

Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM*

HUMBERTO DOMÍNGUEZ CHÁVEZ
RAFAEL ALFONSO CARRILLO AGUILAR

Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México

El bachillerato moderno, a partir del triunfo liberal

En 1867, una vez recuperada la República y consolidado el dominio político de los liberales, se emitió la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*, que dio lugar a la reestructuración del bachillerato nacional con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, ENP. En 1870 Gabino Barreda explicaba a Mariano Rivapalacio sus objetivos y fundamentos, señalando la necesidad de proporcionar una formación integral, uniforme y completa que, al mismo tiempo, dotaría al alumno de los “medios suficientes para asegurarse un bienestar independiente y de hacer honradamente fortuna”. Su concepción está marcada por la idea de impulsar el control ideológico de la sociedad mediante “la introducción de los nuevos valores que la moderna sociedad liberal exigía”, con lo que se asignó un plan de estudios que comenzaba en la Matemática, continuaba con las Ciencias Naturales y concluía en la Lógica. En este nuevo currículo era de capital importancia la enseñanza de las ciencias, con el objetivo de encontrar “la verdad”.¹

El bachillerato en la Revolución y en el proceso de la “Unidad Nacional”

Estos estudios, que incluían el aprendizaje de la Geografía y de la Historia, tenían como objetivo la adquisición por los estudiantes de una “idea sintética del universo” y del “progreso de la civilización”. Para 1910, se incorporó la ENP a la Universidad Nacional y, en 1916, se redefinió la finalidad de sus estudios:

- 1) Para ingresar a estudios profesionales.
- 2) Para que sus egresados poseyeran conocimientos y ser “hombres cultos”.²

* Presentado en el 6.º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad “El papel de la universidad en la transformación de la sociedad”, 1-3 de junio de 2006, Sede: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

¹ FUENTES MARES, José (1973), DÍAZ Y DE OVANDO, Clementina y Vargas Lugo, Elisa (1972).

² *Memorias de Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana* (1922), pp. 97-102.

Un nuevo plan de estudios se decretó en 1918, que estableció la enseñanza en forma de materias obligatorias y electivas; señalándose, entre otros objetivos educativos: “la ciudadanía, la participación digna en la vida doméstica y la formación del carácter ético”.³

Con el rectorado de Vasconcelos en la Universidad Nacional, en 1920, se concibió a la enseñanza como un medio para lograr “una mayor coordinación y progreso sociales”. Así, para 1922 se realizó, por convocatoria del Director de la ENP Vicente Lombardo Toledano, el *Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República*, que concluyó que este nivel de estudios debería capacitar al estudiante para que pudiera afirmar, por sí mismo, “un valor definido, congruente y sintético sobre el mundo y la vida”, desarrollando en los alumnos el amor al arte y el sentimiento de la simpatía humana.⁴

La llamada “escuela socialista” tuvo su impacto en la reconceptualización del bachillerato nacional bajo la idea de reorientar las instituciones educativas hacia el “enlazamiento de todos los elementos de la nacionalidad” y la “integración de todas las fuerzas para unificar al país”, con el propósito de organizar a la sociedad hacia “la justicia y el aprovechamiento colectivo”, enseñando a los ciudadanos a trabajar en colaboración y gozar de los resultados.⁵ En 1931, al desaparecer la enseñanza de los oficios, se reestructuró el plan de estudios de la ENP, creándose los bachilleratos especializados (que durarían hasta 1956),⁶ para diferenciar una formación propedéutica de sus egresados al continuar estudios superiores; al mismo tiempo que se establecía que no podrían ejercer ninguna profesión, ya que estos estudios integraban la base para la enseñanza profesional y proporcionaban a sus egresados una “cultura general”.⁷

El bachillerato ante la crisis del desarrollo estabilizador de los 60's y 70's

Con la rectoría de Ignacio Chávez en la UNAM, en 1964, se reestructuró nuevamente el plan de estudios, ampliándose su duración a tres años, indicándose que el cambio obedecía a la falta de “calidad” de la enseñanza.⁸ Se rechazaba que se intentara integrar una escuela secundaria amplificada, estableciéndose una finalidad diferente a sus estudios, haciendo de sus egresados personas “cultivadas”, con disciplina intelectual que los dotara de “un espíritu científico”, con una formación en cultura general que “le dé una escala de valores”, la formación de una “conciencia cívica” que le defina sus deberes familiares y con su país; además de “la preparación especial” para aprender una profesión. Se proporcionaría una “cultura humana general” a todos los bachilleres, mediante un “tronco común”, que no se concebía como el “apoderamiento de culturas de la antigüedad”, sino que “debía ir al paso de las exigencias de nuestro

³ LARROYO, Francisco (1981), pp. 463-465.

⁴ *Memorias de Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana, op. cit.*, pp. 15-20.

