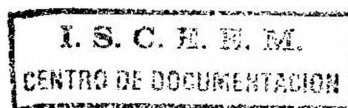


INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEL ESTADO DE MEXICO



**“EL BACHILLERATO PROPEDEUTICO DEL ESTADO
DE MEXICO 1994 - 1997: DESARROLLO
Y PERSPECTIVAS”**

T E S I S



Para obtener el Grado de
MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

p r e s e n t a :

MARCO ANTONIO TRUJILLO MARTINEZ

Director de Tesis:

Mtro. Bernardo A. Muñoz Riverohl

Toluca, México

Febrero de 1999.

ISCEM
1999

A ELLOS...

Los que intentan matar el curriculum, por que son fuente de motivación para que intentemos revivirlo.

Jackson refería en su metáfora ... “Han recorrido un largo camino. Sus caballos han dejado huellas de lodo, sus crines están llenos de polvo. El final está cerca. Al desmontar la pareja recorrió a pie las últimas yardas. A la orilla del despeñadero, hicieron una pausa y miraron hacia abajo. El más joven de los dos, tirando del brazo de su pareja, rompió el silencio. “Mira”, dijo gesticulando ante la vista que se les presentaba. Ahí yace el campo del curriculum. Tan vasto e invitante. Un valioso objeto de contemplación. Listo para la cosecha de los trabajadores gustosos. ¡Pero espera! ¿qué es esto? ¿puede ser? ¿porqué no hay movimiento? ¿Porqué yace tan callado?. Dime, buen padre ¿está... está vivo? ¿o es que... podría estar... (gulp) ...muerto?”.

A ELLOS... los que intentan matar el curriculum, por que no son capaces y no permiten la comunicación para que no muera... Gadamer decía “que el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso de la cosa”.

...Entonces intente revivir una parte de ese curriculum, contra corriente ...inclinado cuatro horas sobre la mesa sin lograr una buena frase, pierdo finalmente la calma. Miro con rabia ese cúmulo de hojas triste y fallido: paisaje de líneas tachadas con violencia, bolas y pedazos de papel. Pienso: que si fuera la vida mañana empezaría de nuevo.

...He aquí el presente trabajo, para que “ELLOS” se enteren realmente de algo.

Y TAMBIÉN A TI...

AGRADECIMIENTOS

Estoy profundamente agradecido por el apoyo y el estímulo que siempre me brindó la Mtra. Julieta Valentina García Méndez (UNAM), el Mtro. Ariel F. Campirán Salazar (Universidad Veracruzana) y el Mtro. Javier F. Palencia Gómez (CENEVAL), y por la contribución con sus diversas ideas e instrumentaciones en todas las etapas de la presente investigación, además de sus esclarecedoras y estimulantes conversaciones. También por la revisión, comentarios y recomendaciones a la misma.

También quiero hacer patente mi especial gratitud a los asesores de esta investigación: al Mtro. Felipe Garduño Madrígala (CIDIE-UAEM), al Mtro. Bernardo Antonio Muñoz Riverohl (UNAM) amigo y director de esta tesis, y al Dr. Patricio Hiram Daowz Ruiz (IPN) quien compartió conmigo enriquecedoras conversaciones de reflexión acerca del estudio aquí expuesto. Las recomendaciones de los asesores constituyeron cambios sustanciales en la investigación.

Todos ellos, han sido no sólo mis maestros y asesores, sino mis más importantes interlocutores. A ellos, debo en gran medida la presentación de esta tesis y la contribución a mi desarrollo profesional, pues resultó estimulante intelectualmente el diálogo académico que establecimos.

Al Lic. Armando Martínez Solís le agradezco sinceramente su apoyo. Fue importante en los momentos de concluir mi tesis.

Tal vez este no sea el espacio apropiado, pero quiero aprovecharlo para reconocer y agradecer el afecto, apoyo y tolerancia de mi familia: Marco, Fabiola y Casta. También a mis padres y hermanos, principalmente a mi hermano el Dr. J. Roberto Trujillo M. por su apoyo y estímulo que siempre me ha brindado.

Finalmente, debo expresar mi reconocimiento y quiero manifestar mi agradecimiento a todas las personas que con su apoyo hicieron posible la realización de este trabajo. A María Teresa Ramírez Hernández le agradezco la disposición con la que me apoyo en la elaboración de los modelos, cuadros y formato final del trabajo.

A todos gracias.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO 1. ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	12
1.1. El Problema.....	12
1.2. La Tesis.....	13
1.3. El Objetivo.....	14
1.4. Las Categorías.....	15
1.5. Los Referentes Teórico- Metodológicos.....	16
1.6. Las Fuentes.....	27
1.7. El Objeto de Estudio.....	29
CAPITULO 2. ASPECTOS HISTÓRICOS DEL BACHILLERATO.....	30
2.1. Genealogía del Bachillerato.....	32
2.2. Desarrollo del Bachillerato en México.....	37
CAPITULO 3. EL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO DEL ESTADO DE MÉXICO.....	50
CAPITULO 4. EL SISTEMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL (SICUBP).....	69
4.1. ¿Qué es el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal?.....	70
4.2. ¿Cuáles son los fundamentos del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal?.....	80
4.3. ¿Cómo se estructuró el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal?.....	94
CAPITULO 5. POLÍTICA EDUCATIVA EN LA QUE SE INSCRIBE EL SICUBP.....	109
CAPITULO 6. FILOSOFÍA EDUCATIVA DEL SICUBP.....	131
CAPITULO 7. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA PARA MEJORAR EL SICUBP (PSICOLOGÍA EDUCATIVA PARA EL SICUBP).....	150
7.1. Marco Referencial.....	156
7.2. Modelo de Competencias Académicas.....	172
7.3. La Función del Docente.....	205
CONCLUSIONES.....	210
BIBLIOGRAFÍA.....	215
ANEXOS.....	224

INTRODUCCIÓN

La investigación *"El Bachillerato Propedéutico del Estado de México 1994-1997: Desarrollo y Perspectivas"*, proporciona un marco de referencia de la historia, trayectoria y perspectivas del desarrollo del Bachillerato Propedéutico Estatal, pero sobre todo centra su análisis en el modelo curricular que opera a partir del ciclo escolar 1994-1995, denominado Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal.¹

La investigación pretende contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en esta línea que los planes y programas de estudio por competencias surgen como una propuesta curricular, la cual se está desarrollando en varios países con éxito. En México se comienza a incorporar la reflexión en este tipo de propuestas buscando mejorar la calidad en la formación de los alumnos, ya que la educación superior y el mercado laboral exigen cada vez más lo que se denomina técnicamente como certificación; que consiste en mostrar un desarrollo más integral y armónico entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requieren para un desempeño eficiente.

¹ La investigación *"El Bachillerato Propedéutico del Estado de México 1994-1997: Desarrollo y Perspectivas"*, es una línea que se desprende de un trabajo general denominado: *"Estudio Analítico del Bachillerato del Estado de México 1994-1997"*, desarrollado en Periodo Sabático, el cual se me otorgó por la Dirección General de Educación a través del Departamento de Capacitación y Actualización del Magisterio de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México, durante el periodo del 16 de septiembre de 1997 al 15 de septiembre de 1998.

Además, se propone una nueva figura del docente denominado “facilitador” cuyo objetivo es lograr que el estudiante se desarrolle armónicamente permitiéndole expresarse y experimentar. Por ello, como teóricos de la educación, reconocemos que sólo mediante una formación en esta nueva estrategia podemos actualizar el desempeño docente en nuestras instituciones educativas.

Quiero ocuparme del tema de este título debido al fuerte interés que tengo acerca del desarrollo de competencias académicas del alumno del bachillerato, así como de la función del docente. Para esto, he venido argumentando que son condiciones necesarias entre otras: a) el razonamiento crítico; y, b) una visión educativa basada en competencias académicas.

La idea global es la siguiente; la formación crítica² de una persona implica necesariamente haber alcanzado entre otras cosas:

1. Razonamiento Crítico, lo que a su vez implica un conjunto concreto de competencias académicas (conformado por conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten su ejercicio eficiente. Por ejemplo, comprensión y análisis lingüístico, reflexión y discusión de ideas abstractas, etc.
2. Escritura Crítica, lo que a su vez implica, también, un paquete de competencias. Por ejemplo, competencia lingüística para hacer paráfrasis, síntesis y exposiciones de ideas en la forma de un ensayo crítico (hay varios modelos de éste).

² Passmore considera que el pensamiento crítico va más allá de una mera habilidad, es una actitud. Señala que: “Cualquiera que se disponga a enseñarle a sus alumnos a ser críticos debe esperar constantemente verse en situaciones incómodas. Puede esperar asimismo, que lo atosiguen su clase (alumnos), su director y los padres”. Passmore, John. “Filosofía de la enseñanza”. F.C.E. México. pág. 217.

3. **Visión mínima de cómo su propia red de competencias influye en el Conocimiento de la Acción Humana en General, o en los valores de esta última. Es decir, si es docente, directivo, supervisor, alumno, etc., entonces su formación crítica estará ligada al medio de una manera distinta según sus intereses. Un docente, por ejemplo, requiere un tipo de didáctica y un tipo de manejo de medios electrónicos un poco distintos a como lo requiere un investigador, etc.**

Estas tres condiciones son necesarias pero no son suficientes para la formación crítica de una persona, pues con ello puede verse que:

Si se desea que los alumnos tengan una formación crítica entonces es necesario apoyar y fortalecer su formación en las tres condiciones arriba indicadas.

Cómo hacerlo es una tarea que implica un proceso de formación en competencias académicas. En esta investigación explicaré parte de este proceso que a mi parecer es interdisciplinaria³, y con una fuerte exigencia del quehacer filosófico y psicopedagógico.

El Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico, (en adelante SICUBP), es el plan educativo aprobado con el cual se realizó la reforma del nivel medio superior en el Estado de México a partir del ciclo escolar 1994-1995.

³ Es importante compartir con otros campos de saber las preocupaciones y el objeto de trabajo, tal como lo ha hecho, por ejemplo la Pedagogía. Revisemos cualquier propuesta curricular de Pedagogía, y encontraremos en ella lo mismo Filosofía que Sociología, Historia, Psicología, Didáctica o Antropología. La Psicología, mucho más soberbia, ha tenido permanentemente a cerrarse al diálogo con estas otras ciencias, al pensar en lo psicológico como un objeto aislable de lo cultural. Ya Hegel plantea en la *Fenomenología del espíritu* el estado lamentable en que se encuentra la Psicología, que no logra, por más que quiera, trascender como ciencia de lo "psíquico" del sujeto. Ni lo lograría, pues cada día se ha ido alejando más.

Desde mi perspectiva, este sistema curricular observa tres características importantes que definen su personalidad educativa: la primera consiste en que el planteamiento curricular tiene un enfoque holístico, la segunda consiste en que su estrategia psicopedagógica está fundamentada en el modelo de educación basada en competencias académicas, y la tercera consiste en la reorientación que tiene el bachillerato propedeútico como único, es decir, se sustituyen las áreas de bachillerato específico por un bachillerato general.

El SICUBP es el plan educativo vigente, que pretende responder cabalmente a las exigencias académicas consideradas a nivel nacional para el bachillerato en este último tramo del presente siglo y que tienen relación con el proceso de modernización educativa. Además el SICUBP considera tres aspectos de suma importancia: una política, una filosofía y una psicología educativas.

Ante el planteamiento de un análisis del SICUBP, traté de precisar cuál pudiera ser el sentido, finalidad o utilidad potencial de éste. A qué trataría de responder, es decir, la necesidad de tener claro no sólo el cuestionario sino el cuestionamiento.

A mi modo de ver el SICUBP aunque pretende responder a las exigencias educativas sociales esta pretensión no se ha logrado, ya que no se precisan los términos clave que definen la filosofía y psicología educativas.

Esto sería la formulación más breve del problema.

Por lo que es necesario definir conceptos clave del SICUBP mediante un análisis conceptual, que permita definir el Sistema Curricular completo en cuanto al diseño, ejecución y evaluación del mismo.

Parecía entonces que del problema planteado, dependería principalmente la ineficiencia del sistema o a la ineficacia escolar por deserción o reprobación a partir de cierta rigidez o falta de precisión de la aplicación del actual plan de estudios.

De ello resulta la necesidad de avanzar en dos líneas de definiciones, precisiones o decisiones:

- 1.- Identificar realmente si éste o cuál es el problema a atender con el proyecto, y
- 2.- Si es éste el problema y se pretende enfrentarlo real y no sólo formalmente, asumir la necesidad de una resignificación en el plan de estudios, tal que aumentando la flexibilidad no fuera en detrimento de la calidad y la eficacia.

Parto del supuesto de que la investigación tiene una finalidad práctica y que en el caso sería la atención -tan responsable, como posible- de lo que se detectó como problema, tratando de explorar las condiciones de posibilidad de rutas de solución ante los aspectos que hacen que una situación dada se perciba como problemática. En el mismo sentido, no creería que el trabajo a realizar deba gastar mucho tiempo y recursos en diagnosticar, ya que con la información del desarrollo y trayectoria del Bachillerato Propedéutico Estatal, se puede involucrar desde el primer momento el diseño básico de una resignificación del SICUBP.

Mi propuesta precisamente surge como una forma alternativa para resignificar al Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, estableciendo una perspectiva crítica de los modelos o definiciones

anteriores respecto al desarrollo de competencias académicas de los alumnos.⁴

Los cambios en la definición de competencia que conocemos “habilidad demostrada de hacer” se explica mediante el concepto de “red de K+H+A que permite la comprensión, transmisión y transformación de una tarea (la realidad nos presenta retos, tareas, etc)”⁵

Este concepto presupone la apertura que existe en ir transformando la práctica docente en función del planteamiento curricular basado en el modelo de competencias académicas.⁶

Básicamente son tres razones que justifican la investigación. Una de ellas es histórica (antecedentes cualitativos y cuantitativos del bachillerato); la otra es de índole conceptual (fundamentos del SICUBP) y la última es de tipo metodológico (estructura didáctica, proceso enseñanza-aprendizaje, etc.). Las tres razones permiten justificar la necesidad de una investigación profesional sobre el problema. Mi trabajo se centra en aspectos prácticos y de índole teórico-conceptual que me parecen son relevantes.

La metodología a seguir para el desarrollo de la investigación, la he sintetizado en cada capítulo, la cual quedo conformada por:

Capítulo I, Con el propósito de definir un proceso de construcción simultáneamente, a partir de una posición crítica sobre el objeto real

⁴ Las competencias esenciales del bachiller habrán de derivar de un análisis funcional de los propósitos de este ciclo educativo, con independencia de la organización curricular que para alcanzarlos se ha establecido en cada sistema e institución. y se referirán al conjunto de interacciones que, de manera indispensable el individuo deberá ser capaz de desarrollar en los distintos ámbitos de la vida académica, social, productiva y personal como resultado de su formación.

⁵ La explicación de la red de K+H+A que se refiere al concepto de competencia académica, se explica en las páginas 150 a 209 de este trabajo.

⁶ La primera virtud del docente debe ser la competencia académica, o sea el dominio de los contenidos de la asignatura de enseñanza. Junto a esta, la competencia didáctica construyen el basamento de lo magisterial.

concreto, una experiencia empírica sostenida en un discurso teórico alternativo que, replegándose en el análisis sobre sí mismo, permitiera la creación de un objeto abstracto formal. Presento de manera general el objeto de estudio de la investigación y su construcción metodológica.

En el Capítulo 2 y 3, hago una breve descripción del bachillerato en cuanto a sus antecedentes históricos y desarrollo, para conocer las tendencias que han tenido respecto de la educación impartida en este nivel al joven que está educando en el contexto de las distintas épocas de la humanidad. El Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, como plan educativo aprobado para el nivel medio superior en el Estado de México a partir del ciclo escolar 1994-1995, se describe en el Capítulo 4.

Se aborda también, en el Capítulo 5, la política educativa en la que se inscribe el planteamiento curricular y como ésta determina el diseño, el desarrollo y la evaluación de los planes y programas de estudio institucionales. La política educativa delinea lo que el Estado ofrece como servicio educativo, formando al tipo de ciudadano que desea.

El Capítulo 6 presenta una revisión general del plan de estudios, como un aspecto de la filosofía educativa considerando que es el objeto de la educación. Se trata entonces de precisar algunos conceptos clave del Sistema Curricular (plan de estudios), y de su operatividad.

En el Capítulo 7, desarrollo una alternativa para lograr teórica, metodológica y prácticamente; un modelo de competencias académicas para el Bachillerato Propedéutico Estatal (psicología educativa).

Al final se hallarán: un análisis general, la bibliografía y anexos que dan un sustento a la investigación realizada.

Capítulo 1

ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO

El Bachillerato Propedéutico del Estado de México 1994-1997: Desarrollo y Perspectivas, es el título que le di a la elaboración de esta investigación⁷ que realicé. En la cual se logró plantear una primera propuesta que resignifica la parte psicopedagógica del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal.

1.1. El Problema

A mi modo de ver el SICUBP aunque pretende responder a las exigencias educativas sociales esta pretensión no se ha logrado, ya que no se precisan los términos clave que definen la filosofía y psicología educativas.

⁷ El interés por conocer las características y funciones del currículo ha generado, en los últimos años, un campo propio de estudio donde han proliferado las diferentes líneas teóricas existentes. En esta investigación se atiende la perspectiva que orienta el desarrollo del currículo hacia análisis histórico-sociales del mismo, con una aproximación crítica donde se abordan todos los elementos del curriculum. Concibo asimismo, que el papel del investigador educativo, en este caso, es el de un colaborador que orienta y retroalimenta el proceso de evaluación participativa curricular, en este sentido, el presente trabajo representa una aportación teórico-metodológica al estudio potencial del currículo de educación media superior, en la medida en que propone líneas importantes de investigación alrededor de la problemática aquí planteada, así como líneas teórico-metodológicas presentadas como núcleos organizadores.

Así, la formulación más breve del problema es:

P₁ ¿Son claros y precisos los conceptos clave del SICUBP?

P₂ ¿El SICUBP debe definirse a la luz de los conceptos clave analizados?

1.2. La Tesis

Responder a los problemas anteriores dio lugar a la tesis central que sirvió de eje conductor para este trabajo. Mi respuesta al problema es:

T₁. Es necesario definir conceptos clave del SICUBP mediante un análisis conceptual.

T₂. Una aplicación de los conceptos anteriores aclarados permite definir el Sistema Curricular completo en cuanto al diseño, ejecución y evaluación del mismo.

Metodológicamente la formulación de una hipótesis no fue fácil pero después de varias discusiones consideré que valía la pena investigar la posibilidad de añadir algo más al SICUBP. Así mi hipótesis de trabajo⁸ es la siguiente:

"El Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal (SICUBP), es un proyecto pedagógico complejo que se ha desarrollado en los últimos tres años, y en el que se advierten tres características importantes que definen su personalidad educativa: la primera consiste en que el planteamiento curricular tiene un enfoque holístico,

⁸ En un sentido hermenéutico, respecto a éste tipo de hipótesis, se deriva del conocimiento que el investigador posee acerca de la problemática teórica en el cual se inscribe su investigación, y son las apropiaciones conceptuales iniciales de las que parte para decidir que existe un objeto de estudio que demanda ser investigado. Para una mejor comprensión consúltese a Orozco F. Bertha. "Redacción de un proyecto de investigación". 1992, págs. 5 y 6.

la segunda consiste en que su estrategia psicopedagógica está fundamentada en el modelo de educación basada en competencias académicas, y la tercera consiste en la reorientación que tiene el bachillerato propedeúutico como único, es decir, se sustituyen las áreas de bachillerato específico por un bachillerato general. Pero que no está documentado, por lo que es necesario definir conceptos clave del Sistema Curricular mediante un análisis conceptual. Una aplicación de los conceptos aclarados permite definir el Sistema Curricular completo en cuanto a diseño, ejecución y evaluación del mismo, accediendo a describir, aplicar o plantear que:

- a). No existen diferencias significativas entre las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México, en virtud de que el SICUBP es un proyecto democrático.*
- b). Una propuesta curricular que tiene un poder de convocatoria que permite reconfigurar las relaciones Sujeto-Objeto y las estrategias.*
- c). La experiencia educativa institucional significada y objetivada fortalece los proyectos institucionales, es decir su historia y proyección institucionales".*

1.3. El Objetivo

El objetivo de esta investigación, es el siguiente:

Configurar un campo analítico para el estudio de la trayectoria del Sistema Curricular del Bachillerato Propedeúutico Estatal (1994-1997), desde una vertiente teórica compleja que ampare la construcción del objeto de estudio, mediante una estrategia metodológica amplia y documentada y un conjunto de medios ad hoc que faciliten el conocimiento objetivo de su desarrollo y significatividad, para contribuir a documentar su historia, su definición y su proyección.

1.4. Las Categorías

Dar definición y contexto, es decir significación, a las palabras y los conceptos centrales que se usaron en el proyecto de investigación, parecía una labor indispensable; de ahí que algunos de estos se constituyeran en categorías fundamentales para desarrollar en mi proyecto.

Las categorías elegidas y los motivos en los que se sostuvo su elección fueron:

- a) *El Currículum (Sistema Curricular)*.- Esta área implica a los fines, principios y valores que le dan sentido al SICUBP; la forma en que son recuperados e interpretados los lineamientos de la política educativa estatal y federal. También observa los antecedentes históricos y las experiencias pedagógicas del nivel, así como los paradigmas psicopedagógicos que distinguen al diseño y organización del plan de estudios y a sus contenidos (estructura didáctica).
- b) *Currículum- Estructura Didáctica*.- Esta área es importante y tiene que ver con los principales actores del aula; el profesor y el alumno, su relación la definen los contenidos y la comunicación.
- c) *Currículum - Alumno - Profesor*.- Considerado como los actores principales; objeto y sujeto de la enseñanza y el aprendizaje. Aquí es importante conocer su trayectoria escolar; obtener información de las actitudes y aptitudes que posee para el estudio y el aprendizaje. Del profesor; su trayectoria académica y profesional.

Por tanto, tendrán otras fuentes de información:

- ✍ *La Gestión Escolar.*- Se refiere a las concepciones, políticas, estilos y medios empleados en la dirección o coordinación de las actividades administrativas y escolares.
- ✍ *Los Recursos.*- El área alude a la capacidad o infraestructura instalada para la oferta del servicio educativo, los recursos materiales, la tecnología dispuesta (salas de cómputo, laboratorios, etc.).
- ✍ *Los Referentes Externos* a la vida escolar que llegan a tener una incidencia en el desarrollo del currículum, se encuentran: el área de influencia cultural, social y económica donde se localiza la escuela preparatoria; la composición social de la comunidad escolar; la cultura que presentan los alumnos. Estos son susceptibles de ser analizados como parte del estudio.

1.5. Referentes Teóricos Metodológicos

Una vez determinados los objetivos por alcanzar y las categorías para trabajar, la propuesta de investigación podría resumirse como: la realización de un proyecto en el que, al mismo tiempo que se generaba una experiencia concreta, se diera cuenta de la construcción de un discurso teórico propio y de la conformación de una estrategia metodológica ad hoc.

Esto es, se trataba de construir simultáneamente, a partir de una posición crítica sobre un objeto real concreto como lo es el SICUBP, una experiencia empírica (desarrollo del SICUBP) sostenida en un discurso teórico

(fundamentos políticos, filosóficos y psicológicos educativos) alternativo que, replegándose en el análisis sobre sí mismo, permitiera la creación de un objeto abstracto formal (estrategia que resignifique al SICUBP); esto es, una propuesta de un modelo de competencias académicas así como de los conceptos teóricos que dieran cuenta de las múltiples determinaciones presentes en la propuesta.

En el Curriculum - Alumno, la renovación de un plan de estudios tiene la virtud inmediata de convocar a los sujetos de la institución, a la reflexión del proyecto pedagógico (acción de reflexión) en el que trabajamos cotidianamente.

El lugar de articulación del proyecto pedagógico de la escuela es el planteamiento curricular.

El valor más alto que fundamenta la intervención escolar en los sujetos es la de formar al hombre. En este sentido la formación es abarcativa y orgánica de todos los sujetos.⁹

El hecho de considerar el perfil del bachiller nos compromete en esta empresa, en esta aventura a todos: funcionarios, profesores, formadores, administradores, padres de familia y otras instituciones.

Podemos abordar el eje analítico curriculum-alumnos, sólo con propósitos metodológicos porque en el sistema curricular, el todo y las partes tiene la misma importancia en tanto consideramos la construcción orgánica del sistema curricular.

⁹ Definir el proceso educativo así, como el que afecta y transforma todos los ámbitos de la vida del hombre, es salirse, definitivamente, del problema de la instrucción.

El planteamiento curricular¹⁰ tiene al menos dos formas de ser concebido:

- a) Como un bloque construido por unidades aisladas dispuestas linealmente y en ese sentido funciona como mandato, como imposición positiva, incuestionable y neutralizado, y
- b) Como una propuesta orgánica en construcción, asistida por la filosofía educacional que orienta la práctica educativa, en donde se convoca a todos de manera creativa a su construcción-reconstrucción. En donde siempre aparecerá perfectible y plástica. Se construirá como un todo complejo y dinámico. La disposición lineal dará paso a una construcción orgánica dispuesta con elementos globalizadores.¹¹

Es en este último sentido en el que interpretamos el sistema curricular del bachillerato propedéutico estatal. Es decir al margen de que sepamos o no el origen del sistema curricular podemos asumir la construcción de este proyecto pedagógico con los aportes académicos organizados de los que en él participamos.

Para abordar el sistema curricular podemos hacerlo a partir de dos organizadores:

¹⁰ El concepto de curriculum es polisemántico, con perspectivas diversas, pero también coincidentes. Un campo vasto y poco articulado. Autores como: Bobbit (1918); Kilpatrick (1944); Dottrens (1961); Taba (1962); Alexander (1964); Phenix (1964); Dewey (1967); Johnson (1967); Jackson (1969); Rife (1973); Schwab (1973); Sperry (1973); Tyler (1973); Walker (1973); Eisner (1974); Beauchamp (1975); Kliebard (1975); Eggleston (1977); Schiro (1978); Bernstein (1980); Reid (1980); Tanner (1980); Young (1980); Diaz Barriga (1981); Giroux (1981); Lundgren (1981); McNeil (1981); Gimeno (1982); Heubner (1983); Stenhouse (1984); Whitty (1985); Apple (1986); King (1986); Papagiannis (1986); Schubert (1986); Grundy (1987); Sarramona (1987); Pansza (1988); De Alba (1997), por mencionar algunos, han aportado conceptos y perspectivas sobre el curriculum. Para profundizar estas concepciones consúltese: Gimeno, S. "El curriculum: una reflexión sobre la práctica". 1988. págs. 13-64.; De Alba, A. et al. "El campo del curriculum". vol. I y II. 1991.; UNAM. "Antología de evaluación curricular". 1990.

¹¹ Esta concepción del curriculum esta ampliamente trabajada en : García Méndez, J. "El problema curricular como punto de articulación y reproducción de diversas racionalidades". En: Furlán, A., Pasillas, M. *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. 1989. págs. 103-114.

- La relación orgánica entre la política educativa y la respuesta curricular asumida por las instancias legítimas de la educación como respuesta organizada socialmente.
- El vínculo orgánico entre el sujeto y el objeto de conocimiento y su expresión en la estructura didáctica.

El hecho de que el sistema curricular sea propedéutico implica una concepción polivalente de la educación media superior. La educación es considerada con un bien en sí misma, es una preparación para la vida del estudiante, en donde la actividad docente también permite el aporte del saber y la experiencia del profesor que también tiene una oportunidad de seguir formándose como profesional y como docente, de tal forma que en lugar de que responda a un perfil acabado y rígido, sea capaz de describir una trayectoria producto de múltiples vectores que inciden en su desarrollo.

Así el sistema curricular aparecerá como la orientación básica para que el profesor incida en el desarrollo pleno de las capacidades del estudiante y en él, el profesor encontrará la oportunidad de desarrollar las suyas propias.

En un sentido de la efectividad didáctica este sistema curricular propone el desarrollo de las competencias.

La noción de competencias al igual que otras propuestas didácticas son susceptibles de múltiples interpretaciones, en algunos planteamientos curriculares simplemente sustituyeron los objetivos terminales en la lógica lineal acumulativa. En algunas otras se refieren al desempeño eficaz del rol en el campo de trabajo, no siempre profesional.

En este sentido las competencias académicas requieren ser configuradas desde un punto teórico que sea capaz de articular y movilizar los tres organizadores aludidos.

En alcance de la polivalencia del sistema curricular las competencias que se desarrollarán son las competencias académicas.

Las competencias académicas tienen como substrato tanto al sujeto de conocimiento (profesores y alumnos) como al objeto de conocimiento (configurado ya como contenido curricular). Es decir las competencias sólo se pueden desarrollar en y por los sujetos de la acción educativa, en la lógica del aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo obedece a la orientación de incorporar a los sujetos a los campos disciplinarios, a los campos de significación, considerando la conciencia real de los sujetos y su tránsito a la conciencia posible.

Del Alumno

El sujeto de conocimiento en su rol del alumno en el bachillerato propedéutico es lo que en nuestra sociedad occidental nominamos como adolescente. Sin embargo es necesario con propósitos heurísticos pensar en la adolescencia no como una etapa superable solamente con el paso del tiempo o con medidas rituales.

Pensemos aunque sea un momento, la adolescencia como una forma de ser y de vivir, una forma de búsqueda incansable de respuestas que sólo llevan a más preguntas; una forma de vivir indignado frente a la sociedad y no por ello de la socialidad; una forma de ser libre con toda la asunción de lo que el ejercicio de la libertad implica (responsabilidad, elegibilidad, autonomía); una forma de ser que se articula en un cuerpo, que además de

estar sustentado en la necesidad (ley de vida) es un cuerpo con conciencia de sí. Es un cuerpo que reclama por derecho propio un lugar en el mundo. Y no sólo en la escala zoológica. Recordemos que el proceso de sinaptogénesis o de maduración a nivel del sistema nervioso se alarga hasta los 18 años.

El bachiller no comprende en toda su dimensión el significado del nivel de educación media superior.

El alumno ingresa a este nivel con un conocimiento pobre del bachillerato, al que sigue considerando "la Prepa". El vocablo refiere más en el imaginario del adolescente a una situación nueva dentro de su desarrollo adolescente, en donde las posibilidades de libertad finalmente se presentan, después de la rigidez de la escuela secundaria.

Los alumnos valoran al bachillerato como el paso obligado para acceder a los estudios universitarios. El bachillerato no es comprendido como una formación terminal, en el aspecto de representar la conclusión de un nivel y la obtención del grado de bachiller. Se ve como el obstáculo a derribar para llegar a la universidad.

Apenas comienza a perfilarse un conocimiento de la diversificación del bachillerato, en cuanto a las oportunidades que ofrece para la capacitación para el trabajo o para la adquisición de un título como técnico medio. Pero la precaria existencia de una cultura para el trabajo impide observar las posibles ventajas que tienen los bachilleratos técnicos, tecnológicos o de servicios.

Está visto que la educación dual no es muy atractiva para los adolescentes interesados en el bachillerato, sino su aspiración es la educación superior.

Hecho que tampoco debe ser combatido, porque también hay razones sociales y culturales que contribuyen a que en esa dirección se incline la balanza.

Tenemos en el bachillerato la oportunidad de potenciar al máximo la plataforma de despegue de las competencias académicas.

Del Profesor

Como sujetos de conocimiento en el rol de maestros por más joven que empiece a ser docente ya no puede entrar en la categoría adolescente sino en lo que llamamos adultez. Lo que signifique para cada uno de nosotros ser testigo de la adolescencia de otros y cómo hayamos asumido o no la presencia de este modo de vivir y de ser, de cuánto tiempo nos tomó deshacernos de este modo de ser y de vivir, depende en gran medida la relación no sólo de las relaciones personales sino con el objeto de estudio en su carácter de contenido.

Algunos de los profesores se presentan a impartir su respectiva asignatura, sin tener la idea precisa de la ubicación curricular, ni los objetivos que comparte con los demás profesores con respecto a los logros buscados. Existe una visión estrecha del significado que tiene su asignatura en una estructura o sistemas como lo representa el mapa del Sistema Curricular.

El SICUBP cuenta con dos tipos de profesores: Normalistas y Universitarios. La valoración del profesor y de su práctica generalmente está centrada en:

- Una valoración de la materia y de la práctica educativa desde los valores exclusivos de los contenidos de la asignatura bajo la

predominancia de las perspectivas profesionales, pero no formativas. Sucede que algunos profesores de extracción universitaria, alimentan el saber del alumno con la mira de que él como profesionalista se vea reproducido en las aspiraciones del alumno. En el caso de algunos profesores normalistas alimentan más los valores de la forma que de los contenidos.

- El docente aprende la docencia frente a los grupos y transmite el conocimiento y los saberes fragmentariamente sin advertir los conocimientos antecedentes que debe poseer el alumno, así como los que requerirá para facilitar los conocimientos consecuentes.
- La carencia del conocimiento de un perfil lleva a los profesores a impartir clase con un conocimiento lábil de los principios, objetivos y organización del currículum, su práctica la realiza más en relación a necesidades inmediatas, es decir más en relación al cumplimiento del programa. Su docencia llega a localizarse más en el terreno de la formalidad que de las necesidades del currículum y del propio alumno.

Los sujetos (alumno - profesor) como objetos de estudio, han de conocerse en los siguientes planos: *su historia, su capital cultural, sus experiencias escolares, sus experiencias de aprendizaje (Estructura - Didáctica), su rendimiento académico.*

Del Objeto que deviene Contenido

Hay contenidos adolescentes, es decir en plena movilización y hay contenidos adultos. El conocimiento conservado en mitos y anticipado en utopías, históricamente casi nunca es hijo de su tiempo. La historia de los

notables pensadores y sus productos es también la historia de la negligencia de la humanidad en el mejor de los casos, cuando no de persecuciones francas y abiertas, el intento de extinguirlos como interlocutores es muchas veces la forma más agresiva de persecución. Una de las excepciones notables es la polis ateniense con un sentido de tolerancia tan lejana como noble.

La arqueología del conocimiento que hemos venido haciendo, evidencia rápidamente como en nuestras representaciones lógicas perviven nociones arcaicas, opuestas, complementarias y antagónicas, ligadas a paradigmas que no han dejado de tener vigencia aunque a nivel de conocimiento han sido reemplazados por la vía de la reinención.

De la Estructura Didáctica

La formación docente entonces va más allá de la capacitación del profesor para el desempeño eficaz del rol, es una acción justificada de pleno derecho en tanto que además de ser un rol, ser docente configura identidad y trayectoria de construcción¹². En tanto la institución escolar confiere un puesto, esto garantiza un tiempo de permanencia en la institución más amplio que el de los alumnos.

