, independientemente de la carrera que escoja o del oficio que desempeñe la persona.
- b) Explorar otras destrezas que tocaría impartir a la escuela como servicio público y elaborar criterios de decisión.
- c) Experimentar el modo de enseñar más efectivamente las DCB.
- d) ¿Qué facilidades mínimas hay que proporcionar para que una persona que domine las DCB pueda seguir algún interés particular (bibliotecas, centros culturales, otras organizaciones, etc.), sobre todo en provincia?
- e) Cómo optimizar el uso de las ventajas tecnológicas.

B. A partir de la necesidad social

- a) Para los escolarizados cuáles destrezas son indispensables en su trabajo (qué fracasos se pueden atribuir a qué deficiencias en las DCB).
- b) Qué se podría omitir en educación formal. Experimentar el paso de secundaria a universidad con sólo las DCB, o de primaria a preparatoria, o de primaria a universidad.
- c) ¿Con qué destrezas básicas cuentan ya los no escolarizados?
- d) Entre no escolarizados qué destrezas resultan indispensables para subsistir en las diversas circunstancias (su trabajo, su economía, el uso del tiempo, las relaciones con el mundo no escolarizado, etc.).
- e) Entre no escolarizados qué destrezas son necesarias para rebasar el tope de una mera subsistencia, y lograr participar más plenamente.
- f) Cómo enseñar eficazmente estas destrezas.

C. A partir de la motivación de personas escolarizadas

- a) Cómo combinar el aprendizaje de las DCB con el estudio de los contenidos particulares que marcan los programas.

D. A partir de la motivación de personas no escolarizadas

- a) Cómo relacionar la enseñanza de las DCB con necesidades percibidas como importantes.
- b) Cómo asegurar las condiciones socioeconómicas que permitan el estudio.
- c) Cómo asegurar la asequibilidad de materiales en el supuesto de una cultura escolarizada con lenguaje esotérico.
- d) ¿Cómo conectar las aspiraciones de los no escolarizados con las ventajas del sistema formal?

REFERENCIAS

CAMARA, Gabriel: "Itinerario de Liberación para Educadores", Educación Hoy, Asociación de Publicaciones Educativas, Bogotá, 1972, 83 pp.

CANTU SANCHEZ, Arturo: El Problema del Bachillerato. Universidad de Nuevo León, Monterrey, N. L., 1964.

Centro de Estudios Educativos: Revista del CEE, Número especial (Proyecto de Reforma Educativa), Vol. III, Tercer Trimestre, 1973, Núm. 3.

CEVALLOS, Miguel Angel: Escuela Preparatoria Modelo: Proyecto para su fundación. Universidad Autónoma de México, México, 1961, 75 pp.

Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES). “Enseñanza Media, estructura social y desarrollo en América Latina”. Revista del Centro de Estudios Educativos, México, tercer trimestre, 1972, pp. 53-97.

COOMSS, Philip H.: “The Need for a New Strategy of Educational Development”. Comparative Educational Review. Febrero, 1970, pp. 75-89.

FUENTES MOLINAR, olac: “Un modelo de Estructura Académica para el Ciclo Superior de la Enseñanza Media”, Revista de la Educación Superior, ANUIES, México, Vol. I, Núm. 4, octubre-diciembre, 1972, pp. 21-45.

NEIL, Michael W.: What is the open University. The open University, Walton Hall, Milton Keynes, 1974.