⁵ MEJÍA ZÚÑIGA, Raúl (1982), pp. 214-215.

⁶ De Filosofía y Letras; de Ciencias Biológicas; de Ciencias Físico-Matemáticas; de Ciencias y Letras; y de Ciencias Físico Químicas y Naturales.

⁷ Colegio de Bachilleres (1981), pp. 121-127.

⁸ Debido a: 1) el gran crecimiento de su matrícula; 2) la limitada preparación de los alumnos al terminar la secundaria, con ausencia de hábitos de estudio; 3) la falta de preparación de los docentes; 4) la carencia de profesores de tiempo completo; 5) los limitados recursos materiales modernos para la enseñanza; y 6) el corto tiempo asignado al ciclo de estudios.

tiempo”; estableciéndose, adicionalmente, materias de acuerdo con la profesión que pretendiera continuar estudiando el egresado.⁹

El crecimiento de la matrícula del nivel, impulsado por Luís Echeverría Álvarez como parte del proyecto estatal del “desarrollo compartido”,¹⁰ al mismo tiempo que el desarrollo de la industrialización, como los nuevos avances en la psicología cognitiva y sus aplicaciones en la pedagogía, hacían necesaria una reorientación de lo que los alumnos “debían aprender” y lo que los profesores “debían enseñar”; así, los asuntos del bachillerato y su plan de estudios fueron atendidos, con una estrategia nacional, por la ANUIES.¹¹

En 1971 se acordó abandonar la “estructura enciclopédica” para “combinar” las ciencias con las humanidades en una educación “formativa”, adicionándosele la función de capacitar para el trabajo, a su tradicional función propedéutica.¹² Se señalaba que sus objetivos educativos no eran claros y “operativos” y que sus funciones correspondían a “diversas y fragmentadas orientaciones”¹³; críticas que condujeron a sentar las bases de un “sistema nacional de educación media superior”. En 1972 la ANUIES definió sus límites en créditos, dividió sus actividades en: escolares, capacitación para el trabajo y paraescolares; las primeras divididas en un núcleo básico que se cursaba en dos años, dedicado al aprendizaje de metodología e información esencial, y un año más dedicado a materias optativas, orientadas al aprendizaje de una “cierta especialización”, adecuadas a los intereses y propósitos formativos del alumno.

En este contexto nació el CCH, con un plan de estudios “flexible” que buscaba impulsar el “aprender a aprender” y formar en “conocimientos básicos”; se pretendía educar en el “saber hacer” al buscar y usar la información, concibiendo al alumno como un elemento activo, que aprendía “a ser”, en el proceso de enseñanza/aprendizaje.¹⁴

Los problemas que acompañaron al mundo bipolar de la época, con la radicalización política de la juventud que ya no solicitaba sino que exigía ser tomada en cuenta, con protestas al militarismo, el rechazo a la imposición de sistemas políticos de partido único de Estado, como sucedía en México, o con el rechazo al mundo conformista y ordenado que heredaban de los adultos, motivó a la UNESCO¹⁵, en 1972, a integrar una *Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación*, que debería estudiar sus principales problemas en un “universo cambiante”.

Los resultados concluyeron que únicamente “la educación a lo largo de la vida” podría generar “el ser humano integral necesario para hacer del mundo un mejor lugar”. Arreciaron las críticas hacia modelos pedagógicos impuestos, copiados de países más desarrollados; al mismo tiempo que se consideró necesario prevenir el crecimiento de las disparidades económicas, intelectuales y cívicas buscando desarrollar, para toda la humanidad, el acceso a la educación y al bienestar. Por otra parte, era claro el

⁹ CHÁVEZ, Ignacio (1978), p. 214.

¹⁰ Que incluiría la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, de la UNAM y, posteriormente, a nivel nacional del Colegio de Bachilleres.

¹¹ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

¹² SEP (1971).

¹³ FUENTES MOLINAR, Olac (1972), pp. 22-23.

¹⁴ GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1979), pp. 3-5; FLORES OLEA, Víctor (1979).

¹⁵ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

impacto del desarrollo científico/tecnológico y las nuevas necesidades de conocimientos y capacitación que afectaban a toda la humanidad. Aunado a lo anterior, se apreciaba que el crecimiento debía ser organizado mediante procesos democráticos, que hacía necesario una humanidad educada e informada, que entendiera las consecuencias globales del comportamiento individual. El impresionante desarrollo científico y tecnológico hacía necesario orientar la educación más que al almacenamiento de información, hacia el desarrollo de métodos para su adquisición, formando a los alumnos en el aprendizaje a lo largo de su vida, en una sociedad del conocimiento, para lo cual sería necesario que las escuelas adoptaran el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje. Lo anterior se sintetizaba en impulsar, como lo había hecho ya la UNAM al transformar su bachillerato, el aprender a ser, a hacer y a aprender.¹⁶