La formación docente explícita y formal ha sido una preocupación central de grupos de formadores de docentes de carácter institucional. Ha habido muchas corrientes y líneas que han desarrollado propuestas en este sentido. Es importante que los profesores organizados en academias conozcan,

¹² Los cambios en las definiciones de la figura que conocemos como "docencia" se explican mediante el concepto de "formación docente". Este concepto presupone la apertura que existe en ir transformando la figura del docente, mediante estrategias teórico-prácticas diseñadas *ex profeso* para apoyar su actividad principalmente en las áreas: actualización de la información propia de su asignatura y capacitación en los recursos pedagógicos en general, que su labor requiera (didácticos, metodológicos, psicológicos, etc.).

discutan y propongan el perfil del bachiller y las vías metodológicas con las que se trabajará. Es decir, también los profesores tienen una posibilidad de gestión en su formación.

El Proceso Metodológico

Para la sistematización y análisis de la información se realizó conforme al modelo de evaluación establecido en el Marco Metodológico del proyecto de investigación que responde al CIPP³; conocido así por las siglas de sus elementos Contexto-Insumo-Proceso-Producto o también conocido como Contexto-Entrada-Operación-Salida --en estos términos es como se utilizará en la investigación--, esta sistematización estableció un proceso destinado a delinear, obtener y proporcionar informaciones útiles para el análisis del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, y que a continuación se describen:

- ⇒ En el *Contexto*, se ubicó el referencial histórico e institucional en donde se inserta el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, para caracterizar la situación educativa nacional y estatal, ubicar la pertinencia del Sistema Curricular, sus alcances y límites y su congruencia con el momento que vive el Bachillerato. Aquí se sistematizó la información correspondiente a los antecedentes históricos del Bachillerato, el Bachillerato en México y el Bachillerato Propedéutico Estatal.
- ⇒ En la *Entrada* se contemplaron las concepciones teórico-metodológicas que definen al Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, Trayectoria del Profesor (formación académica y experiencia

³ Para profundizar acerca del modelo CIPP consúltese a: Stufflebeam, D. "Evaluación sistemática" 1995. págs. 175-232.

profesional), Trayectoria del Alumno (indicadores de eficiencia y eficacia), Trayectoria de la Práctica (historia del servicio, objetivos, políticas y metas institucionales a las que responde el Sistema Curricular), y la Infraestructura.

- ↳ En la *Operación* se cualificó la acción a documentar del proceso de la práctica del Sistema Curricular en cuanto a: la metodología que se refiere a la forma en que el profesor construye su discurso y práctica; es decir, la manera en que traduce los elementos teóricos del SICUBP, para conducir su práctica cotidiana. El estilo como un elemento fundamental que define la actitud del profesor frente a su función académica, administrativa y educativa en el marco del SICUBP. El impacto inicial, considerando que la práctica docente se caracteriza principalmente por ser facilitadora de procesos valorativos e ideológicos, dirigidas a que el sujeto tome decisiones conscientes y se desarrolle lo más íntegro y socialmente posible, y primordialmente considera la adquisición de aprendizajes, cabe destacar que el objeto es el desarrollo de las competencias. En este apartado se realizó el análisis del SICUBP con base en el problema planteado.

- ↳ En la *Salida* se analizó de manera conjunta el contexto, la entrada y la operación. De esta integración valorativa se determinó y representó cuantitativa o cualitativamente la eficiencia del Sistema Curricular. Se determinó el nivel de congruencia entre los distintos elementos que configuran el desarrollo del Sistema Curricular. En un segundo momento y con base en el análisis de la Política, Filosofía y Psicología Educativas, se integró una propuesta, para efectos de significar y resignificar el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal.

Como se mencionó al principio, este proceso metodológico (CIPP) permitió organizar la información para su análisis, pero en el trabajo no se presenta desglosado conforme a los cuatro elementos que lo conforman, aunque tiene esa lógica.¹⁴

1.6. Las Fuentes

Con el propósito de obtener información, respecto a cada una de las categorías de análisis que se establecieron para la investigación, se analizaron documentos normativos y descriptivos, así como entrevistas a profesores que tuvieron influencia en la vida académica del Bachillerato Propedéutico Estatal. Además, con base en el instrumentos diseñado previamente, se elaboraron tres cuestionarios (Anexo I): para Directivos, Catedráticos y Orientadores. Los cuestionarios tuvieron el propósito fundamental de apreciar la manera de cómo se está interpretando el SICUBP. Para la aplicación de los cuestionarios se seleccionaron seis escuelas preparatorias oficiales¹⁵ con características sociales, económicas, políticas y culturales diferentes, siendo:

- La Escuela Preparatoria Of. No. 61 de San Pedro Limón; Es una escuela ubicada en una zona rural (población dedicada a la agricultura y ganadería), no cuenta con todos los servicios, se considera una escuela a largo plazo para ser consolidada, actualmente atiende a 151 alumnos en 4 grupos, ofrece el servicio en el turno matutino y vespertino.
- La Escuela Preparatoria Of. No. 63 de Santa Ana Nichi; Es una escuela ubicada en una zona rural (asentamientos con población

¹⁴ El modelo CIPP, postula tres propósitos: servir de guía para la toma de decisiones, proporcionan datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Este proceso incluye las tres etapas de identificar, obtener y proporcionar información. *idm.* pág. 183.

¹⁵ Los datos de matrícula que se mencionan en estas escuelas, se refieren al ciclo escolar 1997-1998.

indígena), no cuenta con todos los servicios, se considera una escuela a largo plazo para ser consolidada, actualmente atiende a 127 alumnos en 3 grupos, ofrece el servicio en el turno matutino.

- La Escuela Preparatoria Of. No. 11 de Cuautitlán Izcalli; Es una escuela ubicada en una zona urbana, que cuenta con todos los servicios, se considera una escuela consolidada, actualmente atiende a 1961 alumnos en 48 grupos, ofrece el servicio en el turno matutino y vespertino.
- La Escuela Preparatoria Of. No. 18 de Nezahualcóyotl; Es una escuela ubicada en una zona conurbana (es un área difícil con una problemática social fuerte), no cuenta con todos los servicios, se considera una escuela medianamente consolidada, actualmente atiende a 876 alumnos en 24 grupos, ofrece el servicio en el turno matutino y vespertino.
- La Escuela Preparatoria Of. No. 33 de Metepec; Es una escuela ubicada en una zona urbana, que cuenta con todos los servicios, se considera una escuela en vías de consolidación, actualmente atiende a 693 alumnos en 16 grupos, ofrece el servicio en el turno matutino y vespertino.
- La Escuela Preparatoria Of. Anexa a la Normal No.1 de Toluca; Es una escuela ubicada en una zona urbana, que cuenta con todos los servicios, se considera una escuela consolidada, actualmente atiende a 685 alumnos en 18 grupos, ofrece el servicio en el turno matutino.

Se aplicaron un total de 103 cuestionarios, distribuidos de la siguiente manera: 6 Directores, 7 Subdirectores, 1 Coordinador de Preparatoria, 6 Secretarios Académicos, 56 Docentes y 27 Orientadores de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México antes citadas. De la información recabada no se realizó un concentrado de las respuestas, ni

mucho menos un proceso estadístico, ésta es utilizada de manera cualitativa y de consulta para precisar términos o bien para hacer referencia de la falta de información o precisión de la información del SICUBP.

1.7. El Objeto de Estudio

El estudio analiza el desarrollo del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal en los últimos tres años (1994-1997), tomando en cuenta indicadores de eficiencia terminal, aprovechamiento y todos aquellos elementos que den muestra de la trayectoria académica del alumno y del profesor, los recursos con los que se ha contado, las actividades académicas y documentos generados, además, propone estrategias para mejorar su desarrollo a través del modelo de competencias académicas.

La trayectoria del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, despliega en su desarrollo al menos dos vertientes para su análisis: a) La vertiente evaluativa y, b) La vertiente investigativa.¹⁶

La evaluación del sistema se expone en la situación escolar y académica en la que se encuentran los sujetos y objeto de estudio, cuya formación ha estado sustentada en este proyecto educativo específico.

¹⁶ Esta investigación tiene dos líneas metodológicas: la dimensión diacrónica y la dimensión sincrónica. La *dimensión diacrónica* nos lleva a la necesidad de hacer un análisis más amplio y detallado de una serie de aspectos interrelacionados y esenciales que giran alrededor de los proyectos académico institucionales que la han normado, y de su contextualización sociopolítica y económica, así como de los fundamentos filosófico-sociales e histórico-educativos de los mismos, plantea hacer un estudio cuyo propósito es analizar los antecedentes histórico-sociales, políticos y disciplinarios que dan cuenta de la formación actual de los alumnos en una determinada práctica y en una escuela. En la *dimensión sincrónica*, el estudio de las condiciones sociales, institucionales y educativas que se plasman en un currículo, y que afectan al rendimiento escolar nos llevan a plantearnos como propósito esencial abordar el estudio de las características y condiciones en que se lleva a cabo la formación educativa de los estudiantes como orientada a una práctica, en una escuela, con la finalidad última de intentar mejorar o transformar dichas condiciones y así elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en beneficio del alumno. cfr. Marín, D. "Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar". 1986. págs. 38-47.

Capítulo 2

ASPECTOS HISTÓRICOS DEL BACHILLERATO

La descripción de los antecedentes históricos y desarrollo del bachillerato, permiten conocer las tendencias que han tenido respecto de la educación impartida en este nivel al joven que están educando en el contexto político, social y económico de las distintas épocas de la humanidad.¹⁷

Tiene el propósito de identificar al Sujeto como sujeto en formación, en su ser y hacer, libre y autónomo, rescatando la racionalidad del hombre¹⁸ que permita comprender la realidad educativa del bachillerato. El punto de partida es ¿cómo se ha caracterizado esta racionalidad a lo largo del desarrollo del bachillerato?, para explicar esta caracterización es necesario

¹⁷ La idea de hombre, si es que pudiera decirse así en lugar de "las ideas", ha sufrido en su constitución diversas modificaciones siempre relacionadas y consecuentes con la época en la que se produjeron. Así, por ejemplo, en el Renacimiento se coloca al hombre como centro del universo, es inevitable remitimos a él para elaborar sobre el concepto de sujeto; como inevitable es, también, considerar al propio Renacimiento como un momento de transición entre el medievo y el Mundo moderno, así como época que inaugura una mentalidad antropocéntrica que también habrá de superarse.

¹⁸ La esencia del hombre entendida como arriba se apunta, se realiza en la existencia histórica y su libertad se adquiere por la discusión; es en la impugnación donde el hombre se libera, sin que esto último suponga la renuncia a la posesión de lealtades políticas y sociales. Es por ello que Freire señala que humanizarse es SER MÁS, ser más hombre, deshumanizarse es SER MENOS hombre, su camino es la radicalización, su tarea de hombre liberándose a través de una pedagogía, la que él llama *Pedagogía del Oprimido* que libera al opresor -tan oprimido como el otro- así como al oprimido. Véase: Freire, P. "Pedagogía del oprimido".1990.

ubicar al bachillerato en el contexto político-económico-social del Estado.

La política del Estado, implica un proceso de planeación que pretende ser un intento de racionalización de los procesos económicos y sociales de donde se buscan las acciones más concretas. Así pues; la racionalización que impera en la planeación educativa no es propia de este campo, sino de la misma racionalización¹⁹ del Estado, por lo tanto partimos primero de la política del Estado con respecto a la economía y en consecuencia hacia la sociedad, y en particular hacia la educación.

Desde su origen el bachillerato estuvo determinado por los proyectos del Estado y los planes de desarrollo que buscaron hacer corresponder los sistemas de formación de recursos humanos con la producción, el mercado de trabajo, la política social y económica y lo cultural.

Una vez que se ha ubicado que la educación y en específico el bachillerato están determinados por el contexto, pasaremos a describir su historicidad con la finalidad de tener claro que una cosa es el nivel de los proyectos, planes y programas como instrumento de racionalización del proceso educativo, y otro el de las realizaciones concretas e históricas.²⁰

¹⁹ El racionalismo visto como orientación gnoseológica según la cual, la razón es la única fuente de conocimiento auténtico, por oposición al empirismo que considera que esa fuente está en la experiencia sensorial. Los racionalistas más destacados fueron Descartes y Spinoza, cuya lucha contra la ideología religiosa y dogmática del feudalismo, y por el triunfo de la razón y de sus derechos, tenía un carácter progresivo. Descartes fue el fundador del racionalismo, mostraba la omnipotencia de la razón, a la que consideraba como criterio de la verdad. Para profundizar sobre este tema, véase: Vegetti, Mario. "Los orígenes de la racionalidad científica". Barcelona. 1981.

²⁰ Quisiera reproducir aquí dos criterios de trabajo acerca de la historia planteados por Le Goff. *El primero*, respecto de la cronología como un hilo conductor, un saber de referencia de la historia como ciencia; *el segundo* sobre el tiempo histórico, como tiempo de la memoria. De la cronología afirma: *El instrumento principal de la cronología es el calendario, que va mucho más allá del ámbito histórico; siendo ante todo el marco temporal fundamental del funcionamiento de las sociedades. Con la historia están íntimamente conectados dos progresos esenciales: la definición de los puntos de partida cronológicos y la búsqueda de una periodización.* Del tiempo histórico, como tiempo de la memoria expresa: *Hoy la aplicación a la historia de los datos de la filosofía, la ciencia, la experiencia individual o colectiva tiende a introducir, junto a estos cuadros mensurables del tiempo histórico, la noción de duración de tiempos vividos, de tiempos múltiples y relativos, de tiempo subjetivos y simbólicos. El tiempo histórico encuentra, a un nivel muy sofisticado, el antiguo tiempo de la memoria, que atraviesa la historia y la alimenta.* Le Goff, J. "Pensar la historia, Modernidad, presente y progreso". 1982. pág. 14.

2.1. GENEALOGIA DEL BACHILLERATO

Los primeros antecedentes directos de los sistemas educativos contemporáneos se remontan al siglo IV a.C. En Grecia ya existían dos niveles educativos claramente diferenciados: el elemental y el superior, y es aquí donde aparecen las escuelas intermedias, en primer lugar para que el niño creciera, se desarrollara y llegara a las escuelas de filosofía con mayor madurez y, en segundo lugar, para dotarlo de los instrumentos intelectuales necesarios para las etapas posteriores. Con esta premisa como base, era indispensable que se hiciera hincapié en dos disciplinas primordiales: la gramática, para poderse expresar correctamente y la lógica, para poder pensar organizadamente.

El concepto del ciclo de enseñanza de bachillerato existió desde la época de los griegos y en la época de los romanos.²¹

Durante el periodo helénico, al término del reinado de Alejandro, surge en Atenas el concepto de "Enciclopedia", como el conjunto completo y altamente estructurado de nociones y conceptos que todo hombre educado debía aprender (sin duda, el primer antecedente del actual concepto de currículum educativo). La enciclopedia constituye la columna vertebral de la educación helénica.²²

La retórica fue de gran importancia para los helénicos, así, los más destacados maestros de retórica exigían a sus discípulos un nivel de estudios mayor al elemental, lo que creó la necesidad de una educación media que cristalizó en la escuela de gramática. El gramatista poseía un

²¹ Ortíz de Thomé. "Algunas notas acerca del Bachillerato Universitario". ANUIES, 1991. pág. 33.

²² Castrejón Díez J. "Estudiantes, Bachillerato y Sociedad". Colegio de Bachilleres, 1985. pág. 30.

mayor nivel que el del simple maestro de educación elemental y sin duda es el primer antecedente del bachiller.

Platón, con su famosa Academia, difundió el modelo educativo griego que contemplaba cinco grandes etapas (niveles educativos diríamos hoy y de gran analogía con los modelos educativos contemporáneos a más de dos milenios): el hogar (hasta los 6 años), la escuela elemental (de 6 a 12 años), la escuela de gramática (de 12 a 18 años), el servicio militar (de 18 a 21 años) y la escuela superior (después de los 21 años).

Como parte esencial de la herencia griega, su modelo educativo se consolida en Roma, con cambios menores; la escuela elemental (de 6 a 12 años), la escuela de estudios gramáticos y literarios (de 12 a 18 años), el servicio militar (duración variable) y en adelante la escuela de altos estudios. El currículum de la escuela de gramática fue descrito clara y suscitadamente por Cicerón (106-43) a.C., en donde la oratoria era la vía para la realización del hombre.

La expansión del imperio romano planteó la necesidad de un sistema de educación pública, por la urgencia de operar el servicio civil, concebido como la compleja estructura capaz de mantener su imperio. El sistema de educación pública de los romanos contemplaba dos grandes divisiones: los grados inferiores (médicos, arquitectos, adivinos), y un grado superior (escribas, oficiales subordinados, magistrados, procónsules, ediles). Así, realmente se trataba de un sistema educativo en los niveles medio y superior.

La exigencia de estudios como requisito indispensable para ocupar puestos de importancia, provocó dos grandes efectos: una alta demanda social por el servicio educativo y una clase gobernante altamente eficaz y preparada.

Preparar a los estudiantes para poder llegar a la especulación filosófica y científica con suficiente capacidad personal; esta misión de la escuela media estaba muy clara con sus distintas variaciones, en todo los casos había una idea central: era el momento de darle instrumentos al joven. Este panorama educativo, que se inicia con nuestra era, se mantendría prácticamente intacto por cuatro siglos en Roma y por diez más en Bizancio.

Durante la Edad Media se dieron grandes cambios, aunque en realidad no fueron más que la continuación del mismo espíritu griego y romano en cuanto a la concepción de este nivel intermedio de preparación para los estudios superiores.

En casi los mil años que comprende el medievo, desde la caída del Imperio Romano de Occidente a manos de los bárbaros, hasta la caída del Imperio Romano de Oriente a manos de los turcos, la educación en Europa queda prácticamente en su totalidad bajo el control de la iglesia, interrumpiendo drásticamente el proceso de secularización iniciado por los griegos, pues las escuelas comienzan a funcionar en los templos.²³

La clara división de la educación en los niveles elemental, medio y superior, consolidada por los romanos, desaparece y sólo se mantiene un mínimo de actividad educativa para lograr la supervivencia de la herencia cultural. Dos concilios (el de Orleáns y el de Vaisson), disponen que en las iglesias debían funcionar escuelas para enseñar a los jóvenes (lo que muy rudimentariamente podría llamarse currículum educativo). Contemplaba tres grandes áreas: lectoescritura, cuentas y religión. La educación superior se centraba en pocas iglesias episcopales, que comenzaron a llamarse catedrales (por la “cathedra” o trono que ocupaba el Obispo). En algunos

²³ idem, pág. 41.

casos, a los canónigos y sacerdotes distinguidos se les otorgaba nombramientos para enseñar (de ahí el término “catedrático”).

Ante las nuevas necesidades que planteó el surgimiento de incipientes ciudades-estado, aparece un nuevo tipo de instituciones educativas: las Universidades. De las escuelas anexas a la Catedral de Notre Dame en la Isla de la Ciudad, entre 1150 y 1170 se creó la Universidad de París, formalizándose en 1208 al compilarse sus estatutos escritos. En 1211 el Papa Inocencio III la facultó por escrito para elegir un canciller que la representara ante la corte papal. En 1231, Gregorio IX en la Bula “Parens Scientiarum” (madre del aprendizaje), dio reconocimiento pleno al derecho de la institución para regular y modificar su constitución (el primer antecedente de la autonomía universitaria); entonces la Universidad es dividida en Facultades Superiores (Teología, Derecho y Medicina) y en una Facultad Inferior (artes). La Facultad Inferior otorgaba la licencia en artes, que poco después se conoció como el *grado de bachiller* (del francés “bachelier” y éste del bajo latín “baccalaureus”).

El modelo de la Universidad de París se extendió a casi toda Europa, con los grados de Bachiller, Licenciado y Maestro; aunque este último grado era el que ofrecían las Facultades que siguieron a la de París, otras otorgaban un grado mayor, como el de Doctor o Profesor.

En este ambiente hace su aparición el concepto de ciencia empírica con la consecuente necesidad de reclasificar el conocimiento humano para poder formular un nuevo currículo más acorde con la época. Cabe anotar que en cada etapa del pensamiento educativo, la clasificación de las ciencias ha sido la parte fundamental que determina la elaboración del curriculum y evidentemente, tiene mucho que ver con el contexto social y político que vivía Europa en esos momentos.²⁴

²⁴ Al respecto véase los tres modelos del proceso de conocimiento de Schaff Adam, en “Historia y verdad”, 1982. págs. 84-86.

Con la aparición de la reforma religiosa, cuando la iglesia comienza a perder su carácter único, el latín empieza a dejar de ser el centro del currículo como lo había sido durante el medievo, comienza a fructificar la idea de la ciencia empírica y, como es natural, empieza a ser necesaria la reclasificación del conocimiento humano para poder hacer el nuevo currículo, de ahí que el concepto de enciclopedia (básico desde la época griega para desarrollar un currículo) vuelva a tomar importancia.

Así el caso, por ejemplo de Inglaterra, de Sir Thomas More (1478-1535) que a través de su libro *Utopía*, muestra su inconformidad con la estructura de la sociedad inglesa y con la intolerancia religiosa, su alejamiento del escolasticismo y su decidido apoyo a la instrucción de lenguas vernáculas desde la infancia.²⁵

La ciencia aparece como un efecto de la Reforma y la Contrarreforma, que puso en duda ciertos principios que la Edad Media y aun el Renacimiento habían mantenido como absolutos. La ciencia hizo posible la época que llamamos de la Modernidad; en ella no cambian solamente los conceptos de educación, sino también hay implicaciones sociales que afectan los conceptos tradicionales de las sociedades europeas.

Los intentos de cambio que se dieron en el aspecto educativo a través de la antigüedad, la Edad Media y el periodo del Renacimiento, en realidad solamente manejaron en distintas formas las mismas ideas educativas, a veces con métodos diferentes o con énfasis deferentes, pero en realidad mantuvieron esencialmente la misma estructura.

Es en el siglo XVII cuando se ven los grandes cambios. Lo que cambia profundamente a la educación es el nuevo papel social que los filósofos

²⁵ Castrejón Díez J. op. cit. pág. 74.

atribuyen a la ciencia, que sacude al mundo de su época y lo orienta en una nueva dirección; la Revolución Científica.

Durante los siglos XVII y XIX se consolida en esencia el concepto de ciencia empírica y surgen las Matemáticas como parte importante de la comprobación científica, dándole este hecho flexibilidad a los estudios que se realizaban en el bachillerato.²⁶

Si bien, el Estado ha formulado planes y programas destinados a orientar sus acciones e instrumentar su política educativa, el sistema educativo ha tenido en sus manos la capacidad de dirigirse y administrarse para desarrollar la organización necesaria para el impulso de la planeación del bachillerato.

2.2. DESARROLLO DEL BACHILLERATO EN MÉXICO

Para identificar el desarrollo del bachillerato en México es necesario iniciar con el marco en el que se insertó. Así pues, al paso de los años, el bachillerato en México ha tenido influencia de sistemas educativos de otros países, así como de diversas filosofías educativas e ideas pedagógicas. En la primera parte de su historia recibió una marcada influencia de la cultura europea.²⁷

Desde los principios de la colonización, la educación formó parte esencial del proceso de introducción de la nueva cultura. A la educación elemental tenían acceso los españoles, los criollos y algunos indígenas

²⁶ V. Ortiz de Thomé C. op. cit. pág. 33.

²⁷ idem. pág. 34.

(principalmente los hijos de los caciques). Con el avance de la educación elemental, no tardó en manifestarse la necesidad de una escuela media.

La escuela media en la Colonia se caracterizó por tener dos vertientes: los menos aptos para la vida académica, después de saber leer y escribir eran conducidos a la escuela de oficios (antecedente directo de la actual educación tecnológica). Los otros seguían hacia el colegio, donde predominaba la versión latina de la escuela de gramática.

Por cédula real del 21 de septiembre de 1551, Felipe II constituyó la Real y Pontificia Universidad de México, a la que se le otorgaron los mismos privilegios, franquicias y libertades que tenía la Universidad de Salamanca (que seguía el modelo de la de París). En este sentido, era necesario primero obtener el grado de artes y después cursar tres años y medio en la facultad para graduarse como bachiller en Medicina, después debían practicar dos años y leer uno más para obtener la licenciatura.²⁸

En el siglo XVI (1572), al llegar los jesuitas a la Nueva España y gracias a su sólido prestigio como educadores, les fueron encomendados varios colegios de educación media, además de los que ellos fundaron. Durante el siglo XVIII continuaron la fundación de escuelas, entre las que destaca el Colegio de San Francisco Javier de Querétaro. En dicho colegio se manifiesta claramente la concepción curricular de los jesuitas: el niño entraba a la escuela elemental (que llamaban “mínimos”) a los 7 años y a los 10 iniciaba el estudio de retórica y literatura latina; a los 12 años se iniciaba en filosofía y terminaba el equivalente al bachillerato a los 16 años, si deseaba continuar estudios de teología, los terminaba alrededor de los 19 años. Esta es la aproximación más cercana al bachillerato. En lo relativo a las materias de estudio, prevalecieron el *Trivium* (Gramática,

²⁸ Castrejón Díez J. op. cit. pág. 126.

Retórica y Dialéctica) y el *Quatrivium* (Geometría, Aritmética, Música y Astronomía).

Con la Pragmática Sanción de 1767, Carlos III ordenó la expulsión de los jesuitas de todos los territorios de la monarquía, sobrevino lo que muchos estudiosos consideran la mayor catástrofe educativa en la historia de México, resultando imposible sustituir a los cerca de 400 educadores expulsados, apareció y se agudizó una atonía en la educación media y superior que no habría de comenzar a superarse hasta más de cinco décadas después de iniciada la Independencia de México.

En el país existía un sentimiento de urgencia por reactivar y transformar la educación, que se manifestó en 1824 en el discurso del Dr. José Luis Mora, dirigido al Congreso del Estado, en que afirmó que nada era más importante para el estado que la instrucción de su juventud.

En el nivel medio y superior, sin embargo, lo primero era volver a la normalidad, reemplazando a los jesuitas que medio siglo antes habían sido expulsados. Aunque el gobierno independiente formuló ambiciosos proyectos, éstos estuvieron lejos de poder realizarse en la difícil situación económica y política que entonces prevalecía.

En estas condiciones, el 21 de octubre de 1833 Valentín Gómez Farias clausura la Real y Pontificia Universidad de México, por considerarla inútil, irreformable y perniciosa. Con esto se suprimió una institución conservadora y se estableció inmediatamente la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. Definiéndose dos días después por decreto la educación preparatoria y los criterios de ingreso a la educación superior.²⁹

²⁹ ídem, pág. 146.

Este decreto, precisa un punto crucial para entender el devenir de la educación media mexicana; desde el principio se planteó un instituto nacional con capacidad para gobernar todos los niveles educativos del país, estableciendo normas curriculares y de tránsito educativo, centralmente controlados por el gobierno.

Luego de varios intentos por parte de Santa Anna, para reabrir la Real y Pontificia Universidad de México, ésta fue cerrada definitivamente por Maximiliano durante la Intervención Francesa, sorprendiendo principalmente a los conservadores que lo apoyaban, quienes esperaban cambios en otro sentido. El 27 de diciembre de 1865, Maximiliano publica la Ley de Instrucción Pública en el Diario del Imperio, su artículo 140 establecía los requisitos para ser admitido a las clases de instrucción superior. Esta disposición representó la trivialidad de los cambios educativos durante el fugaz y falaz imperio.

Con Benito Juárez, uno de los más importantes elementos de la Reforma fue el cambio educativo. Luego de la entrada triunfal a la Ciudad de México, una de las primeras acciones de gobierno del Presidente consistió en formar una comisión para estudiar el problema educativo, que fue presidida por Gabino Barreda. Esta comisión redactó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, aparecida el 2 de diciembre de 1867, en ella se dispone la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), cuya organización y dirección fue encomendada al Dr. Barreda.

La ENP representa el primer ejemplo histórico y, además uno de los más acabados de un currículum educativo moderno para la enseñanza media, sus características básicas son: a) El plan de estudios fue en su época y en su contexto, verdaderamente revolucionario. El alumno comenzaba con el estudio de la Matemática, seguía con las Ciencias Naturales (Cosmografía,

Física, Geografía, Química, Botánica y Zoología), la Gramática española y terminaba con la Lógica, a lo largo de sus estudios abordaba los idiomas (francés, inglés, alemán, latín y griego). Este currículum fue revolucionario por sus contenidos y por su organización lógica y psicológica, b) La duración de los estudios era de 5 años, en ciclos anuales. Debe resaltarse de que la ENP fue concebida como una unidad indivisible que abarcaba toda la educación media, c) La orientación general del currículum estaba dominada por el positivismo comtiano (Barreda fue discípulo de Augusto Comte en Francia) y, d) Los estudios fueron concebidos en forma homogénea para todas las carreras (en sentido estricto, no existían las especialidades), y además era homogéneo para todos los planteles. Barreda rechazó drásticamente la existencia de diferentes planes de estudios en el país. Es con todo rigor, el primer currículum de nivel medio; integral y unificado, a la luz de la realidad actual de nuestro bachillerato.

De 1867 a 1938 el bachillerato vive y se desarrolla únicamente en el medio universitario. En este periodo, representaba el primer grado académico que se otorgaba en la Universidad. De la época cardenista a los años setenta se desarrollan y consolidan los subsistemas tecnológicos y de preparatorias federales por cooperación. A partir de 1970 surgen y se desarrollan otros subsistemas.³⁰

La corriente positivista dominó ampliamente el panorama educativo hasta la Revolución Mexicana. Aunque, durante el Porfiriato hubo decretos, revisiones y cambios relativos al plan de estudios de la ENP en varios años las ideas principales de Gabino Barreda siguieron aplicándose casi puntualmente.

³⁰ Véase Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario. "El Bachillerato Universitario y sus Conceptos Básicos". Red Zona Centro. UC, UACH, UAEM, UIM, UAQ, ANUIES. pág. 141.

Al terminar la Revolución Mexicana, comenzaron a aparecer incipientes movimientos de cambio educativo, así vemos que era el presidente de la república el único facultado para decretar cambios educativos mayores. En 1918 se creó el Consejo Superior de la Educación Pública, que se responsabilizó directamente de los cambios educativos, y precisamente en este año con otra reestructuración menor del plan de estudios de la ENP, se introduce oficialmente el concepto de “encauzamiento vocacional”.

Moisés Sáenz siendo director de la Escuela Nacional Preparatoria (1919), procuró socializarla y vitalizarla, introduciendo actividades que valían la pena para que la escuela irradiara influencias que afectaran a la colectividad, es decir la proyección de la escuela sobre la comunidad.

En 1922, Vicente Lombardo Toledano, entonces director de la ENP, organiza un Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, cuyos objetivos básicos fueron: establecer un sistema de equivalencias para facilitar el tránsito interinstitucional, y buscar que el plan de estudios tuviera un carácter propedéutico (ya entonces se rechazaba la bivalencia).

Siguiendo el modelo anglosajón, cuatro años después de creada la SEP, en 1926 siendo Moisés Sáenz subsecretario de educación, la educación media se dividió en dos ciclos³¹: la educación media básica (o secundaria con una duración de tres años) y la educación media superior (en aquel entonces exclusivamente bachillerato con una duración de 2 o 3 años). La educación media básica quedó bajo el control directo de la SEP, mientras

³¹ “...en el nivel de las escuelas secundarias nos encontramos en pleno estado de fluidez dinámica. El próximo año de 1926 será testigo, en la ciudad de México, de la culminación de una reforma a las escuelas secundarias...En esencia, la reforma consiste en dividir la antigua escuela preparatoria, que comprendía cinco años de estudios después del sexto año de la escuela primaria, como requisito para el ingreso a las facultades universitarias, en dividir estas escuelas, repito, en dos ciclos: el primero que comprende tres años de estudio y el de preparatoria propiamente dicho, que comprende los últimos dos”. Moisés Sáenz. “Algunos aspectos de la educación en México”. En: Loyo, E. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano* (antología), SEP. Ediciones El Caballito. México, D.F. 1985. pág. 28.

que el bachillerato quedaba bajo control de la Universidad (y en los Estados, de los aún videntes Institutos Literarios).

En 1929, el Presidente Portes Gil, promulga la ley que otorga autonomía a la universidad, pasando a tener el carácter de Universidad Autónoma de México.

Durante el periodo del Gral. Lázaro Cárdenas (1934-1940) la educación tecnológica recibe el más fuerte impulso de su historia. Entre las principales acciones destaca la reestructuración de la Escuela Nacional de Artes y Oficios y la creación del Instituto Politécnico Nacional que sin duda fue la más trascendente por el inicio del concepto actual de enseñanza tecnológica, pues en sus tres niveles originales; prevocacional (nivel medio básico), vocacional (nivel medio superior) y licenciatura, la orientación tecnológica era definitiva.

A finales del periodo de Cárdenas, el 28 de febrero de 1940 es creada la primera escuela preparatoria por cooperación en la Cd. de Piedras Negras, Coahuila. Este es el primer antecedente conocido de una institución de educación media superior propedéutica que financiaba su sostenimiento con fondos provenientes de las familias de los estudiantes, pero que era equipada y controlada académicamente por el gobierno.

Desde hacía varios años se venía discutiendo en reuniones internacionales y en numerosos estudios el problema del bachillerato. Se buscaba eliminar la orientación positivista del plan de estudios, pero, mientras en otros países los cambios en el bachillerato se iban ajustando gradualmente al desarrollo científico y tecnológico (en esos momentos vertiginoso) en México, en aras de erradicar la vertiente positivista, el cambio consistió en eliminar las disciplinas científicas como materias obligatorias, de hecho,

sólo quedaron como materias optativas. En otras palabras, tomamos la dirección contraria a las clarísimas tendencias mundiales.

La finalidad básica de este plan de estudios fue propiciar una cultura homogénea por su contenido, sin desconocer por eso las naturales inclinaciones a determinado saber o al estudio de la vocación. El efecto principal de reducir drásticamente el conocimiento científico (“positivista” se decía entonces para estigmatizarlo) fue muy claro, bajaron las exigencias académicas, se facilitó obtener el grado de bachiller (poco después perdería el rango académico de “Grado”) y fue mucho más fácil estudiar la preparatoria, la matrícula, por supuesto comenzó a crecer sin control. Situación que hoy (1997) sigue manifestándose.

No sería difícil identificar hasta aquí el origen de muchas de las graves crisis académicas que sufrió y sigue sufriendo la universidad, ni es este un evento ajeno a nuestro atraso científico y tecnológico.

Con el positivismo ocurrió algo similar a lo ocurrido en la colonia con la expulsión de los jesuitas. Si bien era indispensable el cambio, la forma en que éste se realizó resultó en una severa catástrofe.

En 1964 se trata de reconceptualizar el bachillerato. Se decía entonces “el bachillerato no es una secundaria amplificada”, tiene finalidades muy distintas, esencialmente formativas de la personalidad y algunas específicas de preparación para una carrera determinada.

Durante la administración del Presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), surgen los Institutos Tecnológicos Regionales, que desarrollarían sus propias escuelas preparatorias.

La fuerte insatisfacción surgida al interior de las universidades por la situación académica y la inconformidad política, dentro de un contexto de innegables influencias internacionales, finalmente estalló con las movilizaciones estudiantiles y docentes que encontraron su trágica solución en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. La masificación de la educación superior y el inicio de un sentimiento de urgencia de cambios, fueron las repercusiones que este movimiento tuvo.

La gran contradicción provocada por una confrontación política, ya que la apertura que ha caracterizado al país desde 1970 a 1982, considera que el abrir las puertas y darle una mayor oportunidad a los estudiantes es una forma de democratizar la educación y la sociedad. La presencia de nuevos sistemas, como la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades CCH (el 12 de abril de 1971) en respuesta a esa demanda, o como el caso del Colegio de Bachilleres (1973), que se debe a la intensión política gubernamental de no permitir un mayor crecimiento en las instituciones nacionales.

Desde el punto de vista del proyecto CCH, puede entenderse como una decisión universitaria de largo alcance tendiente a resolver la problemática expuesta, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades y mejorando sus niveles técnicos, científicos, humanísticos y de enseñanza.³²

El Colegio de Ciencias y Humanidades intenta dar una solución en el sentido de propiciar una integración del individuo con la sociedad, desde la doble perspectiva de conocerse a sí mismo, evaluar sus potencialidades y asumir responsablemente la dirección de su propia vida para lograr el máximo desarrollo personal.³³

³² Declaraciones del rector de la UNAM. Pablo González Casanova a propósito de la aprobación del CCH por el Consejo Universitario de la UNAM, Gaceta UNAM, Tercera Época, vol. II, número extraordinario, 1º de febrero de 1971.

³³ Programa de autoaprendizaje. UNAM. CCH. pág. 4

En el plano de la organización educativa nacional, el proyecto de estado se manifiesta a través de una Reforma Educativa, que contempla una modificación de la organización curricular, un énfasis en la enseñanza tecnológica aplicada y modificaciones en la estructura orgánica vigente.

Este fenómeno ha sido comentado por Pablo Latapí³⁴ y también por Jean Pierre Vielle³⁵, quienes señalan la dificultad de un principio de organización interinstitucional en un único sistema educativo considerando sobre todo la impermeabilidad de los sistemas establecidos que resguardan el espacio ganado hasta el momento.

El año de 1978 muestra la gran diversidad del sistema educativo, nuevamente se pone énfasis en las áreas tecnológicas y aparece otra instancia de educación terminal en forma del CONALEP.

Era natural que los cambios de los conceptos centrales, en las distintas épocas, se reflejaran en nuevas necesidades de formación en la escuela intermedia, pero también esta escuela estaría influida por las nuevas concepciones de la educación superior y de las necesidades del mercado de trabajo. Por ello empieza la diversificación al cobrar una mayor importancia la tecnología y el desarrollo industrial, aparece el modelo tecnológico como una alternativa al modelo tradicional; formándose la ideología tradicional de una cultura y del concepto del hombre educado y la ideología pragmática con un concepto del hombre preparado para responder a las necesidades del mercado de trabajo.

La proliferación de currículos, condujo a la celebración de un congreso

³⁴ Latapí Pablo. "Comentarios a la Reforma Educativa". Prospectiva Universitaria A.C. México, 1976.

³⁵ Vialle Jean P. "Planeación y Reforma de la Educación Superior en México 1970-1976". En: Revista del CEE, vol. VI, núm. 4. México, 1976.

nacional del bachillerato, el 10 de marzo de 1982 en Cocoyoc, Morelos, cuyos objetivos fueron: a) recoger los puntos de vista de las instituciones que forman parte del subsistema de educación correspondiente al bachillerato, para conocer las similitudes y diferencias del tratamiento curricular en este nivel en las distintas instituciones del país; b) analizar ideas sobre temas del bachillerato, como la planeación y el diseño curricular, y c) tomar decisiones conjuntas que permitan mantener de manera orgánica un sistema de comunicación entre las instituciones que imparten el bachillerato, que propicie el intercambio de experiencias y de nuevos puntos de vista, así como la presentación de iniciativas, siempre dentro del respeto institucional a las diferentes entidades y a las diversas expresiones que mantengan pluralidad dentro de la unidad. Como resultado de este congreso se concluyó la urgente necesidad de un común denominador en el currículo denominado tronco común.³⁶

Durante el periodo 1989-1994, se plantea el Programa para la Modernización Educativa, considerando que México había emprendido decididamente el camino de la modernización, la educación sería la palanca de la transformación si los mexicanos encuentran en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades: la capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico.

La Modernización Educativa define el método y el sentido con los cuales el Gobierno de la República ejerce las facultades y asume las responsabilidades. Modernizar la educación no es efectuar cambios por adición, cuantitativos o lineales, es pasar a los cualitativos, romper usos e inercia para innovar prácticas al servicio de fines permanentes. Esto significa una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la

³⁶ SEP. "Congreso Nacional del Bachillerato". Cocoyoc, Mor., 1982. págs. 4, 15 y 16.

sociedad civil. Así concebida, la modernización educativa es un movimiento, una tendencia que demanda adhesión y compromiso de quienes habrán de llevarla a cabo.

La Modernización Educativa para la Educación Media Superior, planteó como objetivos: lograr que los estudios del nivel respondan a las expectativas y necesidades sociales; fortalecer la vinculación de la educación media superior con las necesidades del desarrollo nacional y regional; mejorar la eficiencia terminal y elevar la oferta de los servicios de educación media superior y concertar nuevos modelos educativos que permitan una mayor participación del gobierno y de la sociedad en su conjunto. La estrategia comprende tres acciones básicas referidas a los planes y programas de estudio, la atención a la demanda y la planeación y programación.³⁷

En la actualidad, debido a su común herencia cultural, los sistemas educativos de los países latinoamericanos son bastante parecidos. La educación media tiende a dividirse en dos ciclos; el medio básico (secundaria) y el medio superior. La duración del bachillerato se ha homogeneizado a 3 años, y sus contenidos se manifiestan claramente dominados por el concepto de “Cultura Media”, que incluye básicamente la ciencia, la tecnología y las humanidades.

El explosivo crecimiento de la matrícula ha sido el elemento característico de la educación media básica y media superior en la región. Desde la Colonia, la educación universitaria se ha asociado con una posibilidad efectiva de ascenso social, lo que ha provocado una preferencia casi absoluta por los estudios propedéuticos, generalmente identificados bajo el término “bachillerato”.

³⁷ SEP. “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994”, pág. 113.

Hasta las últimas dos décadas se ha introducido una incipiente y no siempre exitosa iniciación tecnológica en los estudios propedéuticos, pero la demanda social sigue inclinándose claramente hacia el bachillerato universitario que, o no incluye esta iniciación tecnológica o ésta es de menor importancia.

En la realidad, el bachillerato, es uno de los sistemas en expansión que recibe gran número de alumnos, donde los problemas siguen siendo los mismo de siempre; los conocimientos necesarios a las necesidades sociales, el manejo de un método y el uso del lenguaje de nuestra época, la integración en la globalización, etc. de lo que pensamos debe ser un bachiller, la idea del Estado respecto al joven que esta formando, etc.

Así, continúa la necesidad de un curriculum que considere un lenguaje, un método, la formación de un hombre de su sociedad y un hombre de su tiempo en el contexto académico, social y político. Y es principalmente, que se han redoblado esfuerzos por dar direccionalidad al desarrollo del bachillerato orientado hacia la transformación de una situación dada a una situación deseada; que a su vez se vislumbran específicos procesos de planeación educativa que expresan la situación contextual del país.

Capítulo 3

EL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO DEL ESTADO DE MÉXICO

En este apartado, haré un descripción del origen, desarrollo y cobertura del Bachillerato Propedéutico Estatal, con el fin de apreciar su trayectoria y como antecedente al actual plan de estudios.

La Educación Media Superior, también llamada ciclo superior de la enseñanza media, se ubica en el Sistema Educativo Formal inmediatamente después del nivel básico (secundaria) el cual le es indispensable y en su caso como antecedente de la educación superior, generalmente tiene una duración de tres años en la modalidad semestral. Como servicio educativo, se ofrece en diversas instituciones federales o estatales, autónomas, públicas o privadas y centralizadas o descentralizadas.

Dada su ubicación en el Sistema Educativo Nacional, “el sentido, función u objetivo de esta etapa de educación formal, que refiere a jóvenes -entre los 15 y 18 años, en términos modales- que se encuentran en la adolescencia, está en propiciar condiciones para la posibilidad de socializar

la intención y la práctica de la asunción de la individualidad plena. Es etapa de autodefinición y autoaceptación en términos de valores, de conductas, de convicciones y es etapa en que se fincan las principales adhesiones tanto a principios o a personas que significan valores, como actitudes o a prácticas que van a configurar la individualidad; misma que, por supuesto, nada tiene que ver con el aislamiento o el solipsismo; precisamente, en la aceptación como un yo concreto entre otros yos”.³⁸

Puede decirse que “la Educación Media Superior tiene como finalidad esencial la formación integral del educando, lo que implica que éste adopte de manera consciente un sistema de valores personales; ejercitándose en los métodos propios del conocimiento científico; participando críticamente en la cultura de su tiempo; desarrollando actividades técnicas; y adquiriendo una sólida capacidad para el autoaprendizaje”.³⁹

La Educación Media Superior en el país, hablando de números absolutos ha tenido una expansión considerable creciendo de un factor de 6.8 entre el periodo de 1970 a 1990, sin embargo el aprovechamiento y la eficiencia terminal revelan una tendencia a declinar.

La Educación Media Superior se imparte en tres modalidades: propedéutica, terminal y bivalente, que buscan proporcionar al educando una formación que lo prepare para continuar estudios superiores o una especialidad técnica para su inmediata inserción al mercado laboral.

Modalidad Propedéutica: En ésta se ubican las instituciones cuyo propósito se orienta hacia la formación de jóvenes que desean continuar

³⁸ Palencia Gómez J. “Hacia la concepción del Bachillerato Universitario” En: Revista de la Educación Superior, Vol. XX, Núm. 1 (77). ANUIES. México, D.F. 1991. pág. 22.

³⁹ CONAEMS. “Propuesta derivada de la revisión de los acuerdos secretariales 71 y 77”. México, D.F. , julio de 1993. pág. 10.

estudios superiores, a este tipo de formación se le da también el nombre de “bachillerato”.

Modalidad Terminal: La incluyen, las instituciones que ofrecen una preparación tecnológica que permita la integración inmediata del egresado al sector productivo. No contempla el reconocimiento necesario para continuar estudios a nivel licenciatura.

Modalidad Bivalente: En esta modalidad, los planes de estudio entrelazan los contenidos correspondientes al bachillerato (formando a sus estudiantes para el ingreso a estudios superiores), y los correspondientes a una formación tecnológica para su incorporación al mercado de trabajo.

Estas modalidades tienen entre sí diferencias esenciales en virtud de que atienden a necesidades diversas. Lo esencial se obtiene a través de las bases sólidas de una formación integral que incluya aprendizajes básicos que permitan a los estudiantes diversificar tanto sus conocimientos como sus habilidades de individuos críticos y propositivos.

Por lo tanto, podemos caracterizar a la educación media superior en tres aspectos fundamentales⁴⁰:

- a) La universalidad de sus contenidos de enseñanza aprendizaje.
- b) Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos fragmentaria o disciplinariamente acumulados.
- c) Ser la última oportunidad en el sistema educativo formal, para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.

⁴⁰ SEP. “Congreso Nacional...”. op. cit. pág. 35.

En el Estado de México se ofrece la Educación Media Superior en las modalidades propedéutica, terminal y bivalente, a través de los subsistemas autónomo, federal, estatal y privado, atendiendo en el ciclo escolar 1996-1997 a 260,704 alumnos, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Matrícula de la educación media superior en la entidad por subsistema. Inicio de cursos 1996-1997

MODALIDAD	1°	2°	3°	SUMA
AUTÓNOMO				
BACH. 3 AÑOS GRAL.	14,703	12,678	10,725	38,106
PROF. MEDIO AUTÓNOMO	377	227	293	897
SUMA DE LA MODALIDAD	15,080	12,905	11,018	39,003
FEDERAL				
CBTI	17,917	8,282	5,782	31,981
CBTA	1,275	853	411	2,539
COLBACH	7,489	4,284	3,317	15,090
BACH. PED. FED.	225	163	135	523
CONALEP	19,187	10,180	7,283	36,640
CET	498	324	229	1,052
SUMA DE LA MODALIDAD	46,672	24,086	17,167	87,925
PÚBLICO: 82%				
ESTATAL				
BACH. 3 AÑOS GRAL.	23,473	13,099	8,149	44,721
BACH. PED.	4,829	3,681	3,089	11,379
COBAEM	1,934			1,934
BACH. TEC. IND.	10,829	4,914	3,962	19,805
CECYTEM	3,644	663	287	4,594
TEC PROF. MED. PUB.	879	989	1,048	2,916
SUMA DE LA MODALIDAD	46,488	23,326	16,536	86,349
PRIVADO: 18%				
PRIVADO				
BACH. 3 AÑOS GRAL. ESTATAL	1,467	1,290	961	3,738
BACH. GRAL. PART. FEDERAL	3,471	2,925	2,828	9,224
BACH. POR COOP. FEDERAL	2,455	2,093	1,905	6,453
BACH. AUT. INCORP.	7,386	5,712	5,364	18,462
BACH. TEC. IND. ESTATAL	783	546	567	1,916
CBTI FEDERAL	1,618	1,200	986	3,804
TEC PROF. MED. PRIV. ESTATAL	1,257	1,007	787	3,051
TEC PROF. MED. PART. FEDERAL	1,291	405	182	1,884
SUMA DE LA MODALIDAD	19,728	16,178	13,626	49,532
TOTALES	129,868	76,486	68,348	260,709

* FUENTE: Dirección General de Educación

La Educación Media Superior en su modalidad propedéutica o bachillerato propedéutico como también se nombra, se ofrece en el Estado de México a través de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social (SECyBS) del Gobierno del Estado de México.

El bachillerato propedéutico que ofrece el Gobierno del Estado de México a través de la SECyBS se le llama Bachillerato Propedéutico Estatal y se imparte en las Escuelas Preparatorias Oficiales del gobierno estatal.

En 1981, siendo el Director General de Educación Pública del Estado de México el Profr. Sixto Noguez Estrada y en el marco de su último año de gestión administrativa, se ofrece el Bachillerato Propedéutico Estatal, al crearse la primera Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal Superior del Estado de México, en la Cd. de Toluca (Anexo 2), atendiendo a una matrícula de 97 alumnos.

“...Era necesario ofertar el Bachillerato Propedéutico como una opción a la demanda social, y con la justificación, por un lado; de dar un espacio laboral a los profesores egresados de licenciatura de la Escuela Normal Superior de la Cd. de Toluca y Ecatepec; y por el otro, ofrecer un servicio de calidad ya que el impartido por la UAEM en esos momentos no cubría las expectativas académicas ...afortunadamente el Gobernador Lic. Jorge Jiménez Cantú apoyo esta propuesta...(sic)”⁴¹

Sin embargo, no perdamos de vista que el contexto y la política educativa (la modernización educativa y la descentralización o federalización de los servicios educativos, implicó una mayor participación de cada entidad federativa y región, en la definición de fines y medios de acuerdo a sus

⁴¹ Entrevista aplicada al Profr. Sixto Noguez Estrada, el 20 de marzo de 1998, en la Cd. de Toluca. Méx.

necesidades), incluso el “factor oportunidad”, permitió la creación de las Escuelas Preparatorias Estatales y más adelante su crecimiento (todavía no hablamos de consolidación):

Cuadro 2: Creación de Escuelas del Bachillerato Propedéutico Estatal

CICLO ESCOLAR	ESCUELAS PREPARATORIAS GENERALES	ESCUELAS PREPARATORIAS ANEXAS A LAS NORMALES	TOTAL ACUMULADO
1981-1982	1	0	1
1982-1983	3	0	4
1983-1984	3	0	7
1984-1985	3	0	10
1985-1986	4	34	48
1986-1987	10	0	58
1987-1988	7	0	65
1988-1989	9	0	74
1989-1990	13	0	87
1990-1991	13	0	100
1991-1992	14	-1	113
1992-1993	14	0	127
1993-1994	6	0	133
1994-1995	4	0	137
1995-1996	10	0	147
1996-1997	0	0	147
1997-1998	0	0	147
TOTAL	114	33	147

* FUENTE: Departamento de Educación Media Superior

En la actualidad (1997-1998) el servicio se ofrece en 147 Escuelas Preparatorias oficiales, atendiendo a un total de 64,148 alumnos en 79 municipios de los 122 que conforman el Estado de México, correspondiendo el 21.5% de la matrícula total del nivel medio superior del Estado. El factor de crecimiento en cuanto a la atención a la demanda a

partir de su creación fue variado y con márgenes anuales muy amplios , como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Matrícula del Bachillerato Propedéutico Estatal

CICLO ESCOLAR	ALUMNOS			TOTAL
	1º	2º	3º	
1981-1982	97			97
1982-1983	305	102		407
1983-1984	531	226	70	827
1984-1985	887	371	135	1,393
1985-1986	4,148	725	338	5,211
1986-1987	5,154	3,389	644	9,187
1987-1988	5,768	3,999	2,919	12,686
1988-1989	6,654	4,253	3,425	14,332
1989-1990	8,598	5,145	3,814	17,557
1990-1991	10,387	6,547	4,577	21,511
1991-1992	13,110	8,089	5,937	27,136
1992-1993	15,442	10,073	7,085	32,600
1993-1994	17,165	12,127	9,164	38,456
1994-1995	18,002	13,803	10,684	40,489
1995-1996	18,625	13,003	12,561	44,195
1996-1997	28,057	16,760	11,238	56,055
1997-1998	27,332	22,327	14,934	64,148

* FUENTE: Departamento de Educación Media Superior

Al ofrecerse el servicio en el Estado de México, se retoma el Plan y Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades CCH (1981). El 31 de enero de 1984 la Universidad Autónoma del Estado de México a través del Consejo Universitario reconoce los Estudios de Bachillerato que se imparten en las Escuelas Preparatorias del Gobierno del Estado de México, siendo el Secretario de Rectoría y Secretario del Honorable Consejo Universitario, Dr. Manlio Nucamendi Ruíz y el

Secretario de Educación Cultura y Bienestar Social, Lic. Emilio Chuayffet Chemor. (Anexo 3)

En 1985, se reestructura el Plan de Estudios en base a los Acuerdos del Congreso Nacional del Bachillerato, celebrado en 1982 en Cocoyoc, Morelos. Estos Acuerdos se integran por seis apartados:

- ↳ Concepción y Objetivos Generales del Bachillerato
- ↳ Tronco Común
- ↳ Capacitación para el trabajo en el Nivel Medio Superior
- ↳ Sistemas de Evaluación
- ↳ Programas de Formación y Actualización de Profesores
- ↳ Investigación sobre la Deserción Escolar

De manera general enunciaré algunos aspectos importantes que se contemplan en los Acuerdos de Cocoyoc⁴²;

- El bachillerato proporcionará al educando una cultura integral básica que vaya acorde con la época en la que vive.
- Los objetivos del ciclo de Educación Media Superior pueden ser agrupados en tres rubros: Consolidar e integrar el bagaje informativo con miras al desarrollo de la capacidad de abstracción y la actitud científica; Enlazar formativamente los conocimientos y aprendizajes de los niveles previos con la enseñanza técnica y superior; y Formar en el educando las actitudes y habilidades que lo orienten, preparen y estimulen para el autoaprendizaje.
- El Perfil del Bachiller. El bachiller, al egresar deberá ser capaz de: Expresarse correcta y eficientemente (oral y escrita), así como interpretar

⁴² cfr. SEP. "Congreso Nac...". op. cit.

los mensajes; manejar y utilizar la información formulada en distintos lenguajes y discursos; Utilizar los instrumentos culturales, científicos, técnicos y axiológicos básicos para la resolución de problemas; percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos; aprender por sí mismo; evaluar y resolver las situaciones inherentes a su edad y desarrollo; incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores, o en su caso, a un trabajo productivo.

- La estructura curricular del bachillerato debe considerar mínimamente: un tronco común; un área de asignaturas institucionales conforme a sus objetivos educacionales; un área de asignaturas para la cultura regional y su desarrollo; un área de asignaturas en la que la institución va a realizar sus intereses; y una distribución por unidades semestrales, lo que ampliará la flexibilidad del curriculum al optimizar el tiempo de uso de las instalaciones.
- El Tronco Común es un elemento por medio del cual se puede lograr un equilibrio racional en la formación básica del educando, es un estructura flexible en su aplicación y que equilibre adecuadamente los objetivos y contenidos de las áreas del conocimiento. El tronco común debe ser entendido en seis acepciones fundamentales: como política educativa, como proceso, como concepción sistémica, como estrategia educativa, como concepción de operación académica y como concepción pedagógica.
- Zonas del Tronco Común: zona de recursos académicos, zona de procesos académicos y zona de régimen de cargas académicas.
- Áreas de conocimiento del tronco común: área de matemáticas, área de ciencias naturales, área de lenguaje y comunicación, área histórico-social.

- ♦ **Sistemas de Evaluación:** la evaluación debe concebirse como un proceso continuo e inherente a la educación, y como un sistema integral. Para el alumno, la evaluación del aprendizaje debe basarse en criterios absolutos, que estimen el dominio alcanzado por el estudiante sobre los objetivos propuestos; para el profesor, evaluación diagnóstica del aspirante a profesor y evaluación continua del profesor en servicio; de la Eficacia del Sistema, en el plan y programas de estudio, y en la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje.
- ♦ **Programa de formación y actualización de Profesores;** elaborar un programa integral que facilite a la totalidad de profesores, antes de aplicar los nuevos currícula, un acercamiento, análisis y asimilación inicial de los principios en los que se sustenta el tronco común.

Los Acuerdos de Cocoyoc se legitimaron y pusieron en marcha a través de los Acuerdos 71 y 77 emitidos por la Secretaría de Educación Pública. El Acuerdo 71 publicado en el Diario Oficial el 28 de mayo de 1982, establece el tronco común con materias y cargas académicas con carácter obligatorio para las escuelas dependientes de la SEP y recomienda a las instituciones autónomas que adopten esta estructura académica en sus planteles. El Acuerdo 77 publicado en el Diario Oficial el 21 de septiembre de 1982, establece que para efectos de orientar y facilitar la implementación del tronco común, se emiten los Programas Maestros.

En este sentido, “los principios de ordenamiento del conocimiento en categorías sistemáticas conducen a pensar que todo currículum, desde un punto de vista de la organización dado (tronco común), puede llevar a esquemas básicos referidos a los contenidos de la enseñanza”⁴³.

⁴³ cfr. SEP. “Programas Maestros”. México. D.F. 1982. pág. 5.

La correlación puede garantizarse cuando la organización curricular está normada por mapas de conocimiento (contenidos programáticos) que permitan diseñar cartas descriptivas (como bases de objetivos) referidas a los sistemas de aprendizaje. Así, la primera norma instrumental para el diseño curricular debe clarificar cómo las áreas y niveles del conocimiento perfilan habilidades y destrezas que más tarde conformarán el perfil del egresado.

Cuando la programación reticular, como proceso sistemático, es traducida a diagramación, se establece el procedimiento de enlace entre las diferentes formas en que el conocimiento se traduce a los ámbitos de enseñanza y aprendizaje. La programación reticular establece retículas de nivel macro, meso y micro, de acuerdo con los siguientes principios:

- a) Generar retículas de agrupamiento de campos básicos del conocimiento.
- b) Generar retículas de agrupamiento de disciplinas.
- c) Generar retículas de agrupamiento referidas a objetivos y actividades de enseñanza.
- d) Generar retículas de agrupamiento referidas a cargas y pesos académicos.

El intercambio de estructuras interiores y de modos de comportamiento entre las ciencias y las técnicas, plantea infinidad de procedimientos y procesos interciencias e intertécnicas, y justamente estas ideas de intercambio constituye la retícula.

La programación reticular garantiza así una estructura específica situada como interfase conocimiento-instrucción, dándole una dinámica

fuertemente organizativa al sistema curricular denominado tronco común. Sus características de estructura están dadas así:

⇒ Cinco categorías de organización del conocimiento (áreas):

- ⇒ Área de Matemáticas
- ⇒ Área de Ciencias Naturales
- ⇒ Área de Lenguaje y Comunicación
- ⇒ Área Histórico-Social
- ⇒ Área de Metodología

⇒ Un perfil básico rector (macro, meso y micro retículas).

⇒ Una estructura normativa globalizadora.

⇒ Un sistema de cédulas de programación.

Lo descrito anteriormente, son algunos de los fundamentos con los que están estructurados los Programas Maestros.

Sin embargo, y aún contando con los documentos académicos normativos del Bachillerato a nivel nacional, no se tenía un plan de estudios o documento rector del Bachillerato Propedéutico Estatal, sólo se tenían líneas generales de trabajo en donde se contempla: un objetivo general de bachillerato propedéutico estatal, un perfil de egreso del bachiller, los estudios del bachillerato se cursan en tres años escolares divididos en seis semestres, los primeros cuatro semestres corresponden al tronco común, el quinto y sexto semestres al área específica. La organización de los programas es reticular, en el mapa curricular se aprecia su horizontalidad y verticalidad de las asignaturas (Anexo 4, 5 y 6).

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL POR ÁREAS ESPECÍFICAS.

Tronco Común del Bachillerato

G R A D O	S E M E S T R E	A S I G N A T U R A S												T O T A L		
P R I M E R O	1º	MATEMATICAS I	H 6	METODOS DE INVESTIGACION I	H 4	FISICA I	H 6	INTRODUC. A LAS CIENCIAS SOCIALES	H 4	TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	H 6	ETIMOLOGIAS GRECO-LATINAS	H 2	ACTIVIDADES ARTISTICAS	H 2	30
			C 12		C 8		C 12		C 8		C 12		C 4		C 4	60
	2º	MATEMATICAS II	H 6	METODOS DE INVESTIGACION II	H 4	FISICA II	H 5	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORANEA	H 4	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	H 4	FILOSOFIA	H 4	ACTIVIDADES ARTISTICAS	H 2	30
			C 12		C 8		C 12		C 8		C 8		C 8		C 4	60
S E G U N D O	3º	MATEMATICAS III	H 6	QUIMICA I	H 6	BIOLOGIA I	H 4	HISTORIA DE MEXICO	H 4	INGLES I	H 4	LOGICA	H 4	EDUCACION FISICA	H 2	30
			C 12		C 12		C 8		C 8		C 8		C 8		C 4	60
	4º	MATEMATICAS IV	H 6	QUIMICA II	H 6	ANATOMIA Y FISIOLOGIA	H 4	ESTRUCTURA SOCIOECONOMICA DE MEXICO	H 4	INGLES II	H 4	ETICA	H 4	EDUCACION FISICA	H 2	30
			C 12		C 12		C 8		C 8		C 8		C 8		C 4	60

H= HORAS CLASE

C= CREDITOS

Áreas Específicas

Asignaturas

SEM	BACH	ASIGNATURAS														TOTAL
		MATEMAT V		FISICA III		QUIMICA ORGANICA		QUIMICA BIOLOG I		P. ECON. SOC. Y POL. MEX		INGLES III		APRE. Y EXP. ARTISTICA		
5°	CIENCIAS QUIMICAS Y AGROPECUARIAS	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30	
6°	MATEMAT VI	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30	
5°	CIENCIAS DE LA SALUD	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30	
6°	ESTADIST II	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30	
5°	CIENCIAS FISICO MATEMATICAS V	H 6 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30		
6°	MATEMATICAS VI	H 6 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30		
5°	CIENCIAS ECONOMICO ADMINISTRATIVAS	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30	
6°	MATEMAT FINAN II	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30	
5°	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	H 4 C 8	H 4 C 8	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 3 C 5	30	
6°	HISTORIA DE LA CULT II	H 4 C 8	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 5 C 10	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 3 C 5	30	
5°	PEDAGOGICO	H 6 C 12	H 5 C 12	H 5 C 12	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30	
6°	PEDAGOGIA II	H 6 C 12	H 5 C 12	H 5 C 12	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 4 C 8	H 2 C 4	30	

H= HORAS CLASE

C= CREDITOS

Como una descripción general de las condiciones en que se encontraban las escuelas preparatorias oficiales en la década de los 80's, se tenía, que: el 70% de los planteles se ubicaban en el área conurbada a la ciudad de México, carecían de una infraestructura necesaria para el desarrollo satisfactorio de los programas de las asignaturas, no se reunía el perfil profesional de los profesores para el nivel, provocando que muchos de los profesores impartieran asignaturas ajenas a su formación, además de dificultarse por la insuficiencia de acervos bibliográficos y material didáctico, el establecimiento de escuelas en regiones alejadas, respondió a exigencias de grupos sociales y políticos, y no a necesidades de una demanda real, ocasionando que muchos de los alumnos al egresar no continuaran la educación superior. Además, difícilmente mantienen una matrícula estable que consolide a dichos planteles.

En 1992, en el marco de la Modernización Educativa, después de 10 años de instituido el Bachillerato Propedéutico Estatal, se realizó la primera reunión estatal de "Análisis y Prospectiva de la Educación Media Superior"⁴⁴, con el propósito de conocer el panorama en el que se desarrollaba y en donde se concluyeron importantes sugerencias tendientes a elevar la calidad del nivel, tales como:

📄 **Matrícula:**

- Establecer el bachillerato abierto
- Mejorar el proceso de selección
- Difundir los servicios que ofrecen las preparatorias
- Efectuar un estudio para regionalizar el establecimiento de bachilleratos específicos
- Proporcionar la expansión del servicio en función a la demanda regional
- Ampliar la cobertura de los programas de becas

⁴⁴ V. "Análisis y Prospectiva de la Educación Media Superior". Memoria. SECyBS. Toluca. Méx., julio de 1992.

▣ Planes y Programas de Estudio Vigentes:

- Organizar las academias por asignatura a nivel estatal
- Analizar la estructura curricular del bachillerato propedéutico
- Establecer el bachillerato único
- Elaborar el proyecto de preparatoria abierta

▣ El Bachillerato Estatal y el Modelo de Modernización Educativa:

- Concluir la infraestructura y equipamiento de las escuelas
- Orientar las políticas de los planteles hacia los fines y perfiles del núcleo propedéutico
- Fortalecer los organismos de apoyo a través de una legislación escolar
- Impulsar la investigación educativa en las escuelas
- Establecer un programa editorial de apoyo académico
- Propiciar la vinculación académica entre el nivel medio superior y los ciclos educativos anterior y posterior
- Concertar convenios académicos interinstitucionales

▣ Formación y Actualización de Docentes:

- Realizar un diagnóstico profesional de los docentes
- Desarrollar un programa de capacitación y actualización de docentes
- Gestionar el establecimiento del año sabático

Con el propósito de detectar elementos que permitieran una visión global del nivel, en 1994 se realizó la reunión de “Análisis Situacional del Bachillerato Propedéutico Estatal”⁴⁵, en la que se delinearón acciones a corto, mediano y largo alcance para mejorar el servicio que se ofrece y sobre todo para consolidar el nivel. A continuación se mencionan algunas de ellas:

⁴⁵ V. “Reunión de Análisis Situacional del Bachillerato Propedéutico Estatal”. Síntesis-Memoria. SECyBS. Toluca, Méx., mayo de 1994.

- ✍ A partir de la implantación del plan y programas de estudio en 1985, a la fecha éstos no han sido revisados en su totalidad, por lo tanto, requieren de una reestructuración que permita adecuarlo en cuanto a su horizontalidad y verticalidad, en la marcada seriación de algunas asignaturas, la desubicación de asignaturas en el mapa curricular que provoca la carencia de antecedente y consecuente de éstas, carga horaria, extensión y actualización de contenidos a las exigencias actuales.
- ✍ En el nivel medio superior propedéutico no existen actividades encaminadas a fortalecer la vida académica de los docentes; ante esta situación es urgente establecer programas permanentes de capacitación y actualización docente, así como el apoyo de acervos bibliográficos y material didáctico.
- ✍ Las preparatorias anexas se administran a imagen de las escuelas normales, respondiendo a las perspectivas de formación hacia la docencia, por lo que es necesario desincorporarlas y reorientarlas administrativa y académicamente hacia los fines y objetivos de bachillerato propedéutico.
- ✍ La ausencia de una normatividad para la escuela preparatoria obliga a cada escuela a crear diversas formas de administración y organización institucional, en la mayoría de las veces adversas a los fines del bachillerato, esto reclama la implementación de una normatividad acorde a las exigencias actuales de la escuela preparatoria.
- ✍ La carencia de infraestructura mínima indispensable de laboratorios, bibliotecas, aulas y otros anexos impide el logro satisfactorio de los objetivos programáticos, motivo por el cual surge la demanda de equipar y consolidar la infraestructura de las escuelas.

- ✍ Sólo se cuenta con indicadores de aprovechamiento, reprobación y deserción de los alumnos, pero no se conocen indicadores cualitativos que nos permitan valorar la eficiencia del bachillerato propedéutico estatal, de tal manera que resulta necesario la elaboración de un seguimiento de egresados, así como de una evaluación institucional sistemática.
- ✍ El Servicio de Orientación Educativa y Vocacional del nivel requiere de una reorientación en su programas y en las funciones del orientador; que permitan apoyar los procesos cognoscitivos relacionados con el éxito o fracaso escolar, la elección de carrera y la convivencia social en la formación de los alumnos.
- ✍ La falta de consolidación de la escuela preparatoria no permite el ofrecimiento de los seis bachilleratos específicos, ocasionando el desplazamiento de alumnos a otras escuelas o en su caso la deserción de alumnos por problemas económicos para su traslado a otras escuelas para continuar sus estudios, el tránsito interinstitucional de los alumnos se dificulta y además difícilmente se mantiene una matrícula estable que consolide dichas instituciones. Esto implica reorientar los bachilleratos específicos que permitan ofrecer las mismas oportunidades para todos los alumnos.