La ANUIES continuó trabajando, durante 1975, en la definición de los objetivos generales del bachillerato y la discusión de los programas de estudio con la estructuración de áreas del conocimiento y, por otro lado, trató de integrar una propuesta que diera claridad y acuerdos sobre el “tronco común”.¹⁷

En 1984 la SEP organizó un Congreso Nacional que reafirmó las ideas de Gabino Barreda de considerar su enfoque como “formativo e integral”, conformado “no como una continuación de otros planes o como el hermano menor de los planes del nivel universitario”. Se apreció la multiplicidad existente de planes de estudio, 187, a partir de los cuales se podría construir el “tronco común” con nueve materias que eran comunes a todos, y otras seis más que aparecían en un 80% de los diversos planes y que, al mismo tiempo, representaban el 60% de las horas de estudio.¹⁸

El bachillerato en la era de la “aldea global”

Casi una década después, la UNESCO integró una nueva *Comisión Internacional sobre la Educación*, que entregaría su informe en 1996; la tarea parecía imprescindible ante la desaparición del mundo bipolar con la caída del muro de Berlín y el derrumbe del bloque soviético; el impresionante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, su impacto en el conocimiento y en las formas de entender el mundo; además de la orientación mundial hacia la globalización de la economía, con la desaparición de las fronteras económicas y los sistemas proteccionistas, que hacía necesario buscar alternativas para “aprender a vivir juntos” en la “aldea planetaria”, ante las “tensiones” que deberían superarse. Todo ello enmarcado en un contexto de globalización que conducía a pensar que la mejor alternativa para la superación de las tensiones y la formación de las nuevas generaciones radicaba en la “educación permanente” para enfrentar los retos del mundo cambiante, debiéndose generar una sociedad educativa, en donde se inculcara el gusto y el placer por aprender y la capacidad de “aprender a aprender”, buscando “comprender mejor al mundo”, mediante la comprensión de los “otros”. Lo anterior, condujo a la comisión a sustentar una utopía, establecida sobre cuatro pilares que sintetizan las conclusiones de la Comisión de 1972:

- a) Aprender a conocer.
- b) Aprender a hacer.

¹⁶ FAURE, Edgar (1972), pp. XVIII-XXXIX.

¹⁷ CASTREJÓN DÍEZ, Jaime (1982), pp. 1-3.

¹⁸ Ídem.

- c) Aprender a ser y, como mejor alternativa para la vida en una sociedad más interconectada.
- d) El aprender a convivir.¹⁹

Consecuente con estas necesidades, la UNAM inició un proceso de reestructuración curricular en sus dos subsistemas del bachillerato. En el caso de la ENP la reforma se fundamentó en:²⁰

- 1) La necesidad de “fortalecer y potenciar” el perfil de egreso, de acuerdo con los requerimientos de conocimientos y “competencias” que demandaban los estudios superiores;
- 2) Orientar el “enfoque metodológico” de los programas hacia un nuevo tipo de enseñanza.²¹

Lo anterior se derivó de un estudio que incluyó los resultados de exámenes diagnósticos de ingreso a estudios superiores; contenidos de cursos propedéuticos impartidos en estudios superiores; y una consulta a los docentes.

Un elemento particular de esta evaluación radicaba en que diversas materias no contaban con programas de estudio formales “se reducían a listados o guías temáticas”²²; no existía correlación entre los nombres de las asignaturas y sus contenidos; la carga horaria de algunas asignaturas era insuficiente para dar cumplimiento a sus propósitos, sobre todo en lo que se refiere al fortalecimiento de la enseñanza de las Matemáticas y la Lengua Española; los programas no guardaban una estructura formal equiparable, manifestándose distintas formas de concebir su diseño; por último, un aspecto fundamental radicaba en que la organización en áreas del conocimiento había dejado de tener congruencia con la agrupación de la propia UNAM en sus Consejos Académicos de Área.

Se detectaron diversas inconsistencias y ausencia de actualizaciones, sobre todo en lo referente a las estrategias didácticas en uso, basadas en la transmisión del conocimiento por los docentes, que impedían dotar de “herramientas cognoscitivas” a sus alumnos; los programas evidenciaban “las premisas de la tecnología educativa puesta de moda en los años ‘70”, con el imperativo de la sistematización de la enseñanza que fragmentaba los conocimientos y atomizaban los objetivos; en algunas materias, de “impacto sobre el perfil del egresado”, prevalecía un carácter paracurricular; se habían deteriorado las relaciones horizontales y verticales de los programas, existiendo contradicciones injustificadas en temas comunes a disciplinas afines. Además, la ausencia de una estrategia institucional para la actualización de los programas condujo a una tendencia al enciclopedismo, con aumento indiscriminado de contenidos que, con el incremento de la matrícula, impidió la aplicación de una metodología de enseñanza que distinguiera “lo básico” y que permitiera a los estudiantes construir con ello. Todo esto conducía a los profesores a “buscar cubrir” los contenidos en el tiempo disponible de clase, generándose con ello una sobrecarga de

¹⁹ DELORS, Jaques (1996), pp. 9-32.