Los fundamentos legales, en los que se basa el plan de estudios del Bachillerato Propedéutico del Estado de México, son: Acuerdo No. 71 de la S.E.P., Acuerdo No. 77 de la S.E.P., Acuerdos de Cocoyoc 1982, Acuerdo No. 159, Artículo 3º constitucional, Ley General de Educación, Ley de Educación Pública del Estado de México, Ley de Ejercicio Profesional para el Estado de México, Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de México, Plan Estatal de Desarrollo 1993-1999.

En este capítulo, se pudo apreciar el desarrollo del Bachillerato Propedéutico Estatal, desde su creación (1981) hasta el ciclo escolar 1993-1994. Así, como el crecimiento que tuvieron y han tenido las Escuelas Preparatorias Oficiales, sin embargo falta mucho por consolidar en cuanto se refiere a infraestructura, formación docente, eficiencia y eficacia del bachillerato. Algo muy importante que se observa, es que el Bachillerato Propedéutico Estatal no ha tenido un Proyecto Educativo de Estado para el nivel, que le de una identidad propia. Desde su origen retoma el Plan del CCH-UNAM, posteriormente los modifica con base a los Acuerdos de Cocoyoc (programas maestros), pero en ningún momento se estructura -con base en estos documentos- un plan o documento normativo del planteamiento curricular para el Bachillerato Propedéutico del Estado de México.

En el ciclo escolar 1994-1995, se llevó a cabo una reforma al plan de estudios, esta reforma se traduce en el Sistema Curricular, basada en el desarrollo de competencias en el alumno (perfil del bachiller), a través de un trabajo transdisciplinario de las asignaturas. El cual se describe en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

EL SISTEMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL (SICUBP)

En el capítulo anterior, se describió de manera general el desarrollo del Bachillerato Propedéutico Estatal; desde su origen, hasta la puesta en marcha del Sistema Curricular, donde se observan tres momentos en cuanto a su plan y programas de estudios: primero; se inicia con el plan del CCH-UNAM (1981); segundo, se modifican con base en los Acuerdos de Cocoyoc (1985); tercero, se implementa el Sistema Curricular (1994).

En el presente capítulo hablaré del Sistema Curricular, para lo cual plantearé tres preguntas: ¿Qué es el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal? , ¿Cuáles son los fundamentos del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal? y ¿Cómo se estructuró el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal?.

La información que a continuación se describe, es la que se tiene como referente más cercano al SICUBP, yo solo la sistematizo, y amplio e interpreto en algunos casos.

4.1. ¿QUÉ ES EL SISTEMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL?

El Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, es el plan educativo aprobado con el cual se realizó la reforma del nivel medio superior en el Estado de México a partir del ciclo escolar 1994-1995. La estructura del mapa curricular es adoptada de la del bachillerato único de la Universidad Autónoma del Estado de México⁴⁶, los programas de las asignaturas se conformaron con la participación de docentes del nivel en su asignatura correspondiente, tomando como base los programas de las asignaturas del bachillerato único de la UAEM, los programas de las asignaturas del Bachillerato Propedéutico Estatal (los que se desprenden de los programas maestros), y el del sustento teórico metodológico del Sistema Curricular. El SICUBP quedó oficialmente integrado en el Plan de Estudios⁴⁷.

Ante el reto de elevar la calidad de la educación, el Plan Estatal de Desarrollo 1993-1999, plantea como una de sus principales acciones la actualización de los Planes y Programas Educativos, con la intención de desarrollar de manera óptima los procesos y el desempeño institucional y pedagógico.

El propósito esencial del bachillerato es ofrecer al estudiante una formación básica integral, que propicie el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias, para tener acceso a estructuras intelectuales más complejas, así como la asimilación de los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades y las tecnologías que le permitan sintetizar los

⁴⁶ Ver "Curriculum del Bachillerato Universitario 1991". Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Méx., 1991.

⁴⁷ cfr. Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal. SECyBS. Toluca, Méx. 1995.

procesos mentales alcanzados para entender su entorno, constituyéndose en un actor crítico y constructivo de la sociedad en la que se desenvuelve. El contexto social debe adecuar las características del perfil básico del bachiller que se desea promover, así como la delimitación conceptual de las competencias académicas básicas que se plantean, con la idea de contribuir a la redefinición del Sistema de Educación Media Superior.

Surge así una nueva propuesta curricular, en donde no sólo se consideren cambios en la estructura formal del programa, sino que desde una visión integral, se examine cada una de las partes intervinientes del Sistema Curricular. En donde una nueva cosmovisión dé fundamento a la práctica docente y a los fines formativos e informativos a los que contribuye para el perfil del bachiller. La práctica docente tiene un papel fundamental, modificarla representa un cambio metodológico, es decir, transformar la actuación tradicional del profesor y llevarlo a adoptar nuevas estrategias, implica la construcción de un nuevo perfil del profesional de Educación Media Superior que considere los conocimientos, habilidades y valores para desarrollar su labor educativa, estableciendo con los alumnos una relación adecuada que promueva y facilite el aprendizaje significativo; en la nueva propuesta para la operación del currículum estatal el profesor debe basar su enseñanza en dos principios:

- a) Contribuir en forma directa en el desarrollo del alumno como individuo y como miembro de una sociedad en determinado medio ambiente.
- b) Considerar que el alumno evoluciona constantemente.

Aunado a tales principios, el profesor debe interiorizar de una manera clara y profunda, la fundamentación metodológica para dar un significado nuevo a los mismos elementos de su entorno cotidiano, analizarlos y

vivirlos desde una óptica y orden diferentes, así podrán dar un encuadre metodológico a los alumnos para lograr integración, coordinación y coherencia en los trabajos del ciclo escolar.

La infraestructura, es un elemento que posibilita la realización del modelo, permite el acceso a conceptos más avanzados a través de la experimentación que se pueda realizar en laboratorios, bibliotecas y centros de cómputo.

En este contexto, se a establecido el Bachillerato Propedéutico Estatal ha partir del ciclo escolar 1994-1995, en el cual se determinan directrices que orientarán hacia el logro de una formación integral del Bachiller.

OBJETIVOS DEL SICUBP

- Desarrolle en el alumno competencias a través de las cuales adquiera actitudes, habilidades y destrezas que lo orienten, preparen y estimulen para el autoaprendizaje.
- Desarrolle un lenguaje lógico-matemático como instrumento para abstraer, representar y operar con conceptos y fenómenos naturales, sociales y culturales.
- Maneje sistemas automatizados para procesar y consultar información.
- Desarrolle habilidades y hábitos de análisis, reflexión y expresión que lo ayuden en la construcción del conocimiento.
- Desarrolle la capacidad, interacción y diálogo, tanto en la construcción del conocimiento como de su desarrollo personal.
- Elabore estrategias personales para la construcción de sus conocimientos.

- Incorpore las competencias, conocimientos y lenguajes necesarios para ingresar a la educación superior y desempeñarse de manera eficiente.
- Fortalezca un sentido de participación democrática y un vínculo con la cultura universal.
- Maneje una cultura científica y una educación ambiental.

📁 PERFIL DEL BACHILLER QUE PLANTEA EL SICUBP

Para lograr el perfil deseado en el Bachillerato Propedéutico Estatal es necesario desarrollar competencias académicas. Estas competencias se clasifican en: genéricas y específicas. Las *competencias genéricas* no son específicas a ninguna asignatura en particular, sino más bien proporcionan el vínculo que las articula entre sí, se refiere a la ejecución de los conocimientos de amplia aplicación en la vida real sea general o profesional. Estas se agrupan en cuatro y son:

Competencias Lingüísticas.

Permite expresar el pensamiento con claridad, sencillez, objetividad y naturalidad de forma oral y escrita; en consecuencia, para poder precisar el cómo expresar es imprescindible saber primero cómo se piensa. Fortalece la habilidad de comunicación en el alumno como medio fundamental para la convivencia entre los seres humanos y para demostrar sus conocimientos con sus propios medios de expresión.

Competencias Numéricas.

Es la capacidad de hacer abstracción de los objetos reales, por medio de distintas operaciones mentales, lógicas y numéricas, que permita al sujeto

construir un lenguaje matemático que se incorpore a sus estructuras intelectuales para poder comprender, reconstruir, descubrir e interpretar su entorno.

Competencias de Inferencia.

Se deriva de la percepción consciente (percepción selectiva) del mundo real a partir del cual se inicia la interpretación ulterior para llegar al procesamiento de información. Por lo que involucra todo un sistema de transformaciones para llegar a la inferencia: identidad, negación, recíproca y correlativa. En consecuencia implica un proceso de razonamiento, análisis síntesis y comprensión.

Competencia de Búsqueda de Información.

Esta referida a la habilidad de "hacer", motivado por la consulta de distintas fuentes documentales y directas que permita localizar, ampliar, complementar, comparar, innovar el conocimiento. Compromete a la ejecución pertinente y efectiva de la selección de información, por la práctica en el uso de distintos medios, que involucra el desarrollo en una cultura de cómputo.

Con base a la agrupación de las competencias genéricas el alumno tendrá que desarrollar una serie de competencias básicas:

- Actitud de escuchar y observar.
- Habilidad para estudiar y estudiar en forma autodidacta.
- Creatividad.
- Uso de las matemáticas entendidas como lenguaje.
- Procesamiento de información (análisis, síntesis y clasificación)

- Desarrolle la capacidad de la lectura.
- Capacidad de razonamiento, comprensión y crítica.
- Capacidad de expresarse en forma oral y escrita.
- Capacidad para desempeñarse en ambientes computarizados.
- Capacidad de trabajar de forma individual y en equipo.

Las *competencias específicas* se refieren a conocimientos particulares y en general se desarrollan como efecto de cada una de las asignaturas.

A partir de estos elementos se han estructurado los contenidos de enseñanza y de experiencias de aprendizaje en los programas que conforma el plan de estudios del Sistema Curricular:

Lenguaje y Comunicación. Expresarse correcta y eficientemente en forma oral y escrita, que lo capaciten para el autoaprendizaje. Identificar y jerarquizar ideas y valorar argumentos.

Ciencias Sociales y Humanidades. Interpretar situaciones de carácter económico, político, histórico-social para explicarse las transformaciones actuales del país, participando consciente y activamente en su mejoramiento.

Matemáticas. Poseer la habilidad para formular y resolver problemas en términos matemáticos. Capacidad para usar apropiadamente los conocimientos lógico-matemáticos en sistemas computacionales. Desarrollar la reflexión como operación permanente en la construcción del razonamiento.

Ciencias Naturales y Experimentales. Concebidas como campos del conocimiento que se encuentran en constante evolución, siendo

instrumentos capaces de transformar su medio que exigen una reflexión crítica y responsable para su desarrollo y aplicación. Emplear lenguajes y métodos de información científico-tecnológico y social para realizar consultas e investigaciones sencillas que expliquen los fenómenos de su entorno.

Formación Complementaria: Poseer información sobre el contexto y sobre sí mismo para elegir racionalmente una carrera profesional. Promover el uso racional de los recursos naturales y participar activamente en la solución de problemas ambientales. Poseer conocimientos que le permitan incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores. Cuidar y rescatar el patrimonio cultural de su entorno social.

➤ LOS FINES DEL BACHILLERATO EN EL SICUBP

El nivel del bachillerato es la etapa de escolarización entre la educación media básica y educación superior. De carácter propedéutico general ya que prepara al estudiante para la continuación de estudios superiores y quizá la última instancia donde el bachiller obtiene la información sobre la cultura universal.

El Sistema Curricular concibe a la educación como una acción en la que todas las facultades del ser humano deben ser atendidas en forma equilibrada, por lo que el bachillerato ofrece al estudiante una formación integral que desarrolle todas sus facultades.

En consecuencia tiene como finalidad brindar elementos conceptuales y metodológicos que generen en el estudiante un aprendizaje autogestivo que le permita establecer una relación teórico-práctica resultado de la acción escolar en relación con su entorno social, con un manejo de

conocimientos y competencias que le faciliten orientar sus actuaciones sobre su entorno con una participación de forma activa y comprometida dentro de las actividades escolares y sociales del país.

📁 LA PRACTICA DOCENTE EN EL SICUBP

De acuerdo con el Sistema Curricular propuesto se requiere como factor clave cambiar la práctica docente. Esta representa un cambio metodológico, es decir, transformar la actuación tradicional del profesor y llevarlo a adoptar nuevas estrategias.

La práctica docente debe reforzar el desempeño del bachiller y estos deben considerarse en la evaluación; en el entendido de que la evaluación en el ámbito educativo, tiene como finalidad evaluar los factores, elementos, medios que intervienen, norman, regulan y condicionan el proceso educativo, se efectúa además para analizar y enjuiciar la tarea más directa que surge entre maestro-alumno, es por ello que la evaluación del proceso educativo, se convierte en un sistema de procesos psicopedagógicos que engloban la enseñanza-aprendizaje mediante el desarrollo de competencias, conforme se desarrolla en forma sistemática el programa curricular, por ello constituye un proceso que mediante el uso de medios objetivos enriquece los juicios de valor, referente al logro de los contenidos curriculares.

📁 ESTRUCTURA DEL MAPA CURRICULAR DEL SICUBP

El plan de estudios del bachillerato se estructura en base a tres niveles que a continuación se describen:

a) En el primer nivel de ramas se presentan las cinco áreas curriculares.

- b) En el segundo nivel se presentan las materias en que se subdividen los contenidos de cada área. La agrupación de contenidos en materias sirve, fundamentalmente, para conceptualizar la estructura del plan de estudios. Realmente no tiene funciones operativas, académicas ni administrativas.
- c) En el tercer nivel de ramas se presentan las asignaturas. Este es realmente el nivel operativo, con base a las asignaturas se organiza toda la actividad académica y el control escolar.
- d) Los servicios cocurriculares de orientación educativa, asesoría de cómputo, educación para la salud, educación artística y educación física, por su propia naturaleza de servicio, por su carácter práctico y por su propósito curricular, tienen el carácter especial de contribuir en la formación integral del alumno.

AREA CURRICULAR	MATERIA	ASIGNATURA
LENGUA Y COMUNICACION	<ul style="list-style-type: none"> Escritura Lecturas y Referencias Literatura Metalingüística Gramática 	<ul style="list-style-type: none"> Literatura Teoría del lenguaje (Referencias) Teoría del discurso (Referencias) Literatura I Literatura II Historia y Teoría de la Lengua Castellana Historia y Teoría de la Lengua Castellana I Gramática Gramática II Gramática III
Ciencias Sociales y Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> Historia Geografía Comunicación Social Comunidad Histórica 	<ul style="list-style-type: none"> Historia Universal Geografía Geografía II Ética Historiografía Geografía Ética Historia Universal I Historia de México Historia en el Orizonte (Historia Mexicana) Educación Comunitaria y Política de México
MATEMÁTICAS		<ul style="list-style-type: none"> Combinatoria Álgebra I Álgebra II Trigonometría Geometría Analítica Cálculo Diferencial e Integral Estadística
Ciencias Naturales y Experimentales	<ul style="list-style-type: none"> Física Química Biología Historia y Medio Ambiente Tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> Física I Física II Física III Química I Química II Biología General Biología Humana Ecología Geografía Proyectos Innovación - Desarrollo Tecnológico
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	<ul style="list-style-type: none"> Servicios Comunitarios 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo Social de la Universidad Comunicación (Aplicaciones Varías) Resolución de Problemas e Inicio de Decisiones Trabajo Social Problemas Educativos Comunicación de la Comunidad Elaboración de la Salud Elaboración de la Salud Elaboración de la Salud Elaboración de la Salud

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDEUTICO ESTATAL (BACHILLERATO ÚNICO)

G	S	ASIGNATURAS														T		
P R I M E R O	1°	TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	H 5	METODOS DE INVESTIGACION I	H 5	ALGEBRA I	H 3	LOGICA	H 5	ANTROPOLOGIA	H 5	ETIMOLOGIAS	H 5	COMPUTACION	H 5	33		
			C 7		C 8		C 5		C 9		C 9		C 8		C 7	53		
	2°	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	H 5	METODOS DE INVESTIGACION II	H 5	ALGEBRA II	H 5	FILOSOFIA	H 5	HISTORIA UNIVERSAL	H 5	ARTES VISUALES	H 5	FUNDAMENTOS DE LA COGNICION	H 2	32		
			C 7		C 8		C 8		C 10		C 9		C 8		C 2	52		
S E G U N D O	3°	LITERATURA I	H 5	GEOGRAFIA	H 5	TRIGONOMETRIA	H 5	ETICA	H 5	HISTORIA DE MEXICO	H 5	FISICA I	H 5	COMPRESION Y RAZONAMIENTO VERBAL	H 2	32		
			C 7		C 9		C 8		C 10		C 9		C 8		C 2	53		
	4°	LITERATURA II	H 3	INGLES I	H 5	GEOMETRIA ANALITICA	H 5	QUIMICA	H 5	SOCIOLOGIA	H 3	FISICA II	H 5	BIOLOGIA GENERAL	H 5	ANALISIS DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES	H 2	33
			C 4		C 7		C 8		C 8		C 5		C 8		C 9		C 2	51
T E R C E R O	5°	NOCIONES DE DERECHO POSITIVO MEX.	H 5	INGLES II	H 5	CALCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	H 5	QUIMICA II	H 5	ECONOMIA	H 3	BIOLOGIA HUMANA	H 5	CREATIVIDAD APLICADA	H 2	30		
			C 10		C 7		C 8		C 8		C 6		C 9		C 2	50		
	6°	PSICOLOGIA	H 5	INGLES III	H 5	ESTADISTICA	H 3	INNOVACION Y DESARROLLO TECNOLÓGICO	H 5	ESTRUC. SOCIOEC. Y PDL. DE MEXICO	H 5	FISICA III	H 5	ECOLOGIA	H 5	33		
			C 9		C 7		C 5		C 8		C 9		C 8		C 9	55		

4.2. ¿CUÁLES SON LOS FUNDAMENTOS DEL SISTEMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDEÚTICO ESTATAL?

El Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, tiene fundamentos explícitos e implícitos que le dan un sustento teórico metodológico.

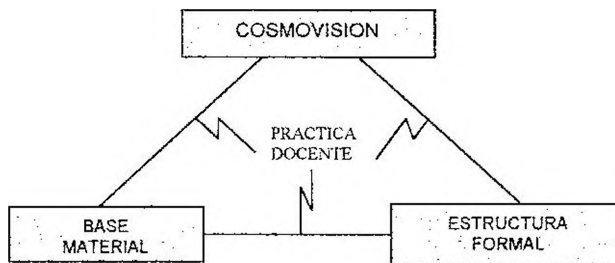
El Plan de Estudios se estructuró con base a los elementos del Sistema Curricular (de ahí su nombre de Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal), y del Perfil del Bachiller (competencias para el año 2000), que a continuación se describen:

A) SISTEMA CURRICULAR⁴⁸

Todo proyecto educativo tiene cuando menos cuatro componentes que nos ayudan a distinguir aspectos importantes para la educación. En forma esquemática los podemos representar en un triángulo equilátero:

SISTEMA CURRICULAR

El Sistema Curricular se integra por los siguientes elementos:



⁴⁸ En este apartado, se expone lo que podría ser el sustento teórico del Sistema Curricular y que lo presenta el Dr. José Manuel Álvarez Manilla en: "Elementos de la Evaluación Curricular" (mecanograma). El Dr. Álvarez Manilla fungió como asesor externo de la fundamentación e implementación del modelo del Sistema Curricular para el Bachillerato Propedéutico Estatal.

En cada vértice del triángulo se representa un componente; la cosmovisión, la estructura formal y la base material; en el centro del triángulo se representa el cuarto componente, la praxis.

La Cosmovisión

Al primer componente se denomina cosmovisión, en el sentido de la visualización de un orden. Cosmos significa orden, entonces cosmovisión tiene la implicación de un orden visualizado. Toda sociedad y todo grupo humano, construyen visualización de un orden, de un orden que no es natural, sino socialmente definido, y lo asumen como real. Una cosmovisión es entonces una construcción social, construcción que se superpone sobre el orden natural; prueba de eso, son las diferencias de concepción del mundo, del tiempo y del espacio que ha tenido la humanidad en sus diferentes etapas. En el mismo sentido, hay diferencias de concepción de la propia sociedad y de su orden social a través del tiempo y de la geografía.

La cosmovisión sirve a la educación para encuadrar cuáles son los valores y los ideales que sustenta una sociedad o un grupo social, sirve también para determinar cómo es un individuo educado y qué espera la sociedad de éste, ya sea en términos generales como una educación básica en términos, o particulares como sería, por ejemplo, una educación universitaria.

La cosmovisión generalmente se encuentra plasmada en los documentos básicos, en las declaraciones de principios de las instituciones -la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los documentos constitutivos de universidades, las declaraciones de principios de las escuelas, etc.-, ha de llegar, en términos operativos a los perfiles profesionales; estos últimos son una proyección de cómo debe ser un

profesional en el momento en que termine su educación en una escuela determinada. Lógicamente, este es terreno donde se articula la educación con la sociedad.

La Estructura Formal

La estructura formal es algo que está predefinido y que se representa por escrito. En una organización de carácter secundario, como es una escuela, se va a encontrar la estructura formal representada en los estatutos, en los manuales de organización y en los planes de estudios; de esta manera el plan de estudios no es más que una estructura formal de proyecto educativo que interpreta operativamente, o debería interpretar, lo que está planteado en la cosmovisión.

La Base Material

El tercer elemento es la base material para el proceso educativo, constituida por el espacio físico, su organización y su equipamiento. Un espacio que fue desarrollado para un proyecto educativo, con frecuencia tiene la importancia de que plasma, o en muchas ocasiones "congela", los proyectos educativos. Por ejemplo, está el caso del espacio para bibliotecas frente al espacio para aulas.

La Praxis

El cuarto componente, la praxis, en términos concretos está representado por lo que se hace diariamente, es decir, por la práctica cotidiana, y es el encuentro entre los actores del proceso educativo, los profesores y los alumnos.

Ahora bien, la tesis fundamental, es que la tensión entre estos elementos es el estado habitual del sistema. Las líneas que unen estos cuatro componentes son líneas de tensión, ya que cuando estamos en un terreno educativo no estamos en un terreno funcional, no hay una determinación mecánica y armónica entre todos los componentes, sino tensión; tensión que se va a resolver o va a desembocar en un conflicto, abierto o encubierto, en grado variable. Por ejemplo, no siempre se consigue interpretar la cosmovisión en el plan de estudios, ni el plan de estudios en la base material o en la praxis; muchas veces esta práctica cotidiana puede ser contradictoria con los valores de la cosmovisión.

De esta manera la primera línea de tensión está entre la cosmovisión y su representación formal; la segunda, entre la operacionalización que hace el plan de estudios y la base material; la tercera, entre los primeros tres componentes y la práctica, ya que con frecuencia el profesor hace lo que considera pertinente aunque difiere lo que está prescrito en el plan de estudios¹⁹. Esto permite identificar la diferencia entre el plan de estudios, siendo la prescripción formal de lo programático y lo metodológico, en otras palabras, la definición de un curso ideal de las actividades de los profesores y de los alumnos. El currículum va a ser el curso de las experiencias educativas reales de un estudiante siempre dependiente de la forma como se resuelvan en la praxis las tensiones entre los componentes.

A su vez, la planificación educativa no se puede quedar en una mera organización de contenidos, la organización de los contenidos es una parte trivial, se tiene que usar la metodología de planeación adecuada para traducir la cosmovisión -los valores, la ética, la definición del papel del profesionista en la sociedad- en programas y métodos.

¹⁹ Al respecto véase "currículo oculto", donde se menciona que "la realidad siempre incluirá mucho más de lo que se expresa en las declaraciones curriculares oficiales y la práctica en el aula entre lo formal y lo informal del currículo". Eggleston, John. "Sociología del currículo escolar". págs. 27,28 y 134-143.

Muchos tenemos la experiencia de lo que cuesta introducir una área nueva de conocimientos en un plan de estudios ; además, la planeación educativa convencional es proclive a introducir nuevas asignaturas o materias, pero no a introducir una nueva metodología.

Siguiendo el ejemplo antes desarrollado si se concluyera que la búsqueda dirigida de información es estratégica para la formación de un universitario científico y crítico, entonces el estudiante tendrá que desarrollar la capacidad para manejar las obras de referencia para penetrar a la información a través de ellas, para localizar referencias concretas que sean pertinentes para su trabajo. Para lograrlo, sería trivial repetir lo que ya se ha hecho antes -crear un curso de introducción a la biblioteca- para tratar de enseñar al estudiante a usarla.

El problema es que generalmente no se piensa en los métodos. El método en este caso tendría que ser transdisciplinario, quiere decir que aún sin cambiar la estructura formal - el plan de estudios -, la transformación de un estudiante sería, que en cada asignatura se le estimule a buscar la información documental y hacer el análisis crítico de ella. Esto estaría en la base de la actitud crítica y de la formación científica. Una habilidad de este tipo, no está sujeta al aprendizaje de primera intención, por lo contrario requiere de una práctica repetida, por ello, no puede ser la competencia de una asignatura específica, sino una base de trabajo de todas las asignaturas.

En esto se asume una posición clara en el sentido, de que; pensamiento que no comience por una buena localización de datos, por un análisis de la información que se ha producido antes, no puede llegar a ser pensamiento crítico ni formar un pensamiento científico, si no simple y llanamente es

conducente al dogmatismo, a la adopción irreflexiva de lemas, a la repetición extralógica, pero no a la actitud crítica.

B) PERFIL DEL BACHILLER: COMPETENCIAS PARA EL AÑO 2000⁵⁰

Un teórico de la prospectiva afirma que es paradójica la pretensión de entrar al futuro viendo por el espejo retrovisor. Es cierto que la inercia de la tradición es un elemento que pone a la educación a salvo del voluntarismo y la moda pasajera, sin embargo, cuando la lectura del futuro hace presente a cada momento la transformación del entorno y de las circunstancias, entonces es inminente que debemos considerar los cambios necesarios a la educación, de cara al futuro.

El rasgo más relevante en el ambiente globalizado actual y en sus tendencias, es el papel protagónico del conocimiento en la configuración de la vida social y económica actual. Es cierto, el conocimiento no surge con la era moderna pero es igualmente cierto que en la era moderna el conocimiento es eje axial. En épocas pasadas el papel protagónico lo han tenido las materias primas, la mano de obra barata, etc. En el transcurso histórico de la humanidad, el conocimiento se ha acumulado y ha evolucionado en un largo proceso y, en la actualidad, el conocimiento está en el centro de la actividad económica, al grado que se puede afirmar que atraso es equivalente a atraso en el conocimiento del cual hace uso una sociedad racional.

Hasta aquí se ha citado el conocimiento en el plano social, pero, interesa también el correlativo plano individual, puesto que éste es el nivel a través del cual la educación va a influenciar la circunstancia social y la inserción del país en el mundo globalizado.

⁵⁰ cfr. Álvarez Manilla, José Manuel. "Perfil del Bachiller: Competencias para el año 2000". (mecanograma).

Conocimiento Individual

El conocimiento individual, lo podemos evidenciar a través de las competencias que desarrolla el estudiante como resultado de la acción escolar. El conocimiento individual comprende cuatro elementos: Los saberes, la percepción, la praxis, y los valores:



LOS SABERES son una acumulación social de experiencia y de resultados de investigación. En el plano programático de la enseñanza son lo que habitualmente se denominan contenidos. Los saberes han tenido un crecimiento inusitado, al grado que hay quien ha hecho el cálculo de que no sería suficiente la longitud de varias vidas humanas para retener los saberes que se producen en una hora en el mundo. Lo que también sería insensato pretenderlo, pues simultáneamente con la eclosión de saberes, se han desarrollado medios potentes para clasificarlos, almacenarlos y recuperarlos.

LA PERCEPCIÓN es un componente importante del conocimiento. El sujeto humano interactúa con el mundo objetivo (incluyendo su propio pensamiento) y lo percibe. La percepción está fundamentalmente ligada al lenguaje. La disponibilidad de léxico amplía o limita las facetas del mundo que se perciben, es por ello que la enseñanza de los lenguajes naturales y formales es un elemento importante en el desarrollo cognoscitivo.

LOS VALORES, existen otros componentes como la parte afectiva, principalmente los valores que le proporcionan sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que no los dejan tomar direcciones arbitrarias, si no por lo contrario, direcciones con un amplio consenso social, que es lo que podemos llamar factualmente educación.

La concentración de la planeación y de las reformas curriculares sobre los saberes (contenidos), ha dejado en un "cono de sombra" a la percepción y a la praxis, amén de los valores, que se dejan a un desarrollo espontáneo. Es decir el sistema educativo al enfocar en forma casi exclusiva los saberes, ha omitido buscar deliberadamente el desarrollo de las competencias. Se asume que éstos se desarrollan automáticamente, lo cual es una suposición equivocada.

Las razones para Innovar⁵¹

En esta coyuntura histórica, no se trata de plantear el cambio, si no el cambio obligado por los problemas y las necesidades manifiestos. Entre los

⁵¹ Es innovación porque además de ser algo nuevo y diferente, son cosas que implican que otras personas cambian su forma de trabajar, tiene un impacto profundo y amplio a nivel institucional. Podemos mencionar al menos cuatro factores que definen una innovación: a) importancia (trascendencia) para la vida de la institución; b) cambio o transformación que se consigue en el funcionamiento de otras personas; c) intencionalidad, ya que no se da de manera accidental, hay la intención de alguien, y d) bondad, tiene que ser una propuesta buena por sí sola para que funcione mejor. Para ampliar sobre tema de innovación, véase: Farrand Rogers, John. "El proceso de innovación educativa con algunas implicaciones para el buen manejo institucional". UAEM. 1996.

problemas podemos mencionar la insuficiencia y el estancamiento de la enseñanza en el bachillerato. En efecto, es público el señalamiento de que la formación en el bachillerato, tanto para ingresar al mundo laboral, como para tener éxito en estudios subsecuentes no es satisfactoria. Se denuncia también el estancamiento de la situación, ya que se reduda en acciones que han probado ser insuficientes⁵². Es decir, la solución es más de lo mismo y no la búsqueda de nuevos horizontes.

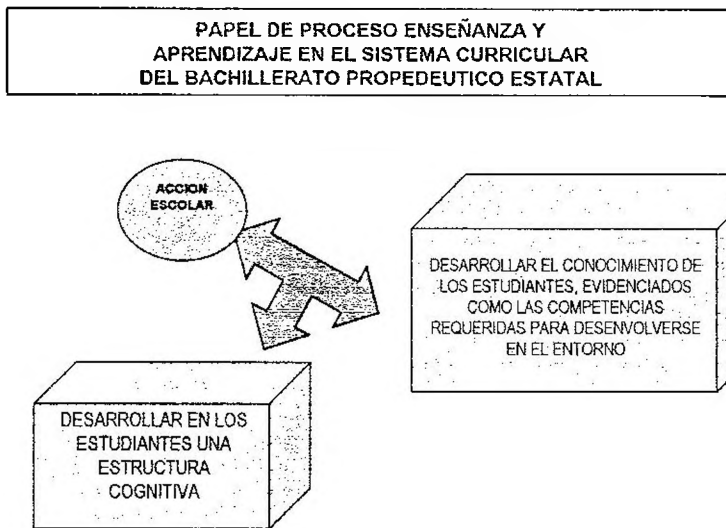
Respecto a las necesidades, se puede señalar que los egresados de bachillerato confrontan y seguirán confrontando la demanda de competencias las cuales no fueron, ni son, enseñadas. La nueva articulación de la vida social y económica plantea requerimientos novedosos, en el sentido de que son característicos de las nuevas circunstancias que se viven:

- En primer término, está la dominancia del conocimiento sobre otros factores de la producción social, lo cual plantea un nuevo esquema de segmentación del mundo, y al interior de los países y de la sociedad, entre los que tienen personal conocimiento y lo producen y de los que son dependientes. En el aspecto ocupacional individual, las remuneraciones más altas son para aquellas personas intensivas en conocimiento.
- Se experimenta ya la existencia de una sociedad informatizada y con una comunicación globalizada. La digitalización está dominando gran parte de los procesos sociales y económicos, es decir, tiene impacto social amplio. Este es otro parteaguas en la segmentación del mundo, de las sociedades de los individuos. A su vez las telecomunicaciones están variando las formas en las que las poblaciones se distraen y están cambiando las formas de relacionarse.

⁵² El problema no es propio del bachillerato, sino del sistema educativo en general. Para ampliar este tema, véase: Muñoz Izquierdo, Carlos. "Origen y consecuencias de las desigualdades educativas". México. 1996.

- Es manifiesto el crecimiento en importancia de los servicios de todo género, frente a las actividades extractivas y de transformación. Es menor la población que vive en áreas rurales y la población ocupada en actividades de transformación y de extracción no crece al ritmo de la población ocupada en servicios. La capacidad para tratar con la gente, en particular la de comunicación y las relaciones con ellas, tienen demanda en el mercado ocupacional.

El papel que le cabe a la enseñanza, particularmente al bachillerato, es dual: a) desarrollar en los estudiantes una estructura cognitiva que permita la asimilación ordenada y paulatina de los saberes y b) desarrollar el conocimiento de los estudiantes, evidenciados como las competencias requeridas para desenvolverse en el actual entorno vital y productivo y, en su caso en los siguientes niveles de estudios.



Las estructuras cognitivas de base.

La tónica del aprendizaje, y no solo en el bachillerato, es la retención en la memoria transitoria de saberes (contenidos), que una vez pasado un examen, tienden a ser olvidados, puesto que descansaron en una memoria fugaz. La solución a este problema estaría en la estructuración de una memoria duradera a la cual se puedan incorporar nuevos saberes. La integración de esta memoria requiere de la percepción y la praxis.

Se ha señalado repetidamente el distanciamiento que existe entre las enseñanzas del mundo escolar y el mundo real. La forma de vencer este problema radica en tender un puente entre los saberes (contenidos), y los fenómenos y problemas del mundo real. La hipótesis que se propone, es que “al integrar el ejercicio de la percepción y de la praxis a la práctica escolar, se daría origen a la estructura cognitiva de base, a través de la cual, se incorporarían los saberes a una memoria duradera”.

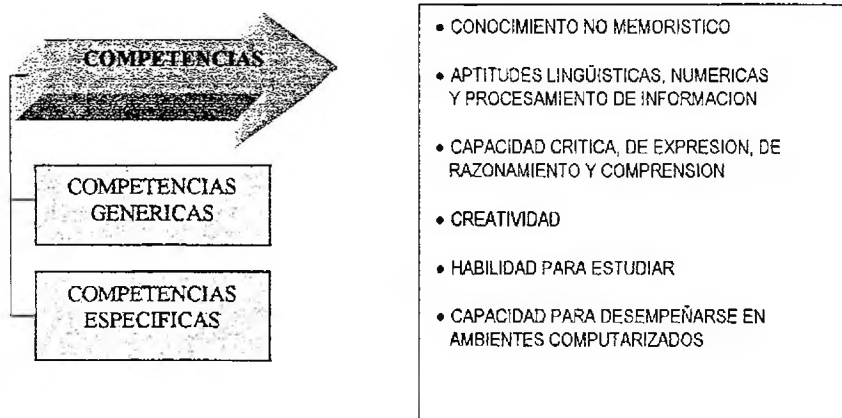
Requerimientos de competencias.

Los requerimientos de competencias son una demanda latente del mundo real sobre las que la enseñanza tradicional ha proyectado un cono de sombra. En el mundo real, presente y futuro no es posible seguir las ignorando por lo tanto, su enseñanza debe ser un objetivo de la forma curricular. Hablaremos de competencias genéricas, aquellas que son requeridas en forma general por la vida laboral moderna, y de competencias específicas, las que están asociadas a los saberes, es decir, las que traducen los saberes en acción.

Dentro de esta esquematización podemos visualizar que los cambios importantes en la enseñanza del bachillerato son, indisputablemente, los elementos que permiten la configuración del perfil del egresado del

bachillerato con la perspectiva de su desempeño en el próximo ciclo. Abandonaremos el perfil refiriéndolo a las competencias, genéricas y específicas, que exigen las circunstancias que ya se avizora, influirán, en la vida en general y en la vida ocupacional del próximo siglo.

PERFIL DEL BACHILLER



Competencias genéricas

Están ampliamente demandadas por actividades, productivas y no productivas, del entorno moderno, y son:

Procesamiento de información. Producción, clasificación y procesamiento de datos. Recuperación de información a través de la búsqueda dirigida. Interpretación de información (lectura de gráficas y tablas particularmente de doble entrada). Interpretación de porcentajes, medidas de tendencia (central y dispersión). Computación.

Desempeño en ambientes computarizados . Procesamiento de textos, hojas tabulares, bases de datos), y desempeño en ambientes en redes (locales o amplias).

Comunicación. Oral, escrita e interlingual

La característica común de estas competencias genéricas es que son transdisciplinarias y por lo tanto, sería contradictorio y contraproducente pretender enseñarlas como una materia o asignatura. El desarrollo de estas competencias requiere que formen parte de las prácticas corrientes del aprendizaje de todas y cada una de las disciplinas.

La realidad es que lo que podemos denominar la insuficiencia del bachillerato actual está en el desarrollo de competencias.

Competencias específicas

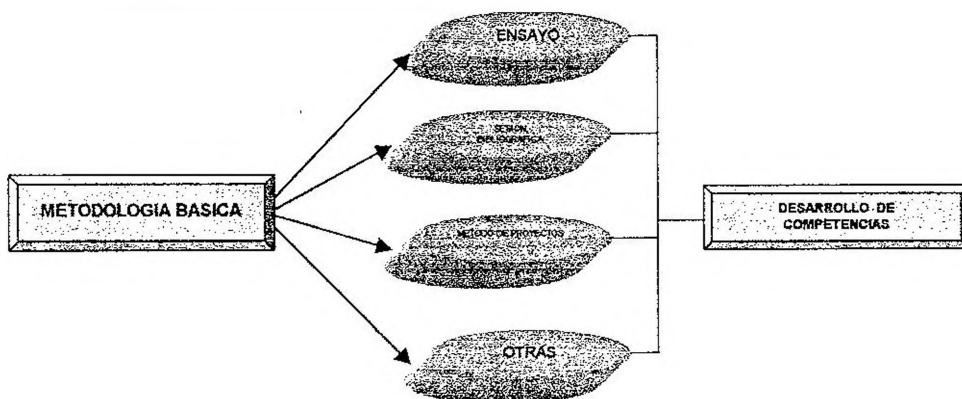
A diferencia de las genéricas, que son transdisciplinarias, las competencias específicas están referidas a las disciplinas, y por tanto a los saberes. Tradicionalmente ha habido un contentamiento con el hecho de que los alumnos puedan contestar preguntas en las cuales se explora la retención de saberes (hechos, cifras, nombres, datos, definiciones). Casi no se ha atendido a la enseñanza de que hacer con los saberes, como convertirlos en conocimiento : generalmente se supone que esto ocurrirá por añadidura. La reversión de esta situación, está asociada con el *desideratum* de ligar los saberes con el mundo real. No es suficiente la elaboración y la revisión continua de las listas temáticas de las asignaturas, es necesario el planteamiento metodológico de cómo los temas se relacionarán con el mundo real, para entenderlo y para actuar en él.

Consideraciones Metodológicas

El planteamiento fundamental está en la proposición de que hay que detener el ejercicio estéril de continuamente darles vuelta a los contenidos y tomar la decisión de trabajar el curriculum a partir de ellos, en la situación en que están. Lo importante de la proposición es tomarlos como puntos de partida del cambio efectivo.

El cambio efectivo deberá partir del planteamiento del *desideratum* de articular los contenidos con el mundo real y cotidiano. Este, en su inicio, es un ejercicio al interior de cada asignatura, lo cual, no implica que sea un ejercicio de cada docente en aislamiento, por lo contrario, sería benéfico que se haga como un ejercicio colectivo y colegiado. El propósito del ejercicio es establecer un apareamiento entre instancias de la realidad y determinados saberes, lo cual, en sí mismo, ya sería rico y productivo para identificar competencias específicas dentro de cada asignatura.

En una segunda instancia valdría la pena hacer un ejercicio transdisciplinario en busca de articular experiencias de aprendizaje para el desarrollo de competencias genéricas. No es ésta una propuesta de borrar los límites entre las asignaturas, sino de buscar la confluencia viable de ellas en la producción de competencias genéricas:



El método de proyectos busca el aprendizaje significativo considerando el contexto real y el pensamiento activo del alumno, el punto de partida es una situación problemática o bien una necesidad de organización, su aplicación varía en cuanto a la forma de organizar las actividades de aprendizaje de cada asignatura y/o la manera de establecer la relación transdisciplinaria entre las asignaturas.

Por medio de la realización del ensayo en todas las asignaturas y en más de una ocasión en cada disciplina, se desarrollará la competencia lingüística incluyendo las habilidades de síntesis, análisis, expresión, ortografía, etc. Además, la competencia lingüística sirve de base para el desarrollo del razonamiento abstracto.

En la sesión bibliográfica, los estudiantes pueden desarrollar competencias genéricas como: la búsqueda dirigida de información, el desempeño de computadoras, en las bases de datos, el procesamiento de la información (análisis, síntesis, clasificación, etc.) comunicación oral y escrita.

A través de una metodología⁵³ como ésta los estudiantes pueden desarrollar las competencias genéricas que hemos identificado : búsqueda dirigida de información, desempeño en redes de computadoras y en bases de datos, procesamiento de información (análisis, síntesis, catalogación, etc.), comunicación oral, escrita e interlingual traducción.

4.3. ¿CÓMO SE ESTRUCTURÓ EL SISTEMA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO ESTATAL?

Durante el ciclo escolar 1992-1993 y último año de la administración del sexenio pasado se integro un proyecto en el Departamento de Educación

⁵³ Véase: Gobierno del Estado de México. "Metodología básica y evaluación". Bachillerato Propedéutico Estatal. 1995.

Media Superior, titulado; “Evaluación del Plan y Programas de Estudio”, con el objetivo de plantear la estrategia respecto a la evaluación, es decir, determinar si se realizarían modificaciones al plan y programas de estudio, ajustes, reestructuraciones, adaptaciones, adopción de otro plan de estudio o un planteamiento curricular nuevo.

En ese proyecto departamental se integró una asesoría externa por parte de un experto en el tema (Mtro. Javier F. Palencia Gómez), después de un trabajo serio e intenso, se logró el primer planteamiento donde se delinearon las primeras acciones para una evaluación del plan de estudio del bachillerato. Una de ellas fue la de realizar un diagnóstico del nivel, con el propósito de conocer la situación actual del Bachillerato Propedéutico Estatal. Desgraciadamente fueron pocas las asesorías, debido a que no se autorizó la asesoría por parte de las nuevas autoridades educativas, sin embargo, se logró integrar un documento en donde se explicitaba la problemática del Bachillerato Propedéutico Estatal, el objeto de la evaluación curricular de éste y en donde se delinearon las estrategias, actividades y acciones para la realización de un diagnóstico del nivel. Posteriormente el proyecto de diagnóstico se retomó y realizó para implementar otra propuesta curricular.

Con el cambio de la administración estatal y el nombramiento del nuevo Secretario de Educación Cultura y Bienestar Social, se nombran nuevos responsables para cada uno de los diferentes niveles educativos de la administración central (algunos se ratificaron). Y como ya es tradición, cambia una administración y cambian las políticas educativas y por consiguiente los proyectos, las actividades y las acciones académicas⁵⁴.

⁵⁴ Dificilmente hay una continuidad entre una y otra administración, por lo menos en cuanto a los proyectos académicos, no así en el desarrollo académicos de las instituciones, es decir, éstas continúan con los cambios correspondientes. Cambian las administraciones y las nuevas autoridades educativas traen otras ideas y las implementan bajo el presupuesto de mejorar las condiciones académicas y elevar la calidad de la educación; después de todo, tienen que imprimirle su sello particular.

Y aún, cuando se presentó el proyecto que ya se tenía sobre la evaluación del plan y programas de estudio, éste no solo fue rechazado, sino que se indicó elaborar el proyecto para la implementación del modelo curricular del bachillerato único de la Universidad Autónoma del Estado de México. (Anexo 7)

De cierta manera, adoptar y adaptar un curriculum de otra institución, representaba por un lado, una propuesta validada, y por el otro, ahorro de recursos financieros, materiales, humanos y del factor tiempo. Siempre y cuando se realizaran las adecuaciones correctas en tiempo y forma⁵⁵.

Con el fin de organizar la descripción del proceso de adecuación del modelo curricular del bachillerato único de la UAEM, me limito a utilizar un breve y conocido modelo por etapas: diseño, desarrollo y evaluación.

A) DISEÑO.

Se integro un proyecto para la instrumentación del Bachillerato Único⁵⁶, cuyo objetivo fue:

"Programar y desarrollar estrategias operativas para la instrumentación del Bachillerato Único"

El proyecto se conformó en cuatro fases: análisis situacional del nivel medio superior; adecuación del bachillerato único en las preparatorias oficiales; instrumentación del nuevo modelo curricular y; seguimiento y evaluación.

⁵⁵ Hay por lo menos tres determinaciones importantes que se deben tomar en cuenta en el diseño, implantación y evaluación de los planes y programas de estudios: a) marco legal (normas que dan legitimidad al plan); b) marco teórico-disciplinario (perspectivas conceptuales desde las cuales se aborda la formación del alumno, las limitaciones y exigencias, tanto teóricas como metodológicas y técnicas que se deban considerar), y c) marco pedagógico (concepción que se tenga sobre educación y finalidad de ésta, del proceso enseñanza-aprendizaje, contenidos, docencia, etc.). Véase: Pansza, Margarita. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo". UNAM. 1987, págs. 16-34.

⁵⁶ Para una mayor comprensión de este apartado, consúltese los documentos: "Proyecto operativo para la instrumentación del Bachillerato Único". SECyBS. Toluca. Méx., marzo de 1994. Y el documento ejecutivo "Proyecto para la instrumentación del Bachillerato Único". SECyBS. Toluca, Méx., marzo de 1994.

FASE 1: Análisis Situacional del Nivel Medio Superior.

En esta fase se diseñó un proyecto para realizar el diagnóstico del nivel, donde se contemplaron las siguientes estrategias:

- ✦ Analizar la eficiencia y eficacia de planes y programas de estudio.
- ✦ Valorar el funcionamiento de la organización institucional.
- ✦ Revisar la afinidad actual entre perfil profesional y funciones del docente.
- ✦ Contextualizar la situación académico-administrativa del modelo curricular actual.

FASE 2: Adecuación del Bachillerato Único en las Preparatorias Oficiales.

Esta fase implicó un trabajo exhaustivo, ya que se revisó el aspecto académico-administrativo y el de infraestructura, las estrategias fueron:

- ✦ Adecuar las condiciones de infraestructura de las escuelas.
- ✦ Adecuar las condiciones académicas de las escuelas.
- ✦ Adecuar las condiciones administrativas de las escuelas.
- ✦ Reproducción de los materiales de apoyo necesarios.
- ✦ Adecuar y establecer la reglamentación del nivel.

FASE 3: *Instrumentación del Nuevo Modelo Curricular.*

En esta fase se consideraron las condiciones de las escuelas preparatorias oficiales para la instrumentación del modelo curricular, las estrategias fueron:

- ⇒ Determinar si el nuevo modelo curricular se implementaría en el 100% de las escuelas o en aquellas que contaran con la infraestructura mínima (aulas, laboratorio, biblioteca y sala de cómputo).
- ⇒ Fundamentar el enfoque del nuevo modelo curricular a través del desarrollo de: motivación al cambio y capacitación docente.

FASE 4: *Seguimiento y Evaluación.*

Aquí se contempló la instrumentación de equipos de trabajo para realizar el seguimiento y evaluación de:

- ⇒ Plan y programas de estudio.
- ⇒ Aprendizaje.
- ⇒ Desempeño Docente.
- ⇒ Institucional
- ⇒ Equipo e instalaciones.

El proyecto consideró los siguientes requerimientos:

Académicos: asesoría metodológica y científica para docentes, reuniones de trabajo con supervisores, directivos y docentes, eventos académicos para directivos y docentes.

Administrativos: manejo de documentación oficial para servicios escolares, establecer la reglamentación para acreditación y certificación, adecuar y establecer la normatividad del nivel.

Materiales: mantenimiento de instalaciones, acrecentar y actualizar el acervo bibliográfico, mantenimiento y equipamiento de laboratorios, equipamiento de los centros de cómputo y reproducción de materiales de apoyo.

Financieros: presupuesto global; para capacitación, reproducción de materiales, equipamiento de centros de cómputo, laboratorios y bibliotecas, y asignación de plazas.

B) DESARROLLO.

En el ciclo escolar 1994-1995, se puso en marcha el nuevo modelo curricular denominado “Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal”.

El desarrollo del Sistema Curricular inició con una serie de conferencias de motivación al cambio y los elementos del nuevo modelo curricular, para supervisores y directivos escolares. Con los docentes y orientadores se

inició el primer módulo del diplomado⁵⁷ diseñado como un programa para la actualización y capacitación al nuevo modelo curricular. En este módulo se introdujeron los elementos del Sistema Curricular.

Desgraciadamente solo se dio de manera general una introducción de lo que era el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, y se puso en marcha careciendo de los materiales completos y sin la infraestructura mínima necesaria. Lo que ocasionó una serie de resistencias por parte de los profesores y dificultad para la operatividad del Sistema Curricular por falta de los recursos contemplados.

A lo largo de los últimos tres ciclos escolares se ha superado de manera gradual dicha problemática, en la cual se contemplan una serie de acciones respecto a la actualización docente, plan y programas de estudio, metodología, evaluación, materiales bibliográficos y didácticos, normatividad, equipamiento de bibliotecas, laboratorios y centros de cómputo, etc. Pero aún sin consolidar la ejecución del nuevo modelo curricular: el Sistema Curricular.

C) EVALUACIÓN.

En este apartado, sólo se consideran algunos aspectos que dan muestra de los resultados de las acciones emprendidas a partir de la operatividad del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, en ningún momento se consideran como la evaluación del plan de estudios, aún cuando se han emprendido una serie de evaluaciones, análisis y valoraciones al respecto por las instituciones educativas correspondientes y de manera individual por algunos docentes.

⁵⁷ Diplomado que posteriormente fue cancelado por falta de presupuesto, aún cuando se había considerado en el proyecto para la instrumentación del Sistema Curricular y este fuera aprobado.

En los siguientes cuadros, presentaré de manera general el promedio estatal de varios indicadores de los ciclos escolares 1994-1995, 1995-1996 y 1996-1997, es decir a una generación (1994-1997) del ciclo de bachillerato en que se inició el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal.

En los tres siguientes cuadros se puede apreciar un considerable crecimiento de la matrícula, disminución del porcentaje de reprobación y por consiguiente de la deserción. Se observa también un aumento en la promoción de los alumnos.

CICLO ESCOLAR 1994-1995				
GRADO	1°	2°	3°	TOTAL
MATRICULA	14,892	13,657	10,139	39,688
EXISTENCIA	14,111	13,302	9,955	37,368
GRUPOS	371	345	315	1,031
APROBADOS	7,763	7,667	8,180	23,610
REPROBADOS	42.1%	42.7%	17.6%	36.4%
DESERCIÓN	6.8%	2.7%	2.4%	4.4%
PROMOCIÓN	51.1%	54.6%	80.0%	59.2%

CICLO ESCOLAR 1995-1996				
GRADO	1°	2°	3°	TOTAL
MATRICULA	18,625	12,240	12,561	43,426
EXISTENCIA	17,739	11,932	12,432	42,103
GRUPOS	429	369	348	1,146
APROBADOS	10,574	6,706	10,178	27,458
REPROBADOS	37.2%	41.2%	17.2%	33.4%
DESERCIÓN	4.8%	2.6%	1.1%	3.3%
PROMOCIÓN	58.0%	56.2%	81.7%	63.3%

CICLO ESCOLAR 1996-1997				
GRADO	1°	2°	3°	TOTAL
MATRICULA	24,395	15,581	10,660	50,636
EXISTENCIA	23,253	14,784	10,609	48,646
GRUPOS	592	426	359	1,377
APROBADOS	14,420	8,940	9,340	32,700
REPROBADOS	35.4%	36.2%	12.8%	31.5%
DESERCIÓN	4.0%	3.3%	0.4%	3.2%
PROMOCIÓN	60.6%	60.6%	86.8%	65.3%

- Se observa en el cuadro siguiente, que a medida en que avanza al grado inmediato superior, aumenta la transición escolar.

TRANSICIÓN ESCOLAR					
1994-1995		1995-1996		1996-1997	
1° A 2°	2° A 3°	1° A 2°	2° A 3°	1° A 2°	2° A 3°
74.6%	74.4%	69.3%	78.0%	87.7%	80.6%

- Sin embargo, en los datos que muestran los siguientes cuadros, respecto a los niveles de reprobación, deserción y eficiencia terminal, constituyen un problema académico a solucionar en un corto plazo para consolidar el nivel.

GENERACIÓN 1994-1997			
REPROBACIÓN	DESERCIÓN	PROMOCIÓN	EFICIENCIA TERMINAL
34.9%	3.9%	61.3%	60.2%

APROVECHAMIENTO ESCOLAR*			
GENERACIÓN 1994-1997			
TOTAL ALUMNOS	TOTAL APROBADOS	PROMEDIO	EFICIENCIA
36	32	7.72	89.2%

*Tomando como base a 36 alumnos en promedio por grupo.

- El Bachillerato Propedéutico Estatal, es atendido por un total de 4,211 profesores, entre directivos, pedagogos y horas clase. Y aún cuando pareciera que son suficientes, hace falta cubrir personal docente en las áreas de laboratorios, bibliotecas y centros de cómputo principalmente. Estas cifras, nos muestran también la dimensión para diseñar un programa de formación docente.

PERSONAL DOCENTE*						
DIRECTOR	SUBDIRECTOR	SECRETARIO	PEDAGOGO A	PEDAGOGO B	HORAS CLASE	TOTAL
111	106	107	13	595	3279	4211

* Datos de diciembre de 1997.

- En los tres años que ha operado el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, la infraestructura de las instituciones se consolida lentamente, en ocasiones no esta en tiempo y forma para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje.

INFRAESTRUCTURA*													
AULAS		LABORATORIOS		TALLERES		BIBLIOTECAS		AREAS ADMON.		C. COMPUTO		C. DEPORTIVOS	
ESTRUCTO	ADAPTADA	ESTRUCTO	ADAPTADA	ESTRUCTO	ADAPTADA	ESTRUCTO	ADAPTADA	ESTRUCTO	ADAPTADA	ESTRUCTO	ADAPTADA	ESTRUCTO	ADAPTADA
856	129	60	12	8	2	28	63	97	76	47	64	28	92

* Datos de diciembre de 1997.

- Los indicadores anteriores, estuvieron apoyados por una serie de actividades académicas que paulativamente han contribuido en el

fortalecimiento y apoyo en la vida académica de los alumnos del Bachillerato Propedéutico Estatal. Estos indicadores se refieren a: aptitudes, intereses y actividades de estudio:

PRUEBA DIFERENCIAL DE APTITUDES "PRONAM"



PRUEBA DIFERENCIAL DE APTITUDES "PRONAM"

PERIODO DE APLICACION: 1994-1995

APLICACION TOTAL
BACHILLERATO DEL ESTADO DE MEXICO

	RAZONAM VERBAL	RAZONAM NUMERICO	RAZONAM ABSTRAC- TO	VELOCIDAD Y PRECISION PERCEPTUAL	RAZONAM MECANICO	RELACIONES ESPECIALES	ORTOGRAFIA	USO DEL LENGUAJE	APTITUD ACADEMICA
TOTAL DE PREGUNTAS	40	30	30	100	25	40	40	45	70
ESTUDANTES EXAMINADOS	2474	2474	2474	2474	2474	2474	2474	2474	2474
ESTADISTICAS DE LOS VALORES ESCALADOS									
PROMEDIO	257	247	244	N.D.	240	248	257	253	252
DESVIACION ESTANDAR	20.221	17.578	19.287	N.D.	19.873	19.273	21.250	20.549	18.038
RANGO PERCENTIL CORRESPONDIENTE AL PROMEDIO:									
FRECUENCIA DE ALUMNOS POR RANGO PERCENTILAR:	21	28	25	22	39	27	19	18	21
78 - 99	123	182	201	136	326	218	144	89	116
51 - 75	330	408	374	286	463	378	245	194	314
28 - 50	647	673	503	563	684	545	554	541	579
1 - 25	1374	1211	1386	1480	1019	1234	1531	1950	1485
78 - 99 %	4.97	7.38	8.12	5.46	13.26	8.85	5.82	3.60	4.66
51 - 75 %	13.34	15.46	15.12	11.56	18.71	15.20	9.90	7.84	12.90
28 - 50 %	26.15	27.20	20.33	22.76	26.84	20.07	22.39	21.87	23.40
1 - 25 %	55.54	48.95	56.43	60.23	41.15	49.88	51.88	60.69	58.22



PRUEBA DIFERENCIAL DE APTITUDES "PRONAM"

PERIODO DE APLICACION: 1995-1996

APLICACION TOTAL
BACHILLERATO DEL ESTADO DE MEXICO

	RAZONAM VERBAL	RAZONAM NUMERICO	RAZONAM ABSTRAC- TO	VELOCIDAD Y PRECISION PERCEPTUAL	RAZONAM MECANICO	RELACIONES ESPECIALES	ORTOGRAFIA	USO DEL LENGUAJE	APTITUD ACADEMICA
TOTAL DE PREGUNTAS	40	30	30	100	25	40	40	45	70
ESTUDANTES EXAMINADOS	2813	2813	2813	1813	2813	2813	2813	2813	2813
ESTADISTICAS DE LOS VALORES ESCALADOS									
PROMEDIO	251	244	244	N.D.	249	250	257	255	252
DESVIACION ESTANDAR	20.959	20.751	19.067	N.D.	16.557	20.332	21.077	21.908	20.127
RANGO PERCENTIL CORRESPONDIENTE AL PROMEDIO:									
FRECUENCIA DE ALUMNOS POR RANGO PERCENTILAR:	28	22	25	37	34	31	19	18	21
78 - 99	193	153	202	362	304	287	188	133	158
51 - 75	446	383	333	432	465	412	269	282	350
28 - 50	704	856	578	648	832	714	632	654	812
1 - 25	1271	1411	1500	1171	1152	1200	1516	1563	1493
78 - 99 %	7.38	5.88	7.73	13.95	11.63	10.98	6.35	5.08	6.05
51 - 75 %	17.03	15.04	12.74	19.53	18.94	15.77	10.29	10.07	13.38
28 - 50 %	28.94	25.11	22.12	24.80	25.33	27.32	25.33	25.03	23.42
1 - 25 %	48.64	54.00	57.41	44.81	44.09	45.32	58.02	58.82	57.14



PRUEBA DIFERENCIAL DE APTITUDES "PROUNAM"

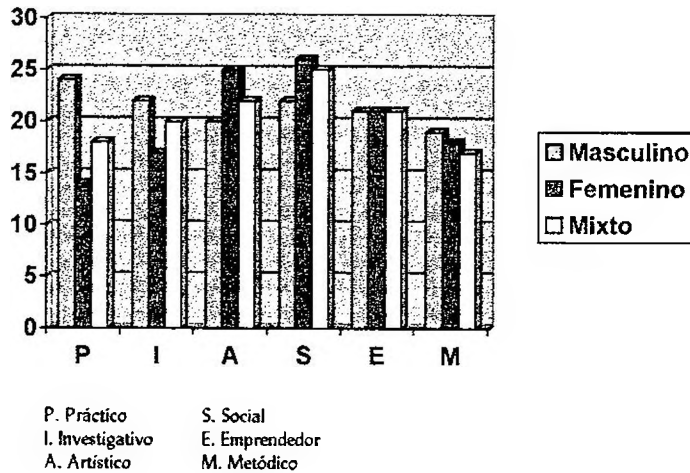
APLICACION TOTAL
BACHILLERATO DEL ESTADO DE MEXICO

PERIODO DE APLICACION: 1996-1997

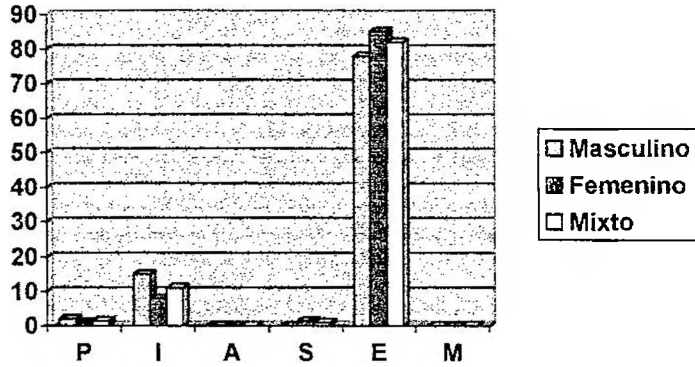
	RAZONAM VERBAL	RAZONAM NUMERICO	RAZONAM ABSTRACTO	VELOCIDAD Y PRECISION PERCEPTUAL	RAZONAM MECANICO	RELACIONES ESPECIALES	ORTOGRAFIA	USO DEL LENGUAJE	APTITUD ACADEMICA
TOTAL DE PREGUNTAS	40	30	30	100	56	40	40	45	70
ESTUDIANTES EXAMINADOS	13607	15607	13607	13607	13607	13607	13607	13607	13607
ESTADISTICAS DE LOS VALORES ESCALADOS									
PROMEDIO	250	247	244	N.D.	240	250	257	253	254
DESVIACION ESTANDAR	20.019	17.646	18.466	N.D.	18.012	19.254	21.192	21.046	18.792
RANGO PERCENTIL CORRESPONDIENTE AL PROMEDIO:	25	28	25	22	34	31	19	18	23
FRECUENCIA DE ALUMNOS POR RANGO PERCENTIL:									
76 - 90 %	776	867	1053	1218	1302	1244	819	595	679
51 - 75 %	2205	2141	1917	1869	2528	2277	1488	1122	1265
26 - 50 %	3605	3819	3209	2815	3538	3740	3376	3145	3520
1 - 25 %	6946	7100	7918	8206	8539	8736	8314	9135	7803
76 - 90 %	5.54	6.12	7.52	8.70	9.84	8.80	5.86	4.25	4.85
51 - 75 %	16.90	15.30	13.70	11.85	16.08	16.27	10.83	8.02	14.25
26 - 50 %	27.91	27.28	22.93	20.83	25.28	26.72	24.12	22.47	25.15
1 - 25 %	49.85	51.30	55.85	58.83	46.72	48.12	59.40	65.26	55.75

SISTEMA PARA LA DETERMINACIÓN, EXPLORACIÓN Y EVALUACIÓN
DE INTERESES Y OCUPACIONES "IDEAS"

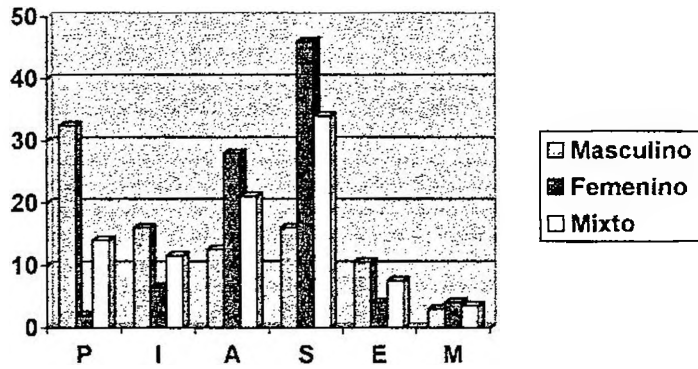
APLICACION "IDEAS" 1994-1995



APLICACION "IDEAS" 1995-1996



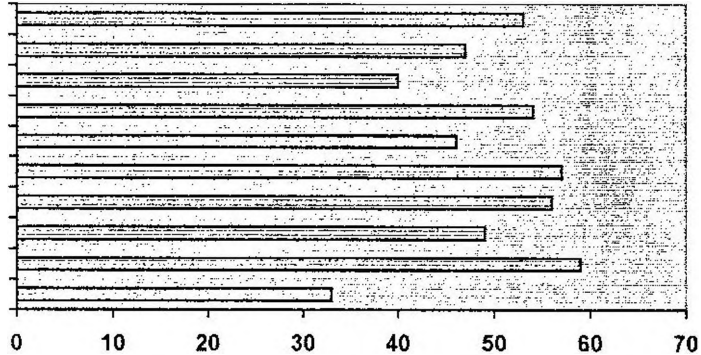
APLICACION "IDEAS" 1996-1997



CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO "C.A.E."

APLICACION "C.A.E." PRIMER GRADO 1996-1997

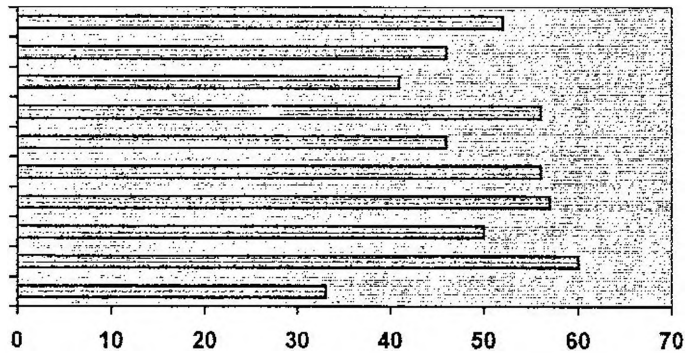
SUBESCALAS	%
1. Motivación para el estudio	53%
2. Organización de las actividades de estudio	47%
3. Concentración en el estudio	40%
4. Aplicación de estrategias de aprendizaje	56%
5. Comprensión y retención de los datos	49%
6. Búsqueda e integración de información	57%
7. Elaboración de trabajos en equipo	56%
8. Preparación de exámenes	49%
9. Solución de problemas	59%
10. Problemas que interfieren con el estudio	33%



CATEGORIAS				
0 - 39 %	40 - 59 %	60 - 79 %	80 - 89 %	90 - 100 %
DEFICIENTE	ABAJO DEL PROMEDIO	EN EL PROMEDIO	ARRIBA DEL PROMEDIO	OPTIMO

APLICACION "C.A.E." TERCER GRADO 1996-1997

SUBESCALAS	%
1. Motivación para el estudio	52%
2. Organización de las actividades de estudio	46%
3. Concentración en el estudio	41%
4. Aplicación de estrategias de aprendizaje	56%
5. Comprensión y retención de los datos	46%
6. Búsqueda e integración de información	58%
7. Elaboración de trabajos en equipo	57%
8. Preparación de exámenes	50%
9. Solución de problemas	60%
10. Problemas que interfieren con el estudio	33%



CATEGORIAS				
0 - 39 %	40 - 59 %	60 - 79 %	80 - 89 %	90 - 100 %
DEFICIENTE	ABAJO DEL PROMEDIO	EN EL PROMEDIO	ARRIBA DEL PROMEDIO	OPTIMO

Con la descripción de lo que conforma el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, podemos concluir de este apartado, que aún cuando se elaboro un proyecto para su implementación, el SICUBP presenta desarticulación en sus elementos, contrario al enfoque que lo sustenta, es decir, al enfoque sistémico⁵⁸.

El Mapa Curricular se retoma del plan de estudios de la UAEM, es decir, era un mapa curricular ya elaborado. Y sin tomar como referente un diagnóstico que diera cuenta de la funcionalidad, aplicabilidad o viabilidad del que se estaba desarrollando (con la estructura reticular).

El Plan de Estudios, denominado como Sistema Curricular se estructura con los elementos que trajo el Dr. Alvarez Manilla, hasta esos momentos, ninguna relación con la estructura del mapa curricular y si la hubo, fue mera coincidencia. Lo que quiero decir, es que tanto del mapa curricular como del plan de estudios su origen y fuentes son diferentes. Lo ocurrido respecto a la integración de los programas de estudio, fue una rara combinación; por un lado retoman los contenidos de los programas de estudio de la UAEM y los adaptan y adecuan a los programas hasta entonces vigentes (los basados en los Programas Maestros), y por el otro, se les imprime el sello del Sistema Curricular, forzando de esta manera su estructura.

Aparentemente y en el plano formal del Plan y Programas de Estudio del SICUBP tiene una estructura lógica, pero no en el plano real, y precisamente ahí se encuentran varios de los problemas de su operatividad. Sin tomar en cuenta que no hubo la infraestructura mínima necesaria y un programa de formación docente ad hoc y sistemático del SICUBP.

⁵⁸ El currículo como sistema, se impone la influencia de la teoría de los sistemas. En educación, el sistema se caracteriza por presentar: elementos constituyentes y sus relaciones entre estos, destaca la existencia de metas que apuntan a los elementos y sus relaciones. Puiggrós, menciona que "los procesos educativos reales con multicausales, sobredeterminados en compleja red". Puiggrós, A. "Investigación educativa y cuestiones epistemológicas de la pedagogía Latinoamericana". pág. 19.

Capítulo 5

POLÍTICA EDUCATIVA EN LA QUE SE INSCRIBE EL SICUBP

Por ser la política educativa determinada por el Estado, en este apartado solo describiré de manera general, pero a nivel estatal y federal, y a partir de los antecedentes donde el bachillerato tuvo una vida académico administrativa de lo más intenso; ya que la política educativa en el Estado, es reflejo de la política federal.