²⁰ UNAM (1996), pp. 17-23.

²¹ a) Centrada en el alumno y su actividad, más que en el maestro o en los programas; b) Los contenidos debían constituirse en medios para desarrollar habilidades y competencias hacia el autoaprendizaje; c) Estructurar los contenidos para la identificación de nociones básicas; la identificación de problemas-eje que dieran significado a los contenidos, que podrían ser de carácter epistemológico de la disciplina o de asuntos concretos a resolver; d) Estrategias didácticas, expresadas en actividades de aprendizaje, que promovieran competencias o habilidades para la indagación, la organización y aplicación de la información para resolver problemas; y que la acreditación tuviera por base, la construcción progresiva de productos de aprendizaje, que integraran los fenómenos en estudio, las nociones básicas y su relación con problemáticas teóricas o prácticas.

²² Problema común con el CCH y que se compartía con la mayor parte de las escuelas del nivel en el país.

trabajo extra clase para sus alumnos y la imposibilidad de lograr inculcarles herramientas para el aprendizaje eficaz; todo ello enmarcado en una triada:

- a) Exceso de contenidos.
- b) Sobrecarga de tareas.
- c) Enseñanza transmisiva.

Se indicaba la “urgente necesidad” que tenía la UNAM de “diseñar sistemas de evaluación y seguimiento de la eficiencia de su bachillerato”, que conduciría al mejoramiento de la enseñanza y a la “determinación precisa y oportuna” de los ajustes que hubiera que aplicar; al mismo tiempo que se observaba que diversos aspectos de la estructura curricular afectaban de manera específica “la congruencia externa”, ya que, en general, los programas mostraban “una falta de actualidad y de integración metodológica” que se hacía patente en los resultados de los exámenes diagnósticos a alumnos de nuevo ingreso al nivel superior; principalmente, “rendimientos muy bajos en conocimientos de carácter propedéutico que se espera que los alumnos hayan adquirido en el bachillerato”, con la enseñanza experimental que separaba la práctica de la teoría; ausencia de aprendizaje de las Matemáticas en el último año para varias áreas del conocimiento, además de que, en general, el tiempo disponible para su aprendizaje era muy corto, reduciéndose a ser algorítmico y abstracto. En lo relativo al aprendizaje de la Lengua Española, el estudio de la gramática, ortografía y puntuación se reducían a un segmento de los programas, al mismo tiempo que no se privilegiaba la lectura de obras clásicas, ni se ponía énfasis en el análisis y en la redacción; el estudio de las lenguas extranjeras se realizaba con un enfoque estructural-gramatical, que rompía la “continuidad metodológica” adquirida por el alumno en secundaria. En el caso del estudio de la Historia, algunas optativas habían desaparecido en la práctica, “debido a la falta de alumnos”²³. Adicionalmente, se concluyó que la Orientación Vocacional no se impartía de forma ordenada y sistematizada y, algo muy significativo, no se tomaba en consideración el avance tecnológico de la computación, cuyo estudio debería ser imprescindible y obligatorio.²⁴

Por lo que se refiere al CCH, se detectaron tres deficiencias principales en el plan de estudios que requerían una “atención urgente y radical”:²⁵

- 1) Las derivadas del perfil real de los alumnos que ingresaban²⁶.
- 2) Las que se referían a “algunas características” de la cultura de “nuestro tiempo”²⁷.
- 3) Las que tocan a las condiciones que no permiten una práctica docente “coherente” con los postulados del Colegio²⁸.

²³ Geología y Mineralogía, Historia del Arte, Historia de la Cultura y Geografía Política, entre otras.

²⁴ UNAM (1996), pp. 22-25.

²⁵ *Op. cit.*, p. 7.

²⁶ Manifiesta en sus dificultades para acceder a formas de autonomía en el aprendizaje.

²⁷ Que se atenderían no con la ampliación temática, sino mediante al aprendizaje sistemático, explícito y práctico de “formas de trabajo intelectual”; al mismo tiempo que, se actualizaría en los programas “puntos de énfasis” en sus enfoques, métodos y temas, además de incluirse un mayor dominio de idiomas o el uso de computadoras.

²⁸ Que hacían necesario el aumento del número de horas de las materias básicas, la necesidad de asignar de manera más adecuada espacios y tiempos, como condiciones para “el efectivo trabajo de taller, seminario o laboratorio”.

Para integrar posibles alternativas se planteó un amplio estudio del perfil real del alumno, en sus condiciones culturales y sociales al ingresar al Colegio, un seguimiento de sus trayectorias escolares y una aproximación a su comportamiento académico al ingresar a estudios superiores; que mostraban: un estudiante más joven al ingreso, más dependiente y, presumiblemente, menos preparado para "asumir responsabilidades de autonomía en el estudio", que encontraban evidentes dificultades en su casa para lograr los aprendizajes que deberían desarrollar por su cuenta, con padres que no podían prestarles apoyo en sus estudios debido a su insuficiente preparación académica.

En cuanto a su desempeño académico, los resultados mostraban que se incrementaba la deserción al inicio del ciclo; en exámenes diagnósticos de comprensión de lectura y conocimientos y habilidades matemáticas sus aptitudes eran deficientes; aunado a lo anterior, para 1994, un 45% de los alumnos que terminaron el primer semestre afirmaban tener al menos una asignatura no acreditada, que se incrementaba al 57% en tercero y a 70% en quinto, con índices de reprobación en exámenes extraordinarios que fluctuaban, de 1992 a 1994, entre un mínimo del 35.4% al 49.1% como máximo en todas las áreas de conocimiento, lo que conducía a mantener una eficiencia terminal máxima por generación, en diez años, del 35.9% en 1995 y del 28.3% en 1985.

Los resultados obtenidos por los egresados en sus estudios superiores eran igualmente preocupantes, ya que entre un 25% y un 30% continuaban estudios en Derecho, Contaduría y Medicina, orientándose el 80% hacia el estudio de únicamente 15 programas profesionales, en donde estaban ausentes las carreras de humanidades.

Por otra parte, su desempeño en exámenes diagnósticos era claramente insatisfactorio, que conducía, por ejemplo, a que únicamente el 9.6% aprobara las cuatro materias del primer semestre en la Facultad de Química. Por otra parte, únicamente el 51% de los conocimientos evaluados por las Facultades de Medicina, Química, Contaduría y Administración y la Licenciatura en Biología de la ENEP Iztacala, se incluía en esos programas de estudio vigentes.²⁹

Por último, se reconocía que los "cambios trascendentales en la cultura y la vida social de nuestro país y del mundo", eran insuficientemente tomados en cuenta en la docencia y en los programas.³⁰

La actualización resultante en 1996, reconoció un bachillerato "propedéutico, general y único"; y la vigencia de un "adiestramiento práctico", como contribución al ingreso al mercado laboral de sus egresados.³¹ Las orientaciones del quehacer educativo se enfocaron al desarrollo de un alumno crítico, que reconstituyera en el conocimiento "la unidad de los aspectos de la realidad".³² Partiendo de la idea de formar a sus alumnos en una "cultura básica", como elemento fundamental sobre el que se apoyan otros, se rechazó la pretensión de abarcar en la enseñanza todo el conocimiento, debiéndose distinguir y jerarquizar los contenidos a enseñar, en un "núcleo de la cultura".³³

²⁹ *Op. cit.*, pp. 17-24.

³⁰ *Op. cit.*, p. 25.

³¹ *Op. cit.*, p. 36.

³² *Op. cit.*, p. 37.

³³ *Op. cit.*, p. 41.

Se consideraba fundamental, en la cultura básica que la institución “debe transmitir”, los siguientes elementos estructurales:

- 1) Las actitudes y valores científicos y humanísticos a cuya formación contribuye cada área, para que los egresados posean una visión del mundo “personalmente asimilada”.
- 2) Habilidades y destrezas intelectuales que les permitan enfrentar problemas conceptuales y prácticos de la vida académica y cotidiana.
- 3) El conjunto de la información disciplinaria que dependerá del nivel de integración teórico de las disciplinas y su abordaje específico, como propuesta educativa de cada programa de las asignaturas.

En forma particular para el Área Histórico/Social se consideraba pertinente que los alumnos “se inicien en el manejo de las metodologías propias de las ciencias sociales”, y se formen una conciencia histórica a partir de los cuestionamientos del presente, que les permita: “conocer nuestras raíces, comprender y explicarse los momentos de nuestra historia y situarse en la sociedad actual, para enfrentar los problemas futuros”. Era relevante que logran comprender la complejidad de la sociedad donde viven y de “las características propias de la sociedad mexicana actual”.³⁴

El “ajuste” de 2003 en los programas de estudio del CCH

En 2002 se inició una actualización, “ajuste” se le llamó, del Plan de Estudios integrado en 1996. En el Área Histórico-Social³⁵, se hizo hincapié en “el carácter del bachillerato de habilidades, de cultura básica, al poner los aprendizajes en el centro, como elemento constructor de los nuevos programas”;³⁶ al mismo tiempo se atendió a “la existencia de un exceso de contenidos” y se reconoció “la imposibilidad de llevar a la práctica las sesiones de clase en un curso-taller”, en las condiciones existentes, como se había programado en la reforma de 1996, además de que se consideró que en las materias del área todavía existía una orientación “con resabios de corte enciclopedista abundantes”.