No es difícil darse cuenta, por lo demás, de que vivimos en tiempos de gestación y de transición hacia una nueva época. El espíritu ha roto con el mundo anterior de su ser allí y de su representación y se dispone a hundir eso en el pasado, entregándose a la tarea de su propia transformación.

La Política Educativa delinea lo que el Estado ofrece como servicio educativo; contempla aspectos de cobertura, gasto educativo, así como del planteamiento curricular. En este sentido se propone formar al tipo de ciudadano que desea y por consiguiente la formación docente que se requiere. Por lo tanto, resulta importante describir de manera general la política educativa presente en el Estado de México, en específico la del

Nivel Medio Superior en su núcleo propedéutico, con la finalidad de analizar el escenario donde se ha desarrollado el Bachillerato Propedéutico Estatal, desde su creación hasta la actualidad.

Primero se describirá un panorama de lo que sucedió a nivel nacional antes de que se ofreciera dicho servicio en el Estado de México; Segundo, la situación en el Estado de México, de 1981 a 1997.

La situación nacional al término de la década de los setentas presenta síntomas de un estrechamiento del espacio necesario para la acción estatal, en función, sobre todo, del desgaste del modelo de desarrollo y de la irrupción en la escena política de sectores de la población no incluidos orgánicamente en la red corporativa estatal. Tal situación implicó, para el ámbito de la educación, la llamada entonces “Reforma Educativa” que, en términos generales, se propuso ampliar la oferta educacional, así como actualizar los métodos y sistemas de enseñanza.

El 1º de septiembre de 1968, el presidente Díaz Ordaz al mencionar los hechos del movimiento estudiantil, invoca la necesidad de una reforma educativa...La concepción general en que se apoya la educación mexicana sólo responde, en parte, a los apremios de nuestro tiempo y no ha logrado aplicarla cabalmente...Debemos enseñar a pensar, a entender, a actuar, a tolerar, y lo que es muy importante, enseñar a aprender.⁵⁹

Por su parte, el Lic. Echeverría al asumir la presidencia de la República, en diciembre de 1970, hace el anuncio de una reforma educativa a iniciarse...Una auténtica reforma educativa exige revisar, profunda y permanentemente, los objetivos, los conceptos y las técnicas que guían la

⁵⁹ Díaz Ordaz, Gustavo, al abrir el Congreso de sesiones ordinarias el 1º de septiembre de 1968. En: “México a través de los informes presidenciales”. Tomo I, mensajes políticos, Secretaría de la Presidencia, México, 1976. págs. 447, 448 y 449.

docencia...La reforma que iniciaremos...surgerà de cada aula y estará fundada en la veracidad y en el diálogo...Cobra así nueva vigencia un antiguo principio, según el cual, se es libre por el saber.⁶⁰

De tal suerte, el planteamiento general de la reforma educativa implicaba acciones en los diversos órdenes que comprende la organización del sistema educativo: *Atención a la demanda social de la educación* (ampliación de los servicios educativos, formación magisterial, etc.); *Actualización de métodos y sistemas de enseñanza* (programación por objetivos de aprendizaje, mecanismos de evaluación constante, autoaprendizaje, actitud activa, crítica y participativa, etc.); *Reorientación de los contenidos educativos* (enfaticando el carácter social de la educación); *Reorganización administrativa, y Descentralización institucional*.

Un momento crucial del proceso de reforma educativa lo constituye en el terreno legislativo⁶¹, la creación de la Ley Federal de Educación, pues en ella se configuran de modo explícito los principales puntos programáticos y ámbitos que atae tal medida.⁶²

La reforma educativa repercutió en el sistema escolar tradicional, introduciendo innovaciones tanto en la estructura como en la orientación de la enseñanza. Entre las más significativas de la Educación Media Superior, destacan: la creación del CCH-UNAM (1971), la transformación

⁶⁰ Echeverría  lvarez, Luis, al protestar como Presidente de la República ante el Congreso de la Unión, el 1  de diciembre de 1970. En: "México a través de los informes presidenciales". Tomo I, mensajes políticos, Secretaría de la Presidencia. México, 1976. págs. 480 y 481.

⁶¹ v. Bravo Ah ja, Luis. "La obra educativa". Secretaría de Educación Pública. México. 1976.

⁶² En efecto, el 29 de noviembre de 1973, se publicó en el Diario Oficial, tomo CCCXXI, núm. 20, el decreto de la Ley Federal de Educación, que abrogaba la anterior Ley Orgánica de la Educación Pública, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, expedida el 31 de diciembre de 1941 y vigente desde entonces.

de las Escuelas Vocacionales del Instituto Politécnico Nacional, cuya duración del ciclo escolar era de dos años, en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) y la creación de Centros de Estudios Técnico Agropecuarios en el ámbito regional. Por otra parte la creación del Colegio de Bachilleres (1973). Tanto en CCH-UNAM como en el CECYT se trataba de alcanzar el objetivo de constituir en la educación media superior un ciclo a la vez propedéutico para estudios superiores y terminal en sí mismo.

Es entonces a partir de los años 70, que se llevaron a cabo acciones que han influido en la vida y quehacer del bachillerato en México. Así se pueden enumerar las políticas recientes en relación al bachillerato mexicano:

- ☞ Reunión de la ANUIES en Villahermosa, Tabasco en 1971. en la que recomienda que el ciclo del bachillerato tenga 3 años de duración y que cumpla la función de ser propedéutico y terminal.
- ☞ En 1972 en Tepic la asamblea de la ANUIES estableció el sistema de créditos y se definió que el valor en créditos del bachillerato sería de 180 como mínimo y 300 como máximo.
- ☞ 1974, Veracruz. La asamblea de la ANUIES propone estrategias para ampliar el acceso a la educación de tipo medio en su ciclo superior, ya que por su carácter terminal y propedéutico, debe capacitar para el trabajo, al mismo tiempo que se realizan estudios antecedentes a la educación superior.
- ☞ Querétaro, abril de 1975, se declara la estructura académica de las actividades de aprendizaje en tres áreas de la educación media superior: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades extracurriculares.

- ☞ En 1977 (Guadalajara), ante la problemática que presentaba la educación media superior, la asamblea de la ANUIES menciona que una alternativa, es la educación media terminal.
- ☞ En 1981, se encontró que 15 materias en los diversos planes de estudio cubrían el 60% de horas del bachillerato y que, a pesar de los 187 diferentes planes de estudio de entonces, persistía un grupo de asignaturas que le daban unidad a este nivel educativo.
- ☞ Siempre con la preocupación de la diversidad y complejidad de este ciclo de estudios, en 1982 se llevó a cabo en Cocoyoc, Morelos el Congreso Nacional del Bachillerato, en donde se reiteraron los acuerdos de Villahermosa y se concluyó que el Bachillerato constituye una fase de la educación que tiene carácter formativo e integral, además de propedéutico. Se propuso la existencia en los planes de estudio del llamado “tronco común”.
- ☞ El acuerdo 71 publicado en el Diario Oficial el 28 de mayo de 1982, establece este tronco común con materias y cargas académicas con carácter obligatorio para las escuelas dependientes de la SEP y recomienda a las instituciones autónomas que adopten esta estructura académica en sus planteles.
- ☞ El acuerdo 77 publicado en el Diario Oficial el 21 de septiembre de 1982, establece que para efectos de orientar y facilitar la implementación (operatividad) del Tronco Común (Acuerdo 71), se emiten los “Programas Maestros”.
- ☞ En 1989, la ANUIES constituye la Red de Apoyo e intercambio en Materia de Formación de Personal Académico de la Zona Centro en donde se genera, entre otros, un programa llamado “Evaluación Curricular del Bachillerato Universitario”.

- ☞ Acorde a las directivas señaladas en el Programa de Modernización Educativa en lo que se refiere a la Educación Media Superior, se instaló el 14 de febrero de 1990 la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), instancia que mediante la concertación de acciones y tareas deberá contribuir a la modernización de este nivel.

- ☞ Para el periodo 1989-1994, se plantea el Programa para la Modernización Educativa⁶³, considerando que los estudios para el nivel medio superior respondan a las expectativas y necesidades sociales que requiere el país. El Programa para la Modernización Educativa sin duda delinea la política educativa hasta nuestros días y en las que trajo consecuencias e implicaciones que todavía no han sido superadas como a continuación se mencionan:

Contra una tendencia histórica que favoreció la centralización y frente a obstáculos políticos, la descentralización de la enseñanza básica y normal es una realidad en México. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica marcó la pauta, luego los cambios a la Constitución de 1992 y la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, dieron forma a la nueva estructura legal del sistema educativo mexicano. En esos documentos se plantean las expectativas de que con un régimen educativo descentralizado se reforzará el federalismo, se incrementará la calidad de la educación, habrá una mayor eficiencia en la administración y una distribución más equitativa en la provisión del servicio. El desafío, una vez consagrada la transferencia del sistema federal a cada estado, es fusionar los antiguos subsistemas federal y estatal en un todo armónico y que la federación de éstos, a su vez, integren el sistema educativo mexicano.

⁶³ cfr. SEP. "Programa para la modernización...", op. cit.

Se podría decir que buena parte del devenir de México es la historia de su centralización política, económica y cultural. Por esa razón, la descentralización es un proceso complejo, lleno de obstáculos y no se explica fácilmente por qué el gobierno federal --que fue la quintaesencia del centralismo y el autoritarismo-- es ahora el principal promotor de la descentralización y del nuevo federalismo. Hans Weiler, quién estudia procesos de descentralización en varios países, llegó a la conclusión que al descentralizar el Estado gana legitimidad, mas pierde el control de los procesos y de la dirección de los programas que descentraliza. Contrariamente a esa opinión parece que el grupo gobernante en México aspira a los dos fines simultáneamente: ganar legitimidad y a mantener el control. Eso, debido a que su modelo de descentralización no es radical, no llega a los municipios, ni persigue cambios bruscos o una redistribución del poder político (aunque en la práctica sí se puede dar una dispersión del poder). Pero, de acuerdo con documentos oficiales y las pruebas disponibles, sí persigue incrementar la calidad, la eficiencia y la equidad en la prestación de los servicios.

Mediante el Acuerdo, signado el 18 de mayo de 1992, el gobierno federal transfirió a los de los estados los activos escolares, la responsabilidad de operar el sistema, las relaciones laborales con los maestros y recursos financieros considerables. La firma del Acuerdo no representó una sorpresa, ya que la descentralización de la educación se había anunciado desde 1982. El gobierno federal conservará las funciones rectoras y de evaluación que ejercerá a través de la Secretaría de Educación Pública. Los derechos laborales del magisterio y su autonomía sindical serán respetados escrupulosamente. A pesar de ello, no hay noticias de que en los estados se hubieran tomado las medidas necesarias para recibir la parte del sistema educativo que el gobierno federal les proporcionó. Lo cual sugiere, a casi seis años de la

transferencia de responsabilidades y recursos, que no se han consolidado sistemas estatales de educación.

En el lado de los cargos se subraya el centralismo, que inhibió las iniciativas locales y fortaleció el paternalismo estatal; el burocratismo, entendido como ineficiencia administrativa, las luchas políticas que impiden el avance de la educación; y la inequidad que se generó a lo largo del tiempo. Con la descentralización o federalización de la educación básica y normal, se espera acrecentar las virtudes y, paulatinamente, subsanar las deficiencias.

La centralización del sistema educativo llevada a cabo por la SEP dio como resultado a lo largo de los años la concentración del poder y de la toma de decisiones en las oficinas centrales, así como la creación de una estructura política piramidal en la que las determinaciones importantes se tomaban en la cúpula y discurrían por una organización institucional compleja y jerárquica. Cada grado de la escala contaba con su propia fracción de poder y acceso a los recursos. Se asignaban recursos para mantener y preservar una estructura burocrática en vez de destinarlos al propio proceso de enseñanza, entonces se creaban departamentos para controlar a los empleados y direcciones para controlar a los departamentos y así sucesivamente, hasta convertirse en un enjambre humano que actuaba desarticuladamente, aunque tuviera su lógica de desarrollo, y esa lógica era para crecer y reproducirse, no para servir a la educación, en esas condiciones difícilmente se podría dirigir la educación. El resultado, según el mismo presidente de la República, fue la baja de la calidad de la enseñanza.

La descentralización de la educación, como la reforma del Estado, apenas están en sus albores. El Acuerdo del 18 de mayo de 1992 es

hasta el momento el punto culminante, pero los hechos que vendrán en los estados formarán el sedimento de una organización nueva, plenamente federal, mas para ello hay que profundizar en sus aspectos esenciales: la política y organización locales. Y pensar en una transición que tal vez tome más de 20 años.

Con el panorama anterior, pasemos ahora al contexto del Estado de México a partir de 1981, año en que se ofrece el Bachillerato Propedéutico Estatal, a través de la Escuelas Preparatorias Oficiales.

Recordemos que el Bachillerato Propedéutico Estatal, se ofreció por primera vez en la Escuela Preparatoria Oficial No.1, la cual fue creada en el seno de la Escuela Normal Superior del Estado de México, en la Cd. de Toluca en el año de 1981, en el último año de la administración del Profr. Sixto Noguez Estrada, Director General de Educación Pública del Gobierno de Jorge Jiménez Cantú. Para la oferta del servicio se estructuró el plan y los programas de estudio con base al del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México principalmente, una vez que el Consejo Universitario de la máxima casa de estudios de la Universidad Autónoma del Estado de México reconoció los estudios de bachillerato que se ofrecían en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Gobierno del Estado de México.

Al asumir Alfredo del Mazo González la gubernatura estatal, la administración pública sustentaba su estructura en la Ley Orgánica del Poder Ejecutivo del Estado de México, en vigor desde 1976, la cual prescribía la existencia de 17 direcciones, además de departamentos y comisiones coordinadoras, así como de dos órganos político y administrativos: La Secretaría General de Gobierno y la Oficialía Mayor. En 1981, del Mazo, antes de convertirse en titular del Poder Ejecutivo,

presentó a la XLVIII Legislatura del Estado de México un proyecto de Ley Orgánica de la Administración Pública, que sustituía a la de 1976.

La estructura orgánica propuesta, planteaba una organización administrativa coherente con la realidad estatal, ya que se equilibraban y distribuían equitativamente los asuntos públicos, agrupándolos por ramos, instituyendo nuevas dependencias con el rango de secretarías y reconociendo su importancia igualitaria. Dicha ley, quedó integrada por cinco capítulos, las funciones del sector público se agruparon en áreas específicas a través de nueve secretarías, además de la Procuraduría General de Justicia del Estado:

- ☒ Secretaría de Gobierno
- ☒ Secretaría de Finanzas
- ☒ Secretaría de Planeación
- ☒ Secretaría del Trabajo
- ☒ Secretaría de Administración
- ☒ Secretaría de Desarrollo Urbano y Obras Públicas
- ☒ Secretaría de Desarrollo Agropecuario
- ☒ Secretaría de Desarrollo Económico
- ☒ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social

La Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social surgió de la conjunción de la Dirección de Educación Pública, encargada del fomento y buena marcha de la educación oficial y particular en los niveles controlados por el gobierno; de la Dirección Promotora del Mejoramiento del Ambiente y Servicio Social Voluntario; de la Dirección de Patrimonio Cultural; de la Dirección de Cultura Física y Recreación y del organismo público descentralizado denominado Comisión Estatal de Parques Naturales y de la Fauna.

La función central de la secretaría se vinculó con la superación educativa y cultural y el bienestar de la población. Para dar cumplimiento a su cometido, participó coordinadamente con la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Estado de México, así como con instancias autónomas y particulares. La SECyBS quedó integrada por cuatro direcciones centralizadas, dos órganos desconcentrados, un órgano auxiliar y dos asociaciones civiles. En ese orden fueron: Dirección General de Educación, Dirección de Patrimonio Cultural, Dirección del Deporte, Dirección de Promoción Social, Comisión Estatal de Parques Naturales y de la Fauna, Radio y Televisión Mexiquense, Consejo Mexiquense de Recursos para la Atención de la Juventud, Colegio Mexiquense y la Impulsora Deportiva Nezahualcóyotl.

La normatividad que sirvió de base para el ejercicio de la gestión pública en el sexenio 1981-1987, para la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social en el rubro de educación fue la siguiente:

a) Normas Federales:

- Ley Federal de Educación
- Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública
- Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal, suscrito entre la SEP y el Gobierno del Estado de Méx.

b) Normas Estatales:

- Ley de Educación Pública del Estado de México
- Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México
- Reglamento Interior de la SECyBS
- Reglamento de Escalafón de los Trabajadores Docentes
- Acuerdo que determina la organización directiva de las instituciones educativas dependientes del Gobierno del Estado
- Acuerdo de la SECyBS, en materia de compatibilidades en el servicio educativo
- Acuerdo por el cual se eleva al grado de licenciatura la educación normal

Con base en las políticas establecidas para el Estado de México, de 1981 a 1992 al sector educación correspondió:

- ✍ Planear, desarrollar, dirigir y vigilar la educación estatal y supervisar la buena marcha de la particular, en todos los tipos, niveles y modalidades dentro de los términos de la legislación correspondiente.
- ✍ Elaborar y ejecutar los convenios de coordinación en materia educativa entre el estado y los gobiernos federal y municipales.
- ✍ Coordinar con los gobiernos federal y municipales programas permanentes de alfabetización y de educación para adultos.
- ✍ Realizar actividades de investigación, docencia y extensión educativa, en atención a la problemática de la entidad.
- ✍ Promover programas de educación para la salud y mejoramiento del ambiente, y coordinar con otras dependencias y autoridades la realización de campañas para prevenir y atacar la drogadicción y el alcoholismo.
- ✍ Fortalecer, a través de la regionalización de los contenidos educativos, la identidad estatal.
- ✍ Vigilar la realización de los actos cívicos escolares.

A pesar de los esfuerzos desplegados, la problemática del sistema educativo del Estado de México en 1981 se caracterizaba por la presencia de dos factores que históricamente no han sido superados: uno, el de la cuestión demográfica; el otro, el del financiamiento. El primero se evidenciaba en un

notable crecimiento poblacional que desencadenó una demanda educativa de difícil previsión y respuesta; el segundo se dejaba ver en la dificultad para disponer de recursos suficientes con qué atender los requerimientos del servicio. Alrededor de estos dos factores socioeconómicos interactuaban problemas del ámbito puramente escolar relacionados con el rezago educativo: la eficiencia interna del proceso enseñanza y aprendizaje, la calidad del servicio ofrecido y la interdependencia de los procesos productivo y educativo, además de las dificultades cotidianas de la práctica docente, vinculadas con la preparación profesional del magisterio. A los fenómenos anteriores había que sumar la compleja coordinación entre las distintas dependencias e instituciones de servicios educativos en la entidad y la estructura técnico-administrativa en que se apoyaba el sistema.

La Educación Media Superior (bachillerato y profesional técnica) era ofrecida por la Secretaría de Educación Pública, así como por instituciones autónomas y particulares incorporadas. Bajo el control estatal existían 30 escuelas destinadas a capacitación para el trabajo, bachillerato técnico y profesional técnico. La matrícula en bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) ascendió en el ciclo escolar 1981-1982 a 27 360 estudiantes; de ellos 11 540 (18.49%) recibían enseñanza en escuelas propias de la universidad, mientras que los demás (25.35%) estudiaban en preparatorias regionales y particulares incorporadas. Los Colegios de Ciencias Sociales y Humanidades (UNAM), el Colegio de Bachilleres (SEP), los Institutos Tecnológicos Regionales, los Centros de Bachillerato Tecnológico (SEP) y particulares incorporados, atendían al resto del alumnado de la entidad; 35 045 estudiantes, lo que daba un total de 62 403 (en 1997 el Estado México atendió a un total de 260 709 estudiantes de educación media superior). Además de su poca cobertura, el problema mayor que enfrentaba este nivel era que ofrecía

mínimas opciones de educación terminal y de diversificación de actividades. (en 1997 en el Estado de México se ofrece la educación media superior a través de cuatro subsistemas --autónomo, federal, estatal y privado-- en 22 diferentes modalidades).

Como respuesta para satisfacer las demandas planteadas por la sociedad, se consideró a la educación como una de las cuatro prioridades básicas del plan de gobierno. El gobierno del Estado de México concibió su programa educativo en función de los preceptos de nuestra Carta Magna, y en 1981 asumió categóricamente el compromiso de ajustar sus acciones a la filosofía del artículo 3º constitucional.

Ante este escenario político, con el acuerdo para la Descentralización Educativa, la reestructuración administrativa, con los compromisos mencionados y con otras situaciones (dificiles de documentar), como el de recibir por parte de las autoridades federales un fuerte apoyo para el crecimiento de las Escuelas Preparatorias Estatales a cambio de disminuir la matrícula de Educación Normal en el Estado, no es muy lejano pensar que como una estrategia para atender por un lado el rezago educativo en el nivel medio superior junto con la fuerte demanda del mismo, y por el otro atender a los lineamientos que establecía la política educativa; se daba a cambio el apoyo a la creación de más Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México.

En el ciclo escolar 1986-1987 se atendió en la educación media superior 168 930 alumnos, lo que representó un fuerte aumento en la matrícula de este importante nivel educativo que proporciona al estudiante los conocimientos para optar por dos alternativas: incorporarse al sector productivo como técnico especializado o seguir estudiando en el nivel superior.

La década de los ochentas, termina con un Bachillerato Propedéutico Estatal consolidado y fortalecido (con sus carencias y dificultades obvias), que respondió a las necesidades que planteó esa década. Así, el Estado de México en el ciclo escolar 1989-1990, contaba con 87 Escuelas Preparatorias Oficiales que atendían a 17 557 alumnos.

Para 1993, el Estado de México ocupaba un lugar importante en cuanto a la atención de la matrícula de educación media superior con poco más de 208 000 estudiantes en las modalidades propedéutica y terminal, no obstante se registra una demanda constante por el establecimiento de nuevos servicios. Esta situación es preocupante, ya que es un derecho y una aspiración legítima de la población acceder a la escolaridad que le permita ingresar a empleos productivos mejor remunerados, aquí el esfuerzo se tiene que redoblar para que, sin detrimento de la calidad de la educación se amplíe el acceso y las opciones de Educación Media Superior y Técnica.⁶⁴

Ante la inserción inminente del país en la economía mundial, se plantea para la entidad una política educativa que privilegie la atención a la población en condiciones de pobreza, dignifique la vida urbana y contribuya a dinamizar la economía como base para un desarrollo más justo...La voluntad política debe promover una profunda transformación de la gestión educativa que permita articular efectivamente la educación con las demandas económicas, políticas, sociales y culturales...Las políticas educativas deberán reflejar la concepción de la educación como una actividad de integración comunitaria donde la educación sea generación y responsabilidad de todos.⁶⁵

⁶⁴ v. Mensaje de la Protra. Gloria Guadarrama S., en el Foro de Consulta 8 "Educación". Coordinación General para la Formulación del Plan de Desarrollo del Estado de México 1993-1999. Atlacomulco, Méx. 1993. pág. 42.

⁶⁵ idem, págs. 43, 44 y 45.

El Lic. Emilio Chuayffet Chemor gobernador del estado, inscribe en el "Plan de Desarrollo del Estado de México 1993-1999": en décadas pasadas las presiones de la demanda educativa se situaron en la educación primaria y secundaria, hoy se presentan con mayor incidencia en la educación media superior, tanto por las exigencias sociales como por las del mercado de trabajo. El mayor reto en el corto plazo es abrir oportunidades de acceso sin detrimento en la calidad de la formación. Algunos de los problemas más relevantes que se contemplan son: deficiente orientación vocacional, diversidad curricular, deficiencias normativas y de control administrativo y falta de mecanismos de coordinación.⁶⁶

En el ciclo escolar 1993-1994, el servicio de educación media superior en su núcleo propedéutico se ofreció a 38 456 alumnos en 133 Escuela Preparatorias Oficiales del Estado de México. En este ciclo escolar y en el marco de la política educativa de este sexenio, se lleva a cabo una reforma educativa para el Bachillerato Propedéutico Estatal denominado "Sistema Curricular".

El Sistema Curricular para el Bachillerato Propedéutico Estatal (SICUBP), es un proyecto educativo que observa tres características: reorientación que tiene el bachillerato propedéutico como ÚNICO (aquí se adoptó el mapa curricular del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México); el planteamiento de una estrategia psicopedagógica basada en competencias, y el enfoque holístico del planteamiento curricular.

El Sistema Curricular para el Bachillerato Propedéutico Estatal, es un proyecto educativo que pretende responder puntualmente a las exigencias académicas que han sido consideradas nacionalmente para el bachillerato en este último tramo del presente siglo y que tienen relación con el proceso de Modernización Educativa.

⁶⁶ v. "Plan de Desarrollo del Estado de México 1993-1999". 1993.

Las acciones que en materia educativa se han realizado, permitieron el desarrollo del Bachillerato Propedéutico Estatal⁶⁷, si bien ha convivido en problemas que han tenido aciertos psicopedagógicos no obstante las condiciones limítrofes de algunas escuelas, estos aciertos están fraguando una personalidad propia, la cuál comienza a perfilar al bachillerato que en el ciclo escolar 1996-1997 fue proporcionado a 55 326 alumnos (representando el 21.5% de la matrícula total de educación media superior en el Estado de México), a través de 147 Escuelas Preparatorias Oficiales, en 79 municipios de los 122 que conforman el Estado de México.

En 1997, con la administración del Lic. Cesar Camacho Quiroz, gobernador del Estado de México, se puso en operación el examen único de selección para el ingreso de los estudiantes residentes de la zona metropolitana de la ciudad de México, además de la ampliación de la capacidad instalada del nivel medio superior ya que se creó el Colegio de Bachilleres, abrió con ocho planteles el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México; ello significó un crecimiento en la oferta de espacios del 79% en territorio estatal.

Otro aspecto de suma importancia es la vida sindical del magisterio del Estado de México, porque aún con los logros obtenidos para los maestros, estos no han sido suficientes y menos para el apoyo en la práctica docente del profesor del Bachillerato propedéutico Estatal.

El Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), tuvo dos consecuencias políticas. Primera, el encuadramiento del sindicato en el partido oficial y, segunda, permitió que el gobierno aplicara en todo el estado sus políticas de educación. Los salarios, las prestaciones, las promociones y otros problemas de los maestros se negociarían en adelante de forma centralizada.

⁶⁷ v. Informes de Gobierno del Estado de México 1981-1987, 1987-1993 y 1993 a la fecha.

Para asegurar la lealtad al PRI, se otorgaron posiciones políticas al SMSEM, tanto en los congresos locales como en los ayuntamientos y el gobierno del estado; y, es razonable suponer, que fueran más leales al gobierno que al sindicato. Algunos de esos cargos quedaron como "posiciones" del magisterio.

Hay más o menos otros 20 rubros de prestaciones no genéricas, como días económicos (que en algunos estados si no los utiliza un maestro se les pagan al final del año), apoyos para guardería, y diversas comisiones. Si se considera que la instrucción directa a los alumnos, en el mejor de los casos, es de 800 horas por año (considerando educación primaria), entonces los maestros mexicanos están relativamente bien pagados. Como indicó un dirigente sindical del Estado de México: "Los aumentos y la carrera magisterial no resuelven toda la problemática laboral del maestro, pero no somos tan mezquinos como para no reconocer que hemos recuperado buena parte del salario." Recuperación que es tangible.

Para asociar los ingresos a la calidad se puso en marcha un esquema de promoción salarial de los maestros: la carrera magisterial para educación básica, y carrera docente para educación media superior y superior. Esto permite movilidad salarial y, de hecho, es un escalafón paralelo donde el simple transcurso del tiempo no es el criterio único. Este programa también persigue ayudar a la revaloración social del magisterio, una demanda sentida del gremio. La promoción incluye la aceptación de cinco criterios de evaluación, de ahí su carácter de inscripción voluntaria de cada maestro: 1) desempeño profesional, 2) preparación, 3) actualización, 4) escolaridad y, hasta el último lugar y con menor peso relativo, la antigüedad. Sin embargo, no se han podido fortalecer la evaluación y la supervisión por parte de las autoridades, ya que estas actividades sellaron el viejo pacto corporativo entre el gobierno y el SNTE y son todavía eslabones con el pasado.

En la actualidad, se ha reestructurado la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social en sus departamentos correspondientes al sector educativo, se crearon dos subsecretarías: Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior; la cuestión sería: ¿con estos cambios se pretende mejorar la administración de la educación y por consiguiente fortalecer la calidad de la educación?, ¿o es que acaso la educación en el Estado de México tomará otra orientación, olvidando la política educativa que se planteó en el "Plan de Desarrollo Estatal 1993-1999" al principio del presente sexenio?, ¿hacia donde tiende con estos cambios la educación y en específico la del Bachillerato Propedéutico Estatal?

Con la descentralización se intenta elevar los niveles de calidad, eficiencia y equidad. Aunque la política educativa mexicana obedece por regla general a cuestiones internas, es sensible y abierta a corrientes internacionales. Tanto en modas pedagógicas como en esquemas de planeación y administración, así que no es descabellado pensar que la descentralización educativa, cierto cálculo de imagen internacional estuviera en la mente de los estrategas gubernamentales.⁶⁸

En esta concepción del federalismo, el gobierno central tiene facultades para "determinar," "normar," "regular," "evaluar," "fijar lineamientos generales" y obliga a las autoridades locales a destinar recursos crecientes a la educación cuando, en teoría, cada congreso soberano establece las disposiciones de ingreso y gasto público en su estado. Los estados, en cambio, "prestan servicios," "ajustan" y "operan el sistema." En síntesis, el gobierno federal mantiene las tareas importantes, la esencia de la educación, las cuestiones profundas, el control; en tanto que los Estados, únicamente los asuntos de superficie, aunque no dejen de ser importantes.

⁶⁸ No debe olvidarse que con la firma del Tratado de Libre Comercio (1° de enero de 1994), las relaciones comerciales de México con sus vecinos del norte estarán sujetas a las reglas del Tratado, y por consiguiente estamos bajo la "lupa" y aprobación de una comunidad internacional.

En otras palabras se centraliza el poder y se descentraliza la administración. Esa es la esencia del modelo formal de la descentralización educativa de México. Por esa razón, se podría pensar que los cambios en la política educativa manifiesta en la ley no persiguen dismantelar el pacto corporativo entre el gobierno y los trabajadores de la educación, sólo modernizarlo y adecuarlo a los nuevos desafíos de la economía abierta, la competencia internacional y la reforma del Estado.

El atraso escolar es una expresión de la desigualdad social. La capacidad y organización del sistema resultan en un rezago desigualmente distribuido. "El Programa de Desarrollo Educativo: 1995-2000", tampoco oculta el problema y señala que en 1995 había 35 millones de mexicanos mayores de 15 años que no terminaron la educación básica y que, a pesar de los esfuerzos realizados, el rezago es aún grande y difícil de abatir.

En conclusión la eficiencia y la equidad en la educación mexicana se han incrementado tal vez como consecuencia de las reformas instauradas, el mayor financiamiento, los programas compensatorios y la descentralización de la educación básica. Pero no se sabe a ciencia cierta si ha mejorado la calidad.

En el Estado de México, igual: se elude el conflicto y hasta el contacto con el SNTE y, de hecho, hay dos secretarías de educación paralelas: la formal de Educación, Cultura y Bienestar Social y los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (aunque se pensara que la secretaría formal es la SECyBS, SEIEM sigue operando casi de igual manera como venia operando).

En cambio, algunos gobernadores de otros estados, tal vez sí calculan como altos los riesgos de enfrentar a un sindicato poderoso. Quizás eso explique, al menos en parte, porque el gobierno del Estado de México no le

apetece siquiera tener una relación directa con el SNTE. La Sección 17, que agrupa a los antiguos maestros federales del Valle de Toluca, también desea mantener el status quo, ya que se acostumbraron a negociar con el SEIEM y como dijeron "...ya nos conocemos bien." Más allá de las cuestiones sindicales, para el gobierno del Estado de México, la fusión representa problemas de estructura y organización complejos por el tamaño de los subsistemas, las presiones demográficas, las disparidades sociales y geográficas, así como la vecindad con el Distrito Federal y el crecimiento de la mancha conurbada. Quizás por esas razones, en el plan de gobierno no se plantea la fusión de los dos subsistemas, el Acuerdo sólo se menciona una vez y elude la controversia de la federalización educativa, sólo hay una leve enunciación de que los sistemas se tienen que adecuar para mantener la calidad de la educación.

Un defecto histórico del sistema educativo mexicano es su tendencia al ensimismamiento, a forjar nociones y prácticas a partir de los intereses de los actores internos, sin un diálogo creativo con el medio que lo rodea. Romper esa tendencia no es fácil. Más allá de los intereses creados, existen rutinas y hábitos arraigados que se reproducen aun contra la voluntad de quienes participan en la educación.

Sería conveniente que se reflexione sobre los avances logrados a la fecha en el combate a la crisis y que se manifiestan en el buen desempeño de los indicadores mencionados, para vislumbrar la influencia en las posibilidades de consolidación y fortalecimiento del sistema educativo. Sobre todo considerando que en el discurso existe voluntad política, pero la realidad dista mucho de éste, y aún más grave los resultados son muy cuestionables.

Ante este panorama y de cara al nuevo milenio las interrogantes son respecto al sistema educativo, en específico el Bachillerato Propedéutico Estatal: ¿el planteamiento curricular responderá ante estas perspectivas? o ¿habrá que adecuarlo o modificarlo?.

En este apartado se han sintetizado diecisiete años de la política educativa del Estado de México, donde el gobierno se ha esforzado en darle continuidad y fortalecimiento a un sistema educativo. A fin de planear el futuro con libertad, se reconoce la necesaria participación de la sociedad, así como la concurrencia de los diversos factores económicos y políticos en aras de defender permanentemente el compromiso democrático y la equidad social.

Pero sin embargo, el hecho de que la política educativa sea un reflejo de la política federal, de que se ha retomado de los planes y programas de estudio que norma la SEP o de otras instituciones, hace que solo tengamos un Modelo Académico⁶⁹ del Bachillerato Propedéutico, por lo que falta algo que consolide el Bachillerato Propedéutico Estatal, es decir, un Proyecto Educativo⁷⁰ de Estado que le de identidad, con el cual se identifique el docente, el alumno y la sociedad.

⁶⁹ Un modelo académico incluye la organización académico-administrativa de las instituciones. En el caso del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, el modelo académico se caracteriza por una centralización académica y administrativa y una organización curricular rígida. cfr. Sánchez, M. Dolores. "Modelos académicos". ANUIES. 1995.

⁷⁰ En un proyecto educativo, la política educativa perfilaría un proyecto específico de bachillerato, donde estarían presentes los objetivos y las metas de un determinado plan estatal de desarrollo. Al respecto valdría la pena revisar a Pablo Latapí, quién a descrito los proyectos educativos predominantes en México.

Capítulo 6

FILOSOFÍA EDUCATIVA DEL SICUBP

En este apartado, presentaré como se ha aplicado la filosofía educativa del SICUBP y precisaré algunos conceptos claves del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, con el propósito de resignificarlo en una propuesta de un modelo basado en el desarrollo de competencias académicas.

En muchas ocasiones, los fines de la educación no han sido planteados explícitamente porque nadie se ha dedicado a esta tarea; sin embargo, en muchas ocasiones los fines no han sido explicitados precisamente porque una exposición concreta de los mismos permitiría descubrir su irracionalidad que, por este hecho, resultarían inaceptables, tanto para la comunidad escolar, como para otros contextos sociopolíticos estatales y nacionales.

En este capítulo se intenta hacer explícita la filosofía educativa del SICUBP que se entiende como el cuestionamiento acerca de los fundamentos del

proceso formal de educación. Este problema básico se subdivide en tres interrogantes: ¿por qué enseñar?, ¿qué enseñar?, y ¿cómo enseñar?.

Hay una relación dialéctica entre el por qué enseñar, el qué enseñar y el cómo enseñar: la educación es un proceso dinámico en el cual no basta simplemente establecer los fines abstractos; existe la necesidad de hacer explícitos sus contenidos. A su vez, los contenidos y el sujeto que los recibe, llevan a establecer el modo como éstos pueden ser transmitidos y adquiridos por los alumnos, lo cual constituye la didáctica. Una filosofía educativa que únicamente analizara los fundamentos últimos, constituiría un ejercicio abstracto sin valor práctico y condenada al fracaso concreto. por otra parte, una filosofía educativa que sólo tomara en cuenta los contenidos, carecería de un rumbo definido que podría conducir el proceso a un eclecticismo sin orientación. Por último, una filosofía educativa que sólo contemplara el proceso de transmisión del conocimiento, sin plantearse contenidos ni fines, sería simplemente un juego mecánico.

El bachillerato es un grado académico olvidado, su esencia histórica es antiquísima y está referida a la formación del joven hombre, sapiente y sensible al conocimiento y a la cultura sin fronteras. El bachillerato es formativo y propedéutico. *Formativo* en el sentido de que es visto como un proyecto estético, moldeado para el conocimiento y el saber. *Propedéutico* porque la formación del bachiller esta orientada a la preparación de los saberes y valores universales requeridos, que en el futuro próximo ha de ejercerse con compromiso y conocimiento especializado y como una acción de beneficio individual y social.

La esencia del bachillerato es la universalidad del conocimiento, No es fácil la formación histórica del bachiller y por tanto es inacabada y siempre queda en la posibilidad de perfeccionamiento, en este aspecto, el bachillerato es imperfecto e incompleto como el conocimiento mismo.

Debe admitirse que esta concepción de bachillerato, en su sentido formativo y propedéutico esta fundada sobre el pensamiento moderno, pero no obstante de su referente histórico y filosófico (ver el capítulo 2 de este trabajo), tanto en una como en otra época, se preparaba a los jóvenes para expresarse correctamente, para lo cual era indispensable razonar con una lógica congruente.

Sin embargo, en el caso del bachillerato, el propósito fundamental que ha tenido el gobierno estatal, es satisfacer la demanda de educación media superior en todo el Estado, aún en lugares donde existe una infraestructura precaria de servicios sociales. En el SICUBP no figura una política educativa que perfile un proyecto específico del bachillerato, su orientación pedagógica, fundada en diferentes referentes pedagógicos, integran su constructo curricular. Una concepción educativa que sin salirse del marco histórico de lo que ha sido el bachillerato desde la modernidad, rompe con la concepción enciclopedista en la adquisición de los contenidos y propone que los contenidos de aprendizaje estén orientados hacia el constructo de competencias académicas.

En el caso de la planeación educativa, está sustituida por un conjunto de tareas formales que llegan a estereotiparse y que no tienen mayor repercusión en la corrección o reorientación del curso que ha de seguir el SICUBP, no hay una visión teleológica, ni mucho menos se advierten los enfoques estratégicos o prospectivos que ha de tener en el futuro inmediato. La ausencia de este trabajo es sustituida por sistemas sencillos de control de las actividades administrativas y docentes y con base en éstos se realiza la programación de las tareas inmediatas a realizar. En este aspecto, la toma de decisión se realiza, más bien sobre tareas y acciones que controlen y mantengan el proceso, sin que se plantee su seguimiento y en un momento dado su cabal mejoramiento y transformación.

La administración se ha traducido en una serie de acciones que han tratado de racionalizar y maximizar en algunos casos los recursos y los bienes de las escuelas, y las que tienen que ver directamente con el futuro del SICUBP, se ven postergadas.

La comunicación institucional requiere ser modificada y modernizada, de tal suerte que sea más ágil, funcional y oportuna. Para lograr este propósito deben darse cambios en los modelos administrativos, tanto centrales, como los que operan en las escuelas preparatorias oficiales, de lo contrario, hacen que la gestión se convierta en una tarea burocrática, sin las perspectivas necesarias para la transformación y trascendencia del SICUBP.

Por otro lado, es importante involucrar a los profesores (directivos y docentes) en un proceso de formación, actualización y capacitación muy específico como el exigido por el SICUBP. Es importante también, abordar un problema que atañe a la estructura didáctica y a la concepción axiológica y pedagógica del profesor, como son los valores: libertad y democracia. El aprendizaje significativo y la formación de las competencias académicas en forma obligada e implícita consideran a la mediación, comprendida como un estilo de docencia que considera el derecho del alumno a participar en la construcción del aprendizaje. La mediación es parte de una práctica democrática, y al mismo tiempo un método pedagógico que busca la independencia, la creatividad del alumno. Sin embargo, es importante reconocer que no es posible el ejercicio de la libertad y de la democracia en la escuela preparatoria oficial, si en su conjunto no se transforma bajo estos principios.

Por lo anterior, estoy convencido que no es posible seguir transitando por procesos de planeación burocráticos y centralizados si deseamos un

mejoramiento sustantivo de la formación de nuestros alumnos respecto a lo que plantea el SICUBP.

Otro aspecto, es cómo se está planteando el SICUBP en el plan de estudios, para su análisis tomaré como base algunos aspectos del contenido del Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal, de enero de 1995⁷¹:

⇒ **Introducción: centro**

Dice: “El propósito esencial del bachillerato, es ofrecer al estudiante una formación básica integral, que propicie el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias, para tener acceso a estructuras intelectuales más complejas, así como la asimilación de los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades y las tecnologías que le permitan sintetizar los procesos mentales alcanzados para entender su entorno, constituyéndose en un actor crítico y constructivo de la sociedad en la que se desenvuelve, el contexto social debe adecuar las características del perfil básico del bachiller que se desea promover, así como la delimitación conceptual de las competencias académicas básicas que se plantean, con la idea de contribuir a la redefinición del Sistema de Educación Media Superior”.

Crítica: En el párrafo anterior se menciona de hecho la filosofía del SICUBP, es decir el objeto del bachillerato, “*ofrecer una formación básica integral*”, sin embargo, esto solo es en el discurso, ya que en la práctica ésta formación integral se ve parcializada hacia algún aspecto de la formación, principalmente al de los conocimientos, como se describe en el párrafo

⁷¹ cfr. Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal. op. cit.

mencionado. Por lo que incorporar en esa descripción que la formación integral se conforma de los Conocimientos, Habilidades y Actitudes integrados en una red, podría ser más claro en cuanto a su interpretación.

⇒ Introducción: infra

Dice: “Surge así una nueva propuesta curricular, en donde no sólo se consideren cambios en la estructura formal del programa, sino que desde una visión integral, se examine cada una de las partes intervinientes del Sistema Curricular. En donde una nueva cosmovisión, dé fundamento a la práctica docente y a los fines formativos e informativos a los que contribuye para el perfil del bachiller. La práctica docente tiene un papel fundamental, modificarla representa un cambio metodológico, es decir, transformar la actuación tradicional del profesor y llevarlo a adoptar nuevas estrategias, implica la construcción de un nuevo perfil del profesional de Educación Media Superior que considere los conocimientos, habilidades, valores y procesos intelectuales para desarrollar su labor educativa, estableciendo con los alumnos una relación adecuada que promueva y facilite el aprendizaje significativo; en la nueva propuesta para la operación del curriculum estatal el profesor debe basar su enseñanza en dos principios:

- a) Contribuir en forma directa en el desarrollo del alumno como individuo y como miembro de una sociedad en determinado medio ambiente.
- b) Considerar que el alumno evoluciona constantemente.

Aunado a tales principios, el profesor debe interiorizar de una manera clara y profunda, la fundamentación metodológica para dar un significado nuevo a los mismos elementos de su entorno cotidiano, analizarlos y vivirlos desde una óptica y orden diferentes, así podrán dar un encuadre metodológico a los alumnos para lograr integración, coordinación y coherencia en los trabajos del ciclo escolar.

La infraestructura, es un elemento que posibilita la realización del modelo, más no la determina, permite el acceso a conceptos más avanzados a través de la experimentación que se pueda realizar en laboratorios, bibliotecas y centros de cómputo”.

Crítica: El contenido anterior, suena más como discurso, que como una propuesta real. Se menciona de un plan nuevo, un perfil nuevo, una cosmovisión nueva, etc, cuando los sujetos de la educación son los mismos, la infraestructura es la misma, no existe un programa formal y sistemático de formación docente que los lleve a ese perfil y cosmovisión “nueva”, incluso resulta preocupante que se menciona que la infraestructura “es un elemento que posibilita, más no determina”, en el sentido que el plan menciona que tiene un enfoque sistémico y que considera todos los elementos que la componen. En todo caso, considerando que este aspecto se consolida gradualmente, resulta importante aprovechar al máximo y darle un buen uso a las mismas, ya que permite y contribuye en el desarrollo del SICUBP.

Considero, que resultaría más conveniente hablar que el SICUBP convoca a los sujetos de la educación a un proceso innovativo de su práctica.

⇒Antecedentes: infra (pág.5)

Dice: "A partir de ese momento y hasta la fecha, han permanecido vigentes dichos planes y programas, por lo cual teniendo como base las evaluaciones Periódicas que han realizado Instancias Educativas Oficiales sobre el funcionamiento y operatividad del servicio que se ofrece en las Instituciones de Educación Media Superior en el Estado de México, se ha determinado la necesidad prioritaria de ajustar y reestructurar los Planes y programas Educativos, implementando un Sistema Curricular en donde la estructura formal de planes y programas de estudio sean un elemento que propicien la congruencia de una finalidad esencial: Crear un perfil del bachiller de cara al siglo XXI, con una serie de competencias básicas y campos de conocimientos.

En este contexto, se ha establecido el Bachillerato Propedéutico Estatal a partir del ciclo escolar, 1994-1995, en el cual se determinan directrices que orientarán hacia el logro de una formación integral del Bachiller, mismas que le permitirán acrecentar sus habilidades y destrezas, obteniendo así de manera práctica y concreta los conocimientos individuales".

Crítica: Es importante aclarar, que en el Bachillerato Propedéutico Estatal, aún cuando ha tenido tres importantes cambios en su plan y programas de estudio, estos no han sido resultado de las "evaluaciones periódicas", estas -sí es que se les puede considerar como periódicas- en su momento solo respondieron a una necesidad de "hacer evaluación", detectar la problemática y nada más, puesto que a partir de los resultados de éstas no hubo cambios en el plan y programas de estudio. Por lo que resultaría

necesario e importante precisar el desarrollo del Bachillerato, antecedentes y consecuentes, para contextualizar el escenario donde se inscribe el SICUBP y comprender el objeto y sus fines de éste.

⇒ Sistema Curricular (pág.6)

Dice: “El planteamiento fundamental está en la proposición, de un cambio efectivo que deberá partir de la articulación de los contenidos escolares con el mundo real y cotidiano, así como la integración de aquellos elementos que participan en la construcción y redefinición de la Educación Media Superior en el Estado de México”.

Crítica: Un primer paso ineludible para fortalecer la conexión entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica, es el esfuerzo por hacer manejable ese conocimiento.

Se habla de los elementos que participan en le SICUBP, pero no se mencionan, ni se precisan, y aún cuando estén implícitos, “el nuevo modelo” define un enfoque sistémico muy limitado. Esta concepción podría ampliarse y fortalecerse si se considera el enfoque sistémico que se describen para los planes y programas de estudio en los Acuerdo de Cocoyoc.

⇒ Perfil del Bachiller: infra (pág.7)

Dice: “Un perfil es considerado como el resultado de un procedimiento sistemático que permite identificar determinados rasgos o cualidades tipificadas, que impactan en un objeto definido, con respecto a un interés científico particular; por tanto, el perfil es el producto ideal

que delinea un modelo esperado en congruencia con los rasgos que se expresan a partir de los propósitos educativos institucionales. Bajo estos criterios, el perfil puede ser un parámetro para la conformación de contenidos de aprendizaje con miras a elevar la calidad, eficiencia y eficacia del servicio educativo.

Para lograr el perfil deseado es necesario considerar además una línea metodológica que facilite desarrollar los contenidos programáticos y permita al alumno adquirir los conocimientos significativos y para ello deben aplicarse las **COMPETENCIAS**, entendiendo éstas como las actividades que desarrolla el estudiante como resultado de la acción escolar para adquirir el conocimiento individual que comprende cuatro elementos: los saberes, la percepción, la praxis y los valores”.

Crítica: No precisa cuál será el perfil del Bachiller, incluso lo menciona como algo “ideal”. Podría ampliarse esta descripción, si se considera que lo que el ciclo del Bachillerato proporciona al alumno la adquisición de un nivel de maduración mínima suficiente de todas aquellas cualidades humanas en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes.

Por otro lado, se podría precisar más, ya que se menciona que el alumno desarrolla más sus competencias en cuanto logra aprendizajes significativos.

⇒Pág. 8: supra

Dice: “Así también, el bachiller requiere de **COMPETENCIAS** para dominar los conocimientos significativos demandados por actividades productivas y no productivas del entorno moderno.

Las **COMPETENCIAS** deben desplazar los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje como un cambio obligado por las exigencias y necesidades del bachillerato.

A partir de estos elementos se han estructurado los contenidos de enseñanza y de experiencias de aprendizaje en los programas del nuevo modelo curricular y con ello se aspira que al egresar el bachiller presente las características que conforman el perfil”.

Crítica: No se precisa un concepto de competencia, podría ampliarse esta definición incluyendo que competencia es la red de K+H+A constituida a la vez por redes más pequeñas, que permite la comprensión, transmisión y transformación de una tarea (el concepto de competencia se aborda de manera más profunda en el siguiente capítulo).

⇒Pág. 9: infra

Dice: “La característica fundamental de la educación basada en competencias en que se refiere a la ejecución, que debe realizar el alumno y no solo al enunciado verbal.

...El punto de partida, para el cambio efectivo es articular los contenidos escolares con el mundo real y cotidiano...El propósito es facilitar la transformación de saberes en conocimiento a través de la ejecución basada en esos saberes”.

Crítica: Aquí se podría ampliar, incluyendo que; todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego

sus capacidades y las amplia, lo que se construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales, el proceso de construcción de los contenidos culturales se realiza con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural, que facilitan dicha construcción, el contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia y que la construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda prestada contingentemente a las necesidades educativas del alumno.

⇒Pág. 10: supra

Dice: Con esta perspectiva se estructura el currículum del bachillerato propedéutico estatal, que busca desarrollar habilidades y destrezas en el bachiller, y así responder a las exigencias actuales”.

Crítica: El SICUBP pretende desarrollar habilidades y destrezas. Sería importante precisar que habilidades y destrezas no son dos aspectos diferentes, más bien el desarrollo de una habilidad se convierte en destreza.

⇒Fines del Bachillerato: centro (pág. 10)

Dice: “La educación media superior propedéutica proporciona al alumno los elementos culturales necesarios para que adopte crítica y conscientemente las concepciones filosóficas de su tiempo”.

Crítica: Se podría complementar incluyendo que adoptar una postura crítica, implica un proceso simple o compuesto en donde las

operaciones mentales interactúan a un nivel máximo (óptimo, excelente, etc.) de desarrollo, en el cual se manifiestan las habilidades, actitudes y conocimientos.

⇒Practica Docente: supra (pág. 11)

Dice: “De acuerdo con el Sistema Curricular propuesto se requiere como factor clave cambiar la práctica docente. Esta representa un cambio metodológico, es decir, transformar la actuación tradicional del profesor y llevarlo a adoptar nuevas estrategias. Para el desarrollo de competencias genéricas y específicas se propone adoptar los siguientes métodos: a) ensayo, b) sesión bibliográfica, c) método de proyectos.

Por medio de la realización del ensayo en todas las asignaturas y en más de una ocasión en cada disciplina, se desarrollará la competencia lingüística incluyendo las habilidades de síntesis, análisis, expresión, ortografía, etc. Además, la competencia lingüística sirve de base para el desarrollo del razonamiento abstracto que debe ser uno de los objetivos del ciclo del bachillerato.

En la sesión bibliográfica, los estudiantes pueden desarrollar competencias genéricas como: la búsqueda dirigida de información, el desempeño en redes de computadoras, en las bases de datos, el procesamiento de la información (análisis, síntesis, clasificación, etc.) comunicación oral y escrita, traducción, etc.

A través del desarrollo de proyectos, los estudiantes pueden ser inducidos a aplicar los saberes de las asignaturas específicas. La

ventaja del método es que permite relacionar los contenidos escolares con instancias de la realidad.

Estos métodos son ejemplos de cambios que se pueden operar en la práctica docente, pero, desde luego no agotan todas las posibilidades. El campo aún queda abierto a la iniciativa y a la creatividad de los docentes. Lo importante es rebasar la práctica tradicional de carácter expositivo. Aquí radica el verdadero cambio curricular”.

Crítica: Para ser coherentes, la puesta en marcha debería partir de un saber, de un saber hacer y unas actitudes construidos por el mismo profesorado, como resultado de la reflexión sobre problemas relacionados con sus propios modos de enseñar y con las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. El interés activo y la reflexión del profesorado deben encontrarse con ayudas que le sirvan para evaluar y planificar su acción docente. Del éxito de esa iniciativa resultará, o no, el necesario cambio de actitudes que debe también acompañar a todo cambio en las prácticas. Se debe hablar de metodologías, además de las utilizadas por el docente se incorporen las arriba mencionadas.

⇒ **Capacitación y Actualización:** supra (pág. 12)

Dice: “Un elemento que debe tenerse en consideración, es que el docente seleccione aprendizajes significativos con base en los resultados de un diagnóstico y su articulación con los objetivos, metas y actividades previstas en el plan y programas de estudio, de igual forma seleccione los procedimientos y materiales de apoyo idóneos para el proceso enseñanza-aprendizaje. Es imprescindible, que el docente se capacite y actualice para eficientar su desempeño.

Para lograr los perfiles deseados es necesario considerar una línea metodológica que facilite desarrollar los contenidos programáticos y permita al alumno adquirir los conocimientos significativos. Para ello deben aplicarse las competencias, entendiendo éstas como las actividades que desarrolla el estudiante como resultado de la acción escolar para convertir los saberes en conocimientos.

El conjunto de características que deberán de poseerse para el desempeño óptimo de tareas se encuentra determinado por el papel que los profesores de Educación Media Superior desempeñaran en el presente con miras al futuro”.

Crítica: Es importante definir y plantear un programa de formación docente de acuerdo al SICUBP, para que éste sea desarrollado de acuerdo a sus principios, y no dejarle esta responsabilidad al docente en el entendido del “deber ser”.

⇨ Estructura Formal: infra (pág. 13)

Dice: “La función central del profesor no se basa en el enseñar, sino en propiciar el desarrollo de las competencias en los alumnos, haciendo uso de diversas fuentes: películas, periódicos, diferentes bibliografías, visitas, conferencias de los alumnos, plenarias en grupo, etc.”.

Crítica: Considero que el responsable del eje enseñanza, es el profesor. Y no es suficiente ni necesario el uso de diferentes fuentes (ya que por el hecho de que un profesor utilice las películas, no necesariamente estará desarrollando competencias). Esto se podría complementar, especificando que la función del docente es

facilitar y prestar un servicio. Facilita: por ello es un facilitador, no es “dar las cosas”, el docente tradicional es un “dador por convicción”, facilitar es ayudar a alcanzar algo, facilitar no es obstaculizar, sino colaborar en desarmar lo complejo, lo difícil, etc. Transmite (enseña) conocimientos, habilidades y actitudes en conjunción; si desea enfatizar alguna de las tres deberá tener en cuenta que de alguna manera transmite las restantes, aunque sin énfasis, y que será en otro lugar del Plan de Estudios en donde las demás se enfaticen.

⇒ Estructura del Mapa Curricular: infra (pág. 15)

Dice: “El plan de estudios del bachillerato se estructura en base a tres niveles que a continuación se describen.

a) En el primer nivel de ramas se presentan las cinco áreas curriculares.

b) En el segundo nivel se presentan las materias en que se subdividen los contenidos de cada área. La agrupación de contenidos en materias sirve, fundamentalmente, para conceptualizar la estructura del plan de estudios. Realmente no tiene funciones operativas, académicas ni administrativas.

c) En el tercer nivel de ramas se presentan las asignaturas. Este es realmente el nivel operativo, con base a las asignaturas se organiza toda la actividad académica y el control escolar.

d) Los servicios cocurriculares de orientación educativa, asesoría de cómputo, educación para la salud, educación artística y educación

física, por su propia naturaleza de servicio, por su carácter práctico y por su propósito curricular.

Crítica: Es necesario explicar y precisar la estructura del mapa curricular, en cuanto a la definición y propósitos de cada uno de los niveles, porque existe confusión en la forma de planear, desarrollar y evaluar las asignaturas. Por ejemplo, el área de formación complementaria; en las materias de habilidades cognitivas, las asignaturas tienen el propósito de apoyar, enriquecer la estructura cognitiva, por lo que resulta ilógico que en estas asignaturas se enseñe el concepto de creatividad y no se esté desarrollando, se defina inteligencia y no se esté estimulando, etc. Y más grave resulta cuando se evalúa a través de un examen dichos conceptos, o como el caso en que se reprueba a un alumno en la asignatura cocurricular de orientación educativa.

En general, enunciaré algunas definiciones, de algunos conceptos que se mencionan a lo largo del plan de estudios, pero que no se definen o por lo menos intentaré que su definición esté *ad hoc* con el tema de las competencias:

- **Razonamiento Crítico:** conjunto de estrategias que requiere el alumno del bachillerato para realizar tareas intelectuales (planeación de un trabajo, ejecución, evaluación) y de modelos para comprender el análisis del discurso (análisis conceptual y análisis lógico).
- **Crítico:** nivel de comprensión (aprendizaje) máximo (óptimo, excelente, etc.) de desarrollo del alumno, en el cual se manifiestan las habilidades, actitudes y conocimientos (el alumno pasa de un nivel de comprensión

ordinaria o básica a una comprensión analítica, para alcanzar posteriormente la comprensión crítica).

- **Pensamiento o Razonamiento:** proceso simple o compuesto en donde las operaciones mentales, las actitudes y los conocimientos interactúan, y se manifiestan en la solución de un problema, realización de una tarea, etc.
- **Desarrollo de competencias académicas:** proceso gradual que permite el diagnóstico del avance de una competencia o de alguna de sus partes. Se constituye básicamente de las siguientes etapas; despertarla, cultivarla y perfeccionarla hasta el nivel crítico.
- **Teoría:** (qua) Visión. Andamiaje conceptual para la comprensión y solución de un problema.
- **Modelo:** (qua) Estructura que representa los conceptos básicos de la teoría. Símbolo o arquetipo que muestra y ejemplifica lo central de un discurso.
- **Aprendizaje:** proceso en el cual se adquieren conocimientos, despiertan, desarrollan, cultivan y perfeccionan habilidades y crean actitudes basadas en la experiencia y elección de valores.
- **Enseñanza:** conjunto de eventos externos planificados y facilitados que influyen para producir los procesos de aprendizaje.
- **Conocimiento K:** contenidos proposicionales aceptados como verdaderos mediante algún tipo de justificación teórica.

- **Habilidad H:** manifestación objetiva de un manejo individual cuyo nivel de destreza produce eficiencia en una tarea.
- **Actitud A:** conducta postural y/o situacional que manifiesta la ponderación de un valor.

No es muy lejano pensar, que algunos problemas que se manifiestan en la concepción de la filosofía educativa del SICUBP se deban a la forma en como se estructuró el plan de estudios. Sin embargo, no se debe pensar en la existencia de “modelos puros”, en algunas ocasiones nos encontramos con un plan de estudios que representa una visión crítica, en cuanto a su marco teórico, es decir, en cuanto a su fundamentación, pero que al concretarse en la instrumentación, ésta responde a una visión tecnocrática de los objetivos y actividades de aprendizaje; o sea, que nos enfrentamos a contradicciones que desde luego se reflejan en la práctica educativa.

La descripción anterior es mínima, esta se ampliará y complementará con el capítulo siguiente en la cuál toma forma una propuesta de un modelo de competencias académicas.

Capítulo 7

ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA PARA MEJORAR EL SICUBP (PSICOLOGÍA EDUCATIVA DEL SICUBP)

Este capítulo, contempla el aspecto anterior (filosofía educativa), pues la propuesta que planteo, parte de dos supuestos: la filosofía como la esencia de la educación, el fin de ésta. Y la psicología (o psicopedagogía) es la estrategia, la aplicación práctica de los principios psicológicos de la educación. Ambos presentes en los momentos de diseño, desarrollo y evaluación de un planteamiento curricular, un curso, una asignatura, una clase, etc.

Lo que aquí presento, es la tesis inicial de aplicar los conceptos clave del SICUBP para la propuesta de un modelo de competencias académicas que resignifiquen al SICUBP. Un modelo que tiene: un sustento teórico basado en las concepciones constructivistas, una explicación de los procesos del pensar, que considera al aprendizaje significativo, los tipos de información de los contenidos, la propuesta teórico-metodológico de un modelo para el desarrollo de competencias académicas y la función del docente en esta perspectiva.

Por lo que iniciaré hablando acerca de la educación tradicional y que ésta, está basada en un *plan basado en contenidos*, voy a limitarme a señalar un breve y conocido modelo por etapas (diseño, desarrollo y evaluación) y comparar las condiciones con las de un Plan basado en Competencias.

Presupuestos: en general hay que tener claro el concepto de hombre, pues existen varios modelos de éste, que puede educarse en términos de K-H-A; cierto manejo de un modelo teórico tradicional de enseñanza-aprendizaje.

Diseño: hay varias teorías educativas al respecto, puede planearse de acuerdo a tres aspectos; cognoscitivo, afectivo, psicomotor. En la práctica ha ocurrido que se estimulan los tres aspectos pero en la respuesta no siempre coinciden los aspectos con el mismo nivel de desarrollo o niveles compatibles.

Desarrollo: programado o por objetivos. Se improvisa demasiado al ejecutor de los planes.

Evaluación: cualquier medición que tome en cuenta los tres aspectos. Es cuestionable la objetividad con la que se miden los tres aspectos, se limita a medir el aprendizaje en términos de memorización.

UN PLAN BASADO EN COMPETENCIAS: El que hace el plan, el que lo ejecuta y el que lo evalúa no siempre es el mismo; por ello doy condiciones para cada una de las etapas. Estamos en libertad de concebir tales planes debido a que aún está en proceso de gestación una teoría que sea considerada como paradigma o ejemplo. La ejecución y la evaluación dependen en nuestro caso de que existan las condiciones en nosotros mismos para estas etapas, es decir:

- ♦ Poseer la metacompetencia crucial de la docencia, es decir, hacer posible que el alumno logre adquirir las competencias.

- Que entendamos el proceso de “evaluación” a la que puedan estar sujetas las competencias.

Presupuestos: en general, sensibilidad al cambio o flexibilidad emocional y mental; neutralidad a modelos de conocimiento (contenidos) capacidades y actitudes de los planes basados en contenidos. Concepción filosófica y psicopedagógica abierta.

- a) Diseño: un modelo simple de tres factores y niveles de cada uno. Interrelaciones. Las metas tienen que ver con grados para acercarse al experto.
- b) Desarrollo: estimulación de los factores a través de una adecuada metacompetencia didáctica. Manejo del comportamiento de las competencias del docente, del alumno y del proyecto del perfil del egresado que se tenga. Recuérdese que no es necesario ni suficiente el que una competencia para ser transmisible tenga que ser poseída por el docente. La transmisión facilitada o didáctica se trata de una metacompetencia.
- c) Evaluación: es variable y los criterios pueden definirse de acuerdo a las expectativas del logro de tareas así como de la autosatisfacción alcanzada. El éxito y/o la eficiencia es un proceso de cualificación intersubjetiva (un proceso se evalúa a corto, mediano y largo plazo, el factor tiempo es una variable y la comunidad académica tiene sus marco y criterios desde los cuales evaluar).

Si se desea que los alumnos tengan una formación crítica y basada en el desarrollo de competencias, entonces es necesario mínimamente apoyar su formación en.

1. **Razonamiento Crítico**, lo que a su vez implica un conjunto concreto de competencias académicas (conformado por conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten su ejercicio eficiente. Por ejemplo, comprensión y análisis lingüístico, reflexión y discusión de ideas abstractas, etc.
2. **Escritura Crítica**, lo que a su vez implica, también, un paquete de competencias. Por ejemplo: competencia lingüística para hacer paráfrasis, síntesis y exposiciones de ideas en la forma de un ensayo crítico (hay varios modelos de éste).
3. **Visión mínima de cómo su propia red de competencias influye en el Conocimiento en la Acción Humana en General**, o en los valores de esta última. Es decir, si es docente, directivo, supervisor, alumno, etc., entonces su formación crítica estará ligada al medio de una manera distinta según sus intereses. Un Docente, por ejemplo, requiere un tipo de didáctica y un tipo de manejo de medios electrónicos un poco distintos a como lo requiere un investigador. etc.

Estas tres condiciones son necesarias pero no son suficientes para la formación crítica de una persona. Pero para mi planteamiento las retomo, pues con ello puede verse que son condiciones necesarias entre otras:

- a) el Razonamiento Crítico; y
- b) una visión educativa basada en Competencias.

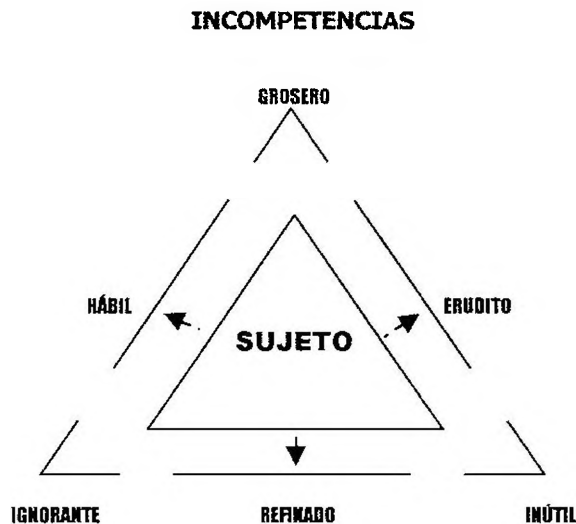
Cómo hacerlo es una tarea que implica un proceso de formación en competencias. En estos apartados explicaré parte de este proceso para invitarlos a dialogar y trabajar en esta empresa académica, que a mi parecer es interdisciplinaria, pero con una fuerte exigencia del quehacer filosófico y psicopedagógico. Lo que haré entonces es:

Primero; precisar un marco referencial teórico para tener un andamiaje conceptual respecto mi propuesta.

Segundo; mostrar unos modelos que se han diseñado, empleando fuentes de pedagogía, psicología y filosofía, para comprender la estrategia general del desarrollo de competencias.

Tercero; ofrecer un marco referencial de la función del docente a través del razonamiento crítico, para el desarrollo de competencias.

Antes de explicar el modelo de competencias que propongo, explicare el modelo de las incompetencias:



La educación tradicional ha fortalecido en los alumnos de manera parcial alguno de los aspectos formativos e informativos o en su caso de manera

incompleta, desarrollando incompetencias, es decir, en el planteamiento curricular siempre aparece en su fundamentos, propósitos u objetivos desarrollar de manera íntegra la personalidad del alumno; dándole una educación integral, pero en realidad solo desarrolla alguna dimensión de los contenidos⁷². De tal suerte, que tenemos alumnos a quienes les han desarrollado el área de conocimientos, pero no así la habilidad y la actitud (el alumno es un erudito, pero es inútil y grosero), o por lo contrario desarrollan tanto su habilidad, pero no tienen el conocimiento ni la actitud adecuada (el alumno es hábil, pero ignorante y grosero), o bien, alumnos que han desarrollado actitudes, pero no habilidades y conocimientos (son alumnos refinados, pero inútiles e ignorantes). Alumnos en los que se desarrollan conocimientos y habilidades, pero no así las actitudes (son alumnos eruditos y hábiles, pero groseros), alumnos con habilidades y actitudes sin conocimientos (son hábiles y refinados, pero ignorantes), o aquellos con actitudes y conocimientos, pero sin habilidades (refinados y eruditos, pero inútiles). También, aquellos en los que se desarrollan un porcentaje de conocimiento, un poco de habilidad y muy poco la actitud. Lo que quiero decir con esto, es que los modelos educativos tradicionales forman a los sujetos de manera incompleta, de ahí el término incompetencia.

El modelo de competencias académicas que propongo, tiene como sustento teórico la perspectiva constructivista, en particular los principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza escolar.

⁷² John Dewey, afirma: "La educación, cuando es auténticamente formativa no sólo favorece la adquisición del conocimiento y habilidades sino que forma también actitudes y disposiciones que dirigen los usos a los que se aplica la información y destreza adquirida... es el único medio que trata deliberada e intencionalmente de las relaciones básicas del individuo y la sociedad. Por otra parte ha de intentar la perpetuación de los valores positivos de la cultura heredada introduciéndolos en las disposiciones de los individuos que han de transmitir la cultura en el futuro, y también la creación de actitudes, de comprensión y de deseos que producirán una cultura futura mejor... Sería difícil encontrar un sólo problema importante de la indagación filosófica general que no sea un poco ardiente en la tarea de determinar las materias de estudio adecuadas, la elección de los métodos de enseñanza, y el problema de la organización y administración de escuelas". Dewey, John. "La ciencia de la educación". 1951. págs. 90-91.