El “ajuste” consideró que en los nuevos programas, además de que era necesario que se redujeran los contenidos, “didácticamente deberían ser influenciados en diverso grado por la orientación instrumentalista del constructivismo”. Un elemento novedoso consistió en la especificación inicial de “aprendizajes relevantes y las estrategias didácticas”, en donde se consideraban los “contenidos o temáticas” dependientes de los conceptos anteriores; estructuración curricular que se consideró representaba “un avance en la concepción del curso-taller”, incorporado en la reforma de 1996 como concepción de clase; sin embargo, se reconocía que a diversos profesores, estos “ajustes” les parecían muy discutibles, en cuanto que consideran que “se ha privilegiado el aspecto procedimental sobre el disciplinario”.³⁷ Se consideran necesarias, en este documento definitorio del “qué enseñar”, algunas reflexiones que consisten en “la valoración de cómo influyó en los programas el enfoque constructivista;

³⁴ *Op. cit.*, p. 47.

³⁵ CCH/UNAM (2005b).

³⁶ UNAM (1996), pp. 30-31.

³⁷ *Op. cit.*, pp. 34-35. Al respecto, es necesario apuntar que estas críticas se han vertido en otros países, a esta orientación didáctica.

cómo ha sido entendido este cambio por los profesores; si esto ha tenido alguna trascendencia en el quehacer educativo en las mediaciones que se requieren entre aprendizajes y temática, entre otras”.

Por último, se reconocía que, si bien era apresurado tratar de establecer contenidos concretos para las asignaturas del Área, que debían resultar de una discusión más amplia y fundamentada entre los profesores, “en un intento por encontrar categorías y conceptos básicos comunes a todas las materias”, se proponían: “historicidad, proceso, totalidad, temporalidad y espacialidad, cambio, conflicto, cultura, civilización, sociedad, poder, capitalismo, modernidad, progreso, dependencia, globalización, liberalismo, identidad, alteridad, diversidad, resistencia, Estado, nación, soberanía y democracia”.³⁸

También se reconocía “que la tarea más importante para sistematizar la didáctica del Área es reflexionar y crear estrategias que permitan a los alumnos comprender y aplicar categorías o conceptos que son fundamentales para la aprehensión de contenidos como: el tiempo, el espacio, las interacciones sociales, las comunicaciones o transacciones económicas y la organización del poder político entre otros”.³⁹

Para las materias del área de Matemáticas, se consideró que: “En esta área se enseña a los alumnos a percibir esta disciplina como ciencia en constante desarrollo, la cual les permitirá la resolución de problemas. Se origina en las necesidades de los hombres de conocer y descubrir su entorno físico y social; así como desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo”.⁴⁰

Para el área de Ciencias Experimentales se consideró que “el desarrollo de la ciencia y tecnología hacen necesaria la incorporación de estructuras y estrategias del pensamiento apropiadas a este hecho, en la forma de hacer y de pensar del estudiante, por ello es importante que conozca y comprenda la información que diariamente se les presenta con características científicas, para que comprendan fenómenos naturales que ocurren en su entorno o en su propio organismo y con ello elaboren explicaciones racionales de estos fenómenos”.⁴¹

Para el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se consideró que los alumnos “deben ser capaces de interrogar a los textos, de construir significados de manera activa, de experimentar en el mapa textual progresivamente desde estructuras simples hacia las complejas; que no separen sus aprendizajes y las habilidades de leer, hablar, escuchar y escribir sean sinónimo de producción de sentido... Se requiere dotar al alumnado de capacidades amplias que incluyan las cognitivas, motrices y afectivas, para una formación que permita equilibrios personales, de relación con los otros, de actuación y de inserción en la sociedad. Aprender se define como la construcción de significados y de atribución de sentido a lo que se aprende, y ello implica conocimientos, habilidades, sentimientos, actitudes”.⁴²

Avances en el actual proceso de revisión curricular en la ENP

La ENP ha venido realizando un proceso de actualización de su currículo integrado en 1996; al respecto, se considera que la organización de los contenidos es lineal, abstracta y demasiado extensa; no

³⁸ Idem, pp. 36-37.

³⁹ Ibídem, pp. 37-38.

⁴⁰ CCH/UNAM (2006).

⁴¹ *Op. cit.*

⁴² CCH/UNAM (2005a), p. 17.

se alcanza por el alumnado el nivel deseable de desarrollo de habilidades de pensamiento, dado que la carga de materias y horas clase no posibilita tiempos suficientes para la construcción del conocimiento y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y creativo; la evaluación de los alumnos, en múltiples casos, continúa reduciéndose a actividades de reproducción memorística, que se integra con una suma numérica de calificaciones de exámenes; en diversas materias⁴³ persisten los problemas que presentaban las relaciones verticales y horizontales del Plan de 1964; perdura, en el Plan de 1996, la gran cantidad de contenidos presente en 1964 en diversas asignaturas; y el problema de la sobrecarga de trabajo extra-clase, creado por la preocupación de los profesores para cubrir estos contenidos, se incrementó con el Plan de 1996.⁴⁴

A manera de conclusión y propuestas

El anterior recorrido sobre los esfuerzos de la UNAM al proporcionar educación al grupo de edad de 15 a 18 años, muestra consistencia con la idea de que la educación formal posibilita la transmisión de valores y la formación de actitudes respecto al poder y a la vida política; en donde los procesos escolares son vistos como fundamentales para la formación de una cultura ciudadana inseparable del desarrollo social como elemento potencial de transformación del crecimiento económico, y en donde se percibe la importancia de la educación para la modernización.⁴⁵

El análisis muestra persistencia, con ligeros cambios de énfasis acordes con los diversos contextos socio históricos, en la construcción de un desarrollo capitalista; con una concepción de educación para una sociedad caracterizada por la "integración y la continuidad", en donde se confiere a la educación una "autonomía o neutralidad" con relación a grupos sociales específicos, educándose a los jóvenes para la vida social futura inculcándoles normas y valores desarrollados que, en muchas ocasiones, son ajenos a ellos.⁴⁶ El tipo de aprendizajes propuestos a las nuevas generaciones perfila el tipo de sociedad que se ha demandado mediante la educación.⁴⁷

Por otra parte, desde una aproximación epistemológica, el análisis curricular también permite analizar las formas de entender el conocimiento y la construcción del mismo que, según se muestra, han orientado los diversos enfoques aquí presentados. Sin embargo, es claro que el éxito o fracaso en los aprendizajes dependerá del procesamiento que todos los sujetos involucrados hagan del currículo oficial, a partir de su propio capital cultural, que puede ser más amplio o más restringido, con respecto al inculcado por la escuela.⁴⁸

Para lograr integrar propuestas más acordes con las necesidades actuales sugerimos fortalecer una visión diacrónica de las actualizaciones; orientando su visión conforme al actual contexto histórico por el que atraviesa la nación, enmarcada en una profunda y seria crítica al desarrollo cada vez más dependiente

⁴³ Como en Física, Química, Historia Universal y Revolución Mexicana del Plan de Estudios vigente (1996).

⁴⁴ MALDONADO RODRÍGUEZ, Edma Viela, y HERRERA AVENDAÑO, Rafael E. (2006).

⁴⁵ SMITH-MARTINS, Marcia (2000).

⁴⁶ *Op. cit.*, *apud*: Parsons Talcott (1962): "The school class as a social system: Some of its functions in American society" en A. H. Halsey *et al.*: *Education, economy and society*, Glencoe, The Free Press.

⁴⁷ ANDRADE, Patricia (2001).

⁴⁸ Ídem.

de nuestra economía, las dificultades para construir nuestra incipiente democracia y sujeta a la influencia de particulares políticas públicas que pudieran conducirnos a tomar decisiones apresuradas. Es claro que el contexto mundial globalizado muestra tendencias que se fortalecerán, lo que nos debe obligar a profundizar en la definición de planes de estudios que conduzcan a lograr un mejor desempeño de nuestros egresados en ese mundo, pero también desde una perspectiva más acorde con el interés nacional.

Por otra parte, es indiscutible la mediación del docente que pone su propia concreción al hacer realidad el currículo, al considerar lo que los alumnos "deben aprender" y "cómo deben hacerlo", que debe conducirnos a invertir más en su actualización y capacitación. Aunado con lo anterior, la experiencia de socialización educativa, lo que se llama un "capital cultural", no actúa en una dirección única hacia los alumnos; hay una labor de interpretación y resignificación de la experiencia en la cual los sujetos seleccionan, comprueban, eliminan, reagrupan o transforman el sentido y valor de lo que viven a la luz de la situación concreta en la que se encuentran y en función de los propósitos de su acción, no siempre considerada por los diseñadores, en un proceso de interacción e interpretación que puede ir desde la resistencia pasiva a los requerimientos educativos, a la abierta rebeldía y oposición, pasando por "formas diversas" de lidiar con esta tarea;⁴⁹ que debe conducirnos a invertir más en apoyos paracurriculares para lograr un mayor desarrollo del "capital cultural" deseado.

Recomendamos como vía de acción en los procesos de actualización curricular del bachillerato, su reconocimiento como "propedéutico, general y único"; la vigencia de un "adiestramiento práctico", como contribución al ingreso al mercado laboral de sus egresados; la necesidad de "fortalecer y potenciar" el perfil de egreso, de acuerdo con los requerimientos de conocimientos y "competencias" que demandan los estudios superiores; orientar su "enfoque metodológico" hacia una enseñanza centrada en el alumno y su actividad, más que en el maestro o en los programas, cuyos contenidos deben constituirse en medios para desarrollar habilidades y competencias hacia el autoaprendizaje, además de estructurar los contenidos para la identificación de nociones básicas; la integración de problemas-eje que den significado a los contenidos, que pueden ser de carácter epistemológico de la disciplina o de asuntos concretos a resolver; la construcción de estrategias didácticas, expresadas en actividades de aprendizaje, que promuevan competencias o habilidades para la indagación, la organización y aplicación de la información para resolver problemas; y que la acreditación tenga por base la construcción progresiva de productos de aprendizaje, que integren los fenómenos en estudio, conforme a nociones básicas y su relación con problemáticas teóricas o prácticas.

Estos son algunos de los aprendizajes que hemos adquirido los profesores de los bachilleratos de la UNAM, en el proceso de una década de actualización de nuestros planes y programas de estudio, que ponemos a consideración.

Bibliografía

- ANDRADE, Patricia (2001): "El lugar de los sujetos en la educación y en el currículo", en *Umbral 2000*, n.º 7, septiembre, Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC, Santiago de Chile, <http://www.reduc.cl/reduc/andrade2.pdf>.
- CASTREJÓN DÍEZ, Jaime (1982): "Introducción", en SEP: *Memoria. Congreso Nacional del Bachillerato*, México, pp. 1-3.

⁴⁹ Ibídem.

- CCH/UNAM (2005a): *Revisión del Plan de Estudios Tercera Etapa. Orientación y sentido de las Áreas: Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*, México.
- (2005b): *Revisión del Plan de Estudios Tercera Etapa. Orientación y sentido de las Áreas: Área Histórico-Social*, México.
- (2006): *Plan de Estudios*, México, <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/index.php>.
- CHÁVEZ, Ignacio (1978): "Reforma del bachillerato universitario", en *Humanismo Médico, Educación y Cultura*, México, El Colegio Nacional, tomo I.
- COLEGIO DE BACHILLERES (1981): *El bachillerato en México. Planes de Estudio 1868-1981*, México.
- DELORS, Jaques (1996): "La educación o la utopía necesaria", en DELORS Jaques *et al.: La educación encierra un tesoro*, París, pp. 9-32.
- DÍAZ Y DE OVANDO, Clementina, y VARGAS LUGO, Elisa (1972): *La Escuela Nacional Preparatoria. Los Afanes y Los Días 1867-1910*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas.
- FAURE, Edgar (1972): "Preamble", en FAURE Edgar *et al.: Learning to Be*, París, UNESCO, pp. XVIII-XXXIX.
- FLORES OLEA, Víctor (1979): "El CCH, una institución universitaria. Es la misma universidad que cambia y se renueva", en CCH/UNAM: *Documenta*, México, n.º 1, junio.
- FUENTES MARES, José (1972): "Prólogo", en BARREDA, Gabino: *Estudios*, México, UNAM, 1973, Biblioteca del Estudiante Universitario, n.º 26.
- FUENTES MOLINAR, Olac (1972): "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de enseñanza media", en *Revista de Educación Superior*, vol. I, n.º 4, México, ANUIES, octubre-diciembre.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1979): "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en CCH/UNAM: *Documenta*, México, n.º 1, junio, pp. 3-5.
- LARROYO Francisco (1981): *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.
- MALDONADO RODRÍGUEZ, Edma Viela, y HERRERA AVENDAÑO, Rafael E. (2006): "Experiencia en la evaluación del plan de estudios 1996 de la Escuela Nacional Preparatoria", en *Coloquio Tendencias y Experiencias de Reforma del Bachillerato*, México, UNAM, 2006, <http://www.cch.unam.mx/coloquioreformab/programaf.htm>.
- MEJÍA ZÚÑIGA, Raúl (1982): "La escuela que surge de la Revolución", en *Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE, pp. 214-215, SEP 80, n.º 15, vol. I.
- MEMORIAS del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana (1922): México, Editorial Cultura.
- SEP (1971): *La Declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca*, México.
- SMITH-MARTINS, Marcia (2000): "Educación, socialización, política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas", en *Perfiles Educativos*, n.º 87, México, CESU/UNAM, enero-marzo, <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/87-html/87-05.htm>
- UNAM (1996): *Plan de Estudios 1996, Preparatoria*, México, UNAM/Escuela Nacional Preparatoria.