7.1. MARCO REFERENCIAL

*EL CONSTRUCTIVISMO*⁷³

El constructivismo no es una concepción general del mundo con pretensiones de ser un principio explicativo universal, ni un conjunto de prescripciones sobre la finalidad de la educación, ni tampoco una teoría educativa. *Es una perspectiva epistemológica desde la cual se intenta explicar el desarrollo humano y que nos sirve para comprender los procesos de aprendizaje, así como las prácticas sociales formales e informales facilitadoras de los aprendizajes.* Como constructo psicológico, es una formulación relativa a la relación entre la actividad del sujeto y su evolución, al modo cómo la evolución psicológica está en función de la actividad del propio sujeto, y nos sirve para interpretar la dimensión psicológica implicada en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje (sólo la dimensión psicológica, no las muchas otras dimensiones de lo escolar). En tanto que perspectiva epistemológica, el constructivismo se vincula lógicamente con nociones tales como complejidad, interdependencia y evolución.

El constructivismo es una opción epistemológica particularmente interesante para la psicología porque permite abordar de un modo creíble y sugerente la evolución del ser humano. Es una herramienta de conocimiento que puede inspirarnos para formular modelos y teorías, o para idear métodos de investigación; pero no puede reducirse a una teoría, o a una metodología concretas. Tampoco es un modelo educativo, ni prescribe un determinado modo de enseñar, aunque las prácticas educativas suelen estar ligadas a un conjunto de decisiones que pueden basarse en una concepción constructivista de lo que es enseñar y aprender.

⁷³ cfr. Ortega R., Luque A. y Cubero R. "Constructivismo y práctica escolar". En: M.J. Rodrigo y J. Amay (Coord.): La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate. Barcelona, Paidós. 1995.

Al poder calificar de “constructivista” a diferentes teorías o modelos, parece preferible hablar de “concepciones constructivistas” que de “constructivismo”, porque las formulaciones constructivistas varían de autor a autor no sólo en énfasis, sino también en contenidos concretos. Dos supuestos complementarios parecen centrales y comunes en las concepciones constructivistas:

- a) *La actividad del sujeto está en función de su organización cognitiva.*
- b) *El cambio en la organización cognitiva del sujeto está en función de su actividad.*

Una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza escolar se justifica si puede contribuir a resolver los problemas que se observan en el aula, sobre todo si sirve para capacitar al profesorado en el manejo de los recursos que le permitan comprender y afrontar sin angustias ni frustraciones los problemas prácticos que surgen en la enseñanza en las instituciones educativas (las concepciones constructivistas no dan respuesta a todos los problemas que puedan surgir en la práctica educativa). Un primer paso ineludible para fortalecer la conexión entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica, es el esfuerzo por hacer manejable ese conocimiento. Se enunciarán en ocho puntos lo que, al día de hoy, se considera una síntesis de los principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza escolar.

- 1. Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía.*
- 2. Lo que se construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales.*

3. *El proceso de construcción de los contenidos culturales se realiza con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural, que facilitan dicha construcción.*
4. *El contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia.*
5. *La construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda prestada contingentemente a las necesidades educativas del alumno.*
6. *Hay muchas maneras de aprender.*
7. *Se aprende lo que se comprende.*
8. *El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia.*

Para ser coherentes, la puesta en marcha debería partir de un saber, de un saber hacer y unas actitudes construidos por el mismo profesorado, como resultado de la reflexión sobre problemas relacionados con sus propios modos de enseñar y con las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. El interés activo y la reflexión del profesorado deben encontrarse con ayudas que le sirvan para evaluar y planificar su acción docente. Del éxito de esa iniciativa resultará, o no, el necesario cambio de actitudes que debe también acompañar a todo cambio en las prácticas.

A continuación veremos, en primer lugar, las implicaciones de la perspectiva constructivista en la planificación de la enseñanza y, después, en la capacitación para la interacción en el aula.

Planificar la enseñanza es decidir de antemano qué enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar, y qué, cuándo y cómo evaluar; es pensar y

adoptar las decisiones curriculares. Decisiones que se deben adaptar progresiva y flexiblemente a las características y necesidades de los alumnos. Centrar la enseñanza en el alumno, subordinar las secuencias de contenidos y las metodologías didácticas a los principios de individualización y funcionalidad del aprendizaje, supone al profesor el papel de mediador del currículum. Por otro lado, los desajustes entre la planificación relativa a las intenciones y contenidos y la planificación de la metodología de trabajo en el aula es sobre todo un problema de dominio de los recursos didácticos, un problema de preparación profesional, cumple en lo imprescindible con las nuevas exigencias curriculares como con una rutina sin interés y mantiene impertérrito su docencia como antaño, o sustituye mecánicamente unas actividades por otras, o se refugia en la fidelidad a los libros de texto.

El segundo nivel de organización de la práctica fundamentada en el constructivismo se centra en los procesos de influencia educativa a través de los cuales los profesores ajustan las distintas modalidades pedagógicas a las necesidades de sus alumnos. Desde luego, de nada serviría proporcionar una colección de recetas lineales de uso generalizado; por el contrario, se trataría de proporcionar al profesor un repertorio de recursos entre los que pueda elegir en función de las restricciones del trabajo de aula: calendario, horario y jornada escolar, peculiaridades socioculturales del alumnado, hábitos de la organización del centro escolar, etc. Para mediar eficazmente los procesos de construcción de los alumnos no parece que sea necesario saber sobre constructivismo; sin embargo, sí parece que el profesor tiene que saber qué hacer y por qué; además debe ser experto en la materia que enseña, esto le permitirá comprender mejor los procesos educativos y sus incidencias para poder intervenir con mayor propiedad y acierto. Se distinguen tres tipos de procedimientos generales en los procesos de influencia educativa cuya presencia en la práctica docente caracterizaría la

enseñanza acorde con los supuestos constructivistas y constituirían el contenido principal en la capacitación del profesor. Estos tres procedimientos son:

a) Procedimientos para explorar la capacidad y el interés de los alumnos en participar en las actividades de aprendizaje que le son propuestas.

Son procedimientos destinados a activar las capacidades de los alumnos, útiles para reconocer el nivel de conocimientos, el dominio de procedimientos (estilos de aprendizaje o de ejecución) y las disposiciones afectivas (interés, motivos, metas, expectativas) en cualquier momento de actividad. Son procedimientos de evaluación que sirven tanto para cerrar una actividad como para continuarla o iniciar una nueva. No basta con que el maestro conozca lo que el alumno sabe, piensa o es capaz de hacer sobre un problema concreto; es muy importante que el propio alumno también lo sepa, sea consciente de ello, porque la toma de conciencia le implica activamente en las actividades siguientes y en su propio proceso de cambio cognitivo. Serían ejemplos de este tipo de procedimientos:

- ⇒ Organizar actividades en las que cada alumno pueda demostrar sus capacidades adquiridas y resulte fácil al profesor observar las dificultades que le surgen en el proceso de adquisición de otras nuevas (necesidades de ayuda educativa).
- ⇒ Hacer patente el sentido funcional del contenido de aprendizaje que se aborda.
- ⇒ Valorar positivamente el esfuerzo individual y el trabajo colectivo.
- ⇒ Valorar las aportaciones de todos los alumnos, analizando su contribución al problema del que se trate.

- ⇒ Tomar conciencia de las capacidades e intereses de cada alumno.
- ⇒ Crear ocasiones para que cada alumno tome conciencia de sus capacidades e intereses.

b) Procedimientos para ajustar la ayuda pedagógica a las capacidades de participación y a los intereses del alumnado.

Son procedimientos que incluyen todas las formas de apoyo a la participación del alumnado en la actividad de aprendizaje: estructuración de contextos y de actividades, presentación de modelos expertos, guía ejercida sobre el desarrollo de la participación del alumno, manejo de la conversación en el grupo, etc. Otras veces, el profesor debe inventar, a partir de sus conocimientos del dominio y su didáctica correspondiente, las ayudas específicas. El ajuste de la ayuda a las necesidades del alumno tiene una estructura dialógica, de regulación mutua. Ejemplos de este segundo tipo de procedimientos serían:

- ⇒ Organizar las actividades de modo que se trabajen los contenidos de forma globalizada o interdisciplinar; ello supondrá subordinar a este principio la organización de las áreas y de los profesores en cada etapa.
- ⇒ Organizar las actividades no siguiendo un único formato o modelo, sino adaptándose a los intereses y motivaciones de los alumnos y formando esas motivaciones e intereses hacia los diversos contenidos de todas las áreas curriculares. Para ello, aprovechar las experiencias que ofrece el entorno en el cual se desarrolla la vida escolar y extraescolar del alumno. Proponer actividades que impliquen distintas formas de aprendizaje.

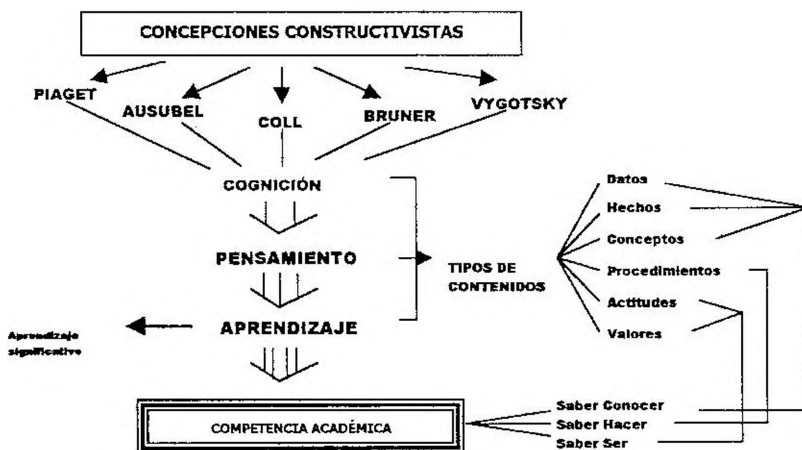
- ⇒ Usar explícitamente las ideas de los alumnos como punto de partida para los argumentos propios.
- ⇒ Elaborar guías y planes de trabajo de estudio y de autoevaluación del aprendizaje, medio para conseguir que los alumnos controlen su progreso.
- ⇒ Hacer uso intencionado y explícito del lenguaje para argumentar, analizar significados, elaborar y fijar reglas, definir intenciones u objetivos, proponer planes, formular hipótesis, describir procesos y presentar modelos explícitos de pensamiento.
- ⇒ Distribuir el tiempo con flexibilidad, respetando los ritmos de aprendizaje; el objetivo de *dar el contenido* se subordina al de aprender comprensivamente.
- ⇒ Organizar las actividades de un modo flexible, con tiempos para la actividad individual y para el trabajo colectivo o en grupos; no necesariamente todos tienen que estar haciendo lo mismo a la vez todo el tiempo.
- ⇒ Hacer un uso flexible de los espacios, en función de las actividades; sobre todo en cuanto facilita el trabajo en grupos de aprendizaje.
- ⇒ Fomentar los intercambios comunicativos multidireccionales como alternativa a la tradicional comunicación unidireccional y asimétrica maestro-alumno. Proponer debates, discusiones y aprovechar las ocasiones propicias para los intercambios verbales participativos.
- ⇒ Poner especial énfasis en la reflexión y la elaboración a partir de las experiencias.
- ⇒ Mantener una actitud interrogadora que se traduce en plantear preguntas, formular problemas, hipótesis. No transmitir conocimiento acabado y cerrado.

- ⇒ Invitar a la crítica creativa y al contraste entre las interpretaciones múltiples de la realidad; invitar a expresar las dudas.
- ⇒ Respetar la diversidad de capacidades y características de los alumnos. Ayudar a cada alumno a tomar conciencia de sus capacidades.
- ⇒ Ofrecer alternativas (hipótesis, modelos) en la acción y en el pensamiento. Ofrecer fuentes de información diferenciadas y no necesariamente coincidentes.
- ⇒ Proporcionar apoyo metacognitivo: en las funciones de planificación, regulación y evaluación; mostrar procedimientos; facilitar que el alumnado tome conciencia de su proceso de aprendizaje y las dificultades a las que se enfrenta.
- ⇒ Evaluar señalando lo que debe mejorarse y cómo.
- ⇒ Proporcionar información cuando los alumnos la pidan para resolver problemas o dudas. El discurso del profesor debe ser coherente pero no necesariamente lineal.
- ⇒ Señalar y valorar explícitamente las actitudes positivas (activas, creativas) hacia la tarea.

c) Procedimientos para estimular el uso autónomo, resultado de la toma de conciencia y del intercambio comunicativo, de las capacidades adquiridas.

Procedimientos en los cuales la retirada gradual o la omisión de las ayudas procura que se consoliden los logros previos al tiempo que se trabaja explícitamente la generalización y se anticipan nuevos contenidos de aprendizaje. Ejemplo de estos procedimientos son:

- ⇒ Organizar las actividades propuestas al grupo-clase de un modo flexible, permitiendo un tratamiento diversificado de los objetivos y contenidos, vinculándolos a los intereses, motivaciones y capacidades de cada alumno, admitiendo una exploración o un desarrollo más o menos intenso o extenso en función de esos factores.
- ⇒ Hacer cesión explícita del control de la actividad.
- ⇒ Mantener una exigencia creciente a cada alumno en función de su capacidad y de su progreso.
- ⇒ Facilitar el acceso a información y a actividades complementarias.
- ⇒ Proponer secuencias de actividad que combinen momentos de análisis con la reflexión, la resolución de problemas, idas y vueltas de lo concreto a lo general y de lo abstracto a lo particular.
- ⇒ Poner énfasis en la funcionalidad: usar lo aprendido para seguir aprendiendo y poder aplicarlo en situaciones extradisciplinares o extraescolares.
- ⇒ Trabajar explícitamente la generalización.



LA EXPERIENCIA DEL PENSAR

Al hablar de las concepciones constructivistas, nos lleva a los procesos mentales, es decir a procesos cognitivos. Para explicar brevemente, plantearé algunas preguntas.

¿Qué significa pensar?, ¿Cómo puede enseñarse realmente a pensar?, ¿Quién de nosotros no ha tenido el deseo de ver una generación de pensadores?. Sin embargo, la mayoría de las personas, en particular la comunidad académica, no está acostumbrada a pensar, incluso está programada para no hacerlo: son muchas sus resistencias. En general, no cree posible que cada individuo pueda de manera extrovertida mostrar al filósofo o pensador nato que tenía cuando era niño y se hacía numerosas preguntas. Esto explica la inercia educativa en donde aprender es memorizar información, y “pensar” es memorizar con cierto cuidado y detalle lo que otros “piensan”. Podríamos entender por pensar, al proceso activo (actividad del cerebro) del reflejo de la realidad objetiva, en las representaciones (habilidades), los conceptos (conocimientos), los juicios (actitudes), etc. vinculado indisolublemente con el lenguaje.

¿Se puede enseñar a pensar?. En un nivel básico no, sin embargo, en un nivel avanzado o de destreza sí. Pero para entender mejor el porqué sí, habría que adjetivar “pensar” y de esa manera precisar con exactitud lo que nos preocupa; pensar analíticamente, o, quizá, críticamente, pensar claramente, brevemente, rigurosamente, profundamente, con precisión. con originalidad, con elegancia. Actualmente nuestras instituciones educativas buscan un enfoque centrado en el estudiante, de tal manera que se intenta promover en él el aprendizaje de habilidades, digamos que los intereses a corto plazo son; *el estudiante debe aprender a pensar para:*

tomar decisiones, considerar prioridades, buscar alternativas, escuchar puntos de vista de otras personas, resolver problemas, tomar iniciativas, ser operativo (habilidad de hacer), tener fluidez en la comunicación, etc.

Existen por lo menos tres niveles de comprensión, que dan cuenta de cómo una persona puede aprender a pensar ordenadamente, lo cual se traducirá en un nivel de destreza en pensamiento crítico. Al reflexionar comprendemos más y mejor. Comprender es dominar el lenguaje, sin embargo, cómo poner al alcance de muchos la experiencia de “dominar el lenguaje”:

A. Comprender el lenguaje con mayúscula implica:

- Dominar el lenguaje natural (*comprensión ordinaria*): donde el sistema de reglas o de regulación es implícito y adquirido (educación azarosa, la incorporación de las reglas no tiene metaregulación).
- Dominar el lenguaje analítico (*comprensión analítica*): donde el sistema de reglas o de regulación es explícito, las reglas son por autoridad.
- Dominar el lenguaje crítico (*comprensión crítica*): donde el sistema de reglas es de autorregulación, la comprensión es autónoma.

B. Hay siete movimientos clave en la Comprensión en general:

- ¿De qué se está hablando?
- ¿Qué te preocupa sobre eso?
- ¿Tú que piensas al respecto?
- ¿Qué estás presuponiendo?
- ¿En qué te basas para pensar así?
- ¿Puedes darme un ejemplo?
- ¿Qué piensas del siguiente ejemplo?

Para explicar como se lleva a cabo el desarrollo del pensamiento en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y para describir cómo se lleva a cabo el desarrollo integral del individuo, podríamos utilizar el modelo de Unidad de Conciencia diseñado por el Dr. Carlos de León⁷⁴. Este modelo tiene la finalidad de explicar el mecanismo que tiene la conciencia para actuar en el mundo, y se usa para describir la experiencia humana, desde el punto de vista de la Ontología (todo lo que tiene que ver con la realización del ser).

La conciencia, De León la define como la suma total de todas nuestras experiencias, es la capacidad de darnos cuenta de éstas, de observarlas y más aún de observarnos en ellas.



Las funciones de la conciencia son:

- a) *Carga-Descarga*: estas funciones son las más básicas de la conciencia. Las descargas pueden ser de dos tipos: internas y externas.

⁷⁴ v. De León, Carlos. "tiempo de despertar". México. 1990.

- b) Asimilación-Generación:* asimilación (digerir, hacer uno con) implica procesar todo lo que entra por nuestros sentidos para incorporarlo y entenderlo. Generación, es el proceso por el cual se selecciona y produce una respuesta o una descarga.
- c) Centro de la Unidad de Conciencia:* mecanismo que es capaz de procesar y reaccionar consciente e inconscientemente a las distintas experiencias que realiza un individuo. En el caso del contexto educativo una aplicación sería: los mecanismos que emplea para procesar el alumno como parte de su desempeño académico. Está formado por tres partes:
- *Mente*, parte que procesa para entender y estructurar una determinada experiencia.
 - *Emociones*, parte que reacciona a una experiencia, demostrando mayor o menor afinidad a ésta. Las emociones sirven para descargar una sobrecarga.
 - *Voluntad*, es la parte encargada de decidir qué hacer con la experiencia, es la que dirige al sistema en sus acciones.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Al hablar de lo que implican las concepciones constructivistas en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y por consiguiente de los procesos del pensamiento (procesos cognitivos), sin lugar a duda, el aprendizaje de los alumnos será un aprendizaje significativo, por lo tanto, valdría la pena plantear varias preguntas:

¿Qué es el Aprendizaje Significativo?

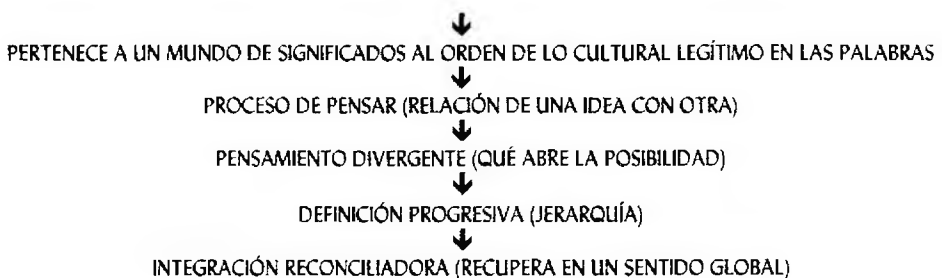
A la cual contestaré; *que es una estrategia de enseñanza para que los alumnos aprendan*. Los fundamentos del aprendizaje significativo creo que ya han sido abordados ampliamente en las diez últimas páginas de este documento.

¿Cuáles son los principios del Aprendizaje Significativo?

Los principios del que parte el Aprendizaje Significativo son: *qué conoce, cómo puede conocer más y construye o transforma*.

¿Cuáles son las características del Aprendizaje Significativo?

Las características son: *genera un interés, existe la intensión de un segundo y que el objeto sea significativo*, es decir:



TIPOS DE CONTENIDOS

Existen varios tipos de contenidos: datos, hechos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores, etc. que el alumno incorporará y procesará para emitir una respuesta o solución de problemas. En el proceso

enseñanza-aprendizaje, estarán determinados por los objetivos, ya que ahí, es donde se precisan la secuencia, tipo y profundidad de los contenidos.

Como proceso cognitivo, es decir niveles de comprensión del alumno, la información de que debe disponer los contenidos, se pueden reconocer legítimamente y en este orden, cinco categorías básicas⁷⁵, siendo éstas:

1. **Información Factual:** Si en un nivel de “conocimiento” se habla de “unidades de información” éstas pueden referirse primeramente a datos, hechos, fenómenos, magnitudes, eventos, hitos, personajes, sucesos, relaciones circunstanciales...
2. **Información Conceptual:** En otro plano se coloca el dominio de términos, definiciones, léxico técnico, formulaciones, convenciones, notaciones, simbología... y el reconocimiento de formas estables de relación, ordenamiento o clasificación...
3. **Información Procedimental:** Además de la pregunta directa por métodos, técnicas, rutas, rutinas, algoritmos, fórmulas, secuencias, diagramas, cotejos... la aplicación exitosa de los mismos implica siempre una cierta información procedimental.
4. **Información Proposicional:** Hace mención expresamente de las propuestas interpretativas y de los logros obtenidos en cada disciplina en tanto construcciones teóricas o proposiciones; en tanto constructos, explicaciones generales o de alta especificidad...

⁷⁵ “Taxonomía de referencia y estructura y contenido del EXANI II 1995”. CENEVAL. 19 de junio de 1995. págs. 3 y 4

5. Información Nocional⁷⁶: Se refiere a los principios y fundamentos básicos de cada campo disciplinar; lo más elemental de conocimiento en cada campo, los axiomas, logros, leyes, tendencias o descubrimientos establecidos... Son visiones sintéticas y fecundas. Lo mismo las generalidades primeras que las conclusiones que hoy son principios de nuevas exploraciones.

Aun, cuando las cinco categorías antes mencionadas tienen una definición teórica, y relacionándolas con los procesos del pensamiento (ordinario, analítico y crítico), sustenta la formación crítica de los alumnos. "...El desarrollo de habilidades para manejar una metodología propia y la posibilidad de enfrentar y resolver problemas, se pide a los estudiantes que repitan literalmente los planteamientos de algún autor o del mismo profesor de manera crítica y tratando de saber sólo si son capaces de memorizarlos. En otros momentos podemos advertir que las formas de evaluación muchas veces piden de los alumnos la repetición de secuencias o pasos y no el desarrollo de estrategias, y a veces nos importa más el resultado esperado que el modo o método desarrollado para llegar a la solución. Por último, en muchos casos, después de enseñarlos a que imiten y repitan se les pide que descubran o desarrollen un ensayo original".⁷⁷

En el modelo de competencias académicas el proceso constructivo del conocimiento y el saber, se desarrolla a través de la categorización de contenidos de aprendizaje (factual, conceptual, procedimental, proposicional y nocional).

⁷⁶ Noción: es el elemento primordial del conocimiento, el elemento básico o primario, el dato fundamental, o el quantum mínimo de comprensión. La noción, es algo simple, globalizador y estructurante, que al mismo tiempo que nos permite referirnos a muchas cosas (lo que pareciera fruto de la abstracción), es aplicable de inmediato a cada uno de los concretos. La noción es la intuición básica, la percepción o sensación primera, y es al mismo tiempo la forma de percepción de la realidad. Las nociones, por lo mismo, no se distinguen plenamente unas de otras, hacen referencia a la situación del sujeto que conoce o comprende en relación al objeto conocido o comprendido y la ejemplificación que puede irse haciendo de ellas hace ver necesariamente como, en tanto básicas, las diversas nociones se necesitan mutuamente o pueden incluso reducirse a una sola de ellas, cualquiera que ésta sea". Lomelí R. Ma. Guadalupe y Palencia G. Javier. "Acerca de nociones" (mecanograma). 1992. pág. 7.

⁷⁷ *Ibidem*. pág. 7.

7.2. MODELO DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS

El modelo de competencias que a continuación desarrollo, esta basado en el trabajo teórico-metodológico del Mtro. Ariel F. Campirán Salazar⁷⁸.

La noción de Competencia al igual que otras propuestas didácticas son susceptibles de varias interpretaciones, en algunos planteamientos curriculares estas competencias simplemente sustituyeron los objetivos terminales en la lógica lineal acumulativa. En algunas otras, las competencias se refieren al desempeño eficaz del rol en el campo de trabajo, no siempre profesional y sin la actitud correspondiente. Por lo tanto, las competencias requieren ser configuradas desde un punto teórico que sea capaz de articular y movilizar los tres organizadores aludidos.

En este sentido, Competencia Académica es la red de $K+H+A$ constituida a la vez por redes más pequeñas, que permite la comprensión, transmisión y transformación de una tarea (la realidad nos presenta retos, tareas, etc.) y en donde:

Conocimiento K: contenidos proposicionales aceptados como verdaderos mediante algún tipo de justificación teórica.

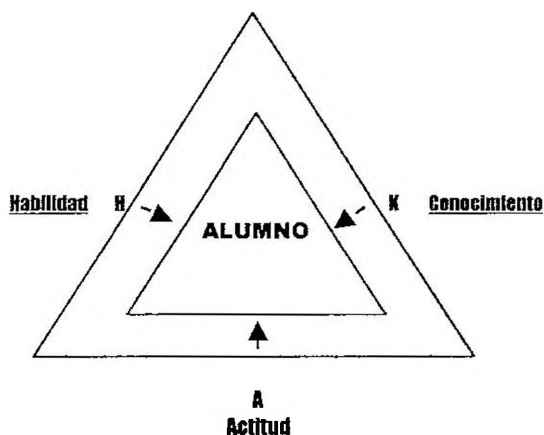
Habilidad H: manifestación objetiva de un manejo individual cuyo nivel de destreza produce eficiencia en una tarea.

Actitud A: conducta postural y/o situacional que manifiesta la ponderación de un valor.

⁷⁸ El Mtro. Ariel Campirán, de la Universidad Veracruzana, ha trabajado desde el punto de vista de la filosofía el pensamiento crítico y las competencias. Con él, intercambiamos puntos de vista acerca de las competencias académicas y del modelo de las incompetencias. cfr. Campirán S. Ariel. "El razonamiento crítico ¿cómo alcanzarlo?". 1997. págs. 19-34.,

El Modelo de Competencias integra al alumno, y se representa de la siguiente manera:

MODELO DE COMPETENCIAS



Las Competencias son la matriz del proceso educativo, capaz de comprometer todos los niveles de aprendizaje y sintetizar de manera creativa todas las dimensiones, comprometiéndolo las fases de la acción del sujeto.

El proceso Enseñanza-Aprendizaje que propongo centra su enfoque desde el constructivismo, es decir, el proceso E-A es una propuesta orgánica en construcción apoyada teóricamente por la filosofía educativa la cual orienta la práctica educativa, que a su vez promueve un elemento dialéctico para su construcción-reconstrucción (hace que la práctica este en constante movimiento). En donde siempre aparecerá perfectible y plástica.

Se construirá como un todo complejo y dinámico. La disposición lineal dará paso a una construcción orgánica dispuesta con elementos globalizadores.

El Perfil del Bachiller que se esperaría a través del modelo educativo basado en competencias, desarrollaría en el alumno la competencia de: leer, escribir, observación, inteligencia operante, análisis y síntesis, inferencia, y toma de decisiones.

Con el propósito de profundizar acerca de los elementos que integran la competencia académica para el bachillerato, a continuación se describen de manera amplia:

Conocimientos (K)

Esta dimensión, contempla conocimientos formales acerca de su entorno: de la naturaleza y de la sociedad, de la forma en que una y otra se conforman y se comportan, de la forma como la experiencia humana sobre ellas se ha ido sistematizando. También considera un buen dominio de la propia lengua (leer, escribir, expresarse y escuchar con claridad y discernimiento, con propiedad y corrección, atingencia y aún elegancia), y la comprensión (analítica y crítica) de cualquier texto escrito en nuestro idioma.

El dominio de otros lenguajes, como la capacidad de leer inglés y hacer uso de paquetería de cómputo son componentes indispensables, pues son instrumentos de comunicación plenamente generalizados.

El manejo de las matemáticas como lenguaje de máxima universalidad y economía y como procedimiento de conocimiento completa esta dotación.

En esta dimensión, el alumno desarrollará y fortalecerá los aspectos de: saberes, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación⁷⁹, como un proceso en donde la categoría de orden, es un orden cognitivo:

- a) **Saberes.** El alumno posee información en un nivel de comprensión ordinaria, analítica y crítica, y es capaz de recordar o evocar: terminología, hechos, convenciones, tendencias, clasificaciones, criterios, metodologías, principios y leyes, teorías y estructuras, etc., que le permitirán procesos cognitivos más complejos.
- b) **Comprensión.** El alumno puede manejar abstracciones, de tal forma que con los conocimientos que posee, será capaz de traducirlos, interpretarlos y extrapolarlos a situaciones concretas.
- c) **Aplicación.** El alumno tiene el conocimiento y lo comprende, de tal forma que podrá utilizarlo y aplicarlo para resolver un problema empleando lo aprendido.
- d) **Análisis.** El alumno, mediante procesos regulatorios y el dominio de saberes, la comprensión y aplicación de estos, distinguirá los componentes materiales y formales de una unidad; identificando los elementos, sus relaciones y principios de organización.
- e) **Síntesis.** En este nivel, el alumno relaciona y estructura los conocimientos, y es capaz de presentar una comunicación original, un plan o conjunto de operaciones y un conjunto de relaciones abstractas. El alumno alcanza un nivel de comprensión crítica.

⁷⁹ Los términos: saberes, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación son utilizados de manera convencional, y se han categorizado y ordenado de esta forma con el propósito de explicar el desarrollo de las competencias académicas en el alumno. Para profundizar esta información consúltese a: Arredondo, M., Palencia, J. y Pico, M. "Nuevo manual de didáctica de las ciencias histórico-sociales". México. 1997. También, cfr.: "Acerca del perfil del ingresante a la educación superior y el EXANI II". CENEVAL. Texto aprobado en la III Sesión del Consejo Técnico del EXANI II. 19 junio-1995. México, págs. 2 y 3.

- f) **Evaluación.** El alumno juzga la coherencia interna y externa de los conocimientos, pues con el dominio de los elementos anteriores (saberes, comprensión, aplicación, análisis y síntesis), posee información nocional que le permita procesos autorregulatorios.

Habilidad (H)

Capacidad para buscar y localizar información, seleccionarla, probarla, ordenarla, valorarla y utilizarla oportunamente; para identificar el punto problemático en una situación dada y para plantear problemas y distinguir y localizar variables.

También lo son la capacidad para identificar los elementos intrínsecos y contextuales que configuran plenamente el problema, en cada situación; para descubrir o imaginar y ponderar las alternativas probables de solución. Las habilidades para enfrentar correctamente situaciones casuales, para establecer o seguir procedimientos a partir de la generalización de los casos, para identificar apoyos y obstáculos, para establecer y seguir prioridades y para reconocer o definir líneas primarias de opción.

El alumno desarrollará la habilidad de imitación, manipulación, precisión, control y automatización del contenido de la dimensión K (conocimiento).

- a) **Imitación.** Se refiere al proceso por el cual el alumno es capaz de reproducir un modelo y de interpretarlo; lo que implica la habilidad en el manejo de información factual, conceptual, procedimental, proposicional y nocional.

- b) **Manipulación.** En el manejo de los libros para realizar consultas, la utilización de la computadora, instrumentos de laboratorio y de aquellos materiales y recursos (tecnológicos, didácticos, etc.), como apoyos para conocer, ampliar, precisar, identificar, comprobar, analizar y sintetizar los contenidos.
- c) **Precisión.** En la aplicación de procedimientos y métodos para la elaboración y aplicación de instrumentos, técnicas, investigación, experimentos, etc. de acuerdo a las especificaciones dadas.
- d) **Control.** La habilidad para aplicar la información, lo que implica ubicarla y registrarla, saberla y comprenderla.
- e) **Automatización.** Implica un nivel óptimo de habilidad, realiza actividades en el proceso aprendizaje de modo habitual de las exposiciones (por ejemplo: tomar notas en forma sintética). Lo que implica niveles de comprensión que van de lo ordinario, lo analítico y lo crítico, con un manejo de información nocional. La habilidad se fortalece y se convierte en una destreza.

Actitud (A)

Implica la fortaleza, la inquietud intelectual o la imaginación creativa, la solidaridad, la disciplina y hasta el buen humor.

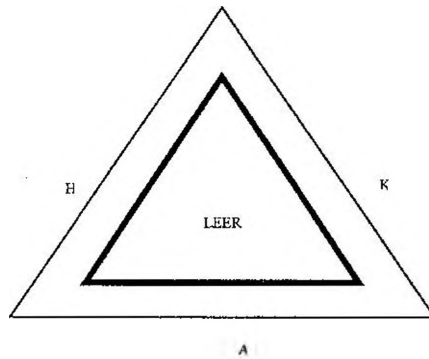
El interés por la buena salud física y las prácticas deportivas, así como el desarrollo del gusto estético, por cierto, además, escuela de comprensión, flexibilidad y tolerancia.

En esta dimensión, el alumno fortalecerá sus procesos de recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización.

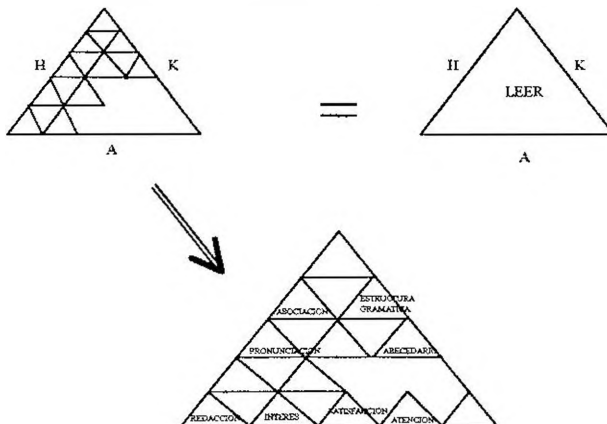
- a) **Recepción.** El alumno se sensibilice en cuanto a conciencia, la voluntad de recibir y de atención preferencial.
- b) **Respuesta.** El alumno podrá atender activamente de conformidad (de acuerdo), con buena voluntad (interés) y satisfacción (gusto por), en las actividades del proceso Enseñanza-Aprendizaje.
- c) **Valoración.** El alumno internalizará valores, que le permitan tener una actitud de aceptación, preferencia y compromiso ante un contenido, una actividad, su profesor, compañero o comunidad.
- d) **Organización.** El alumno podrá configurar un sistema valoral propio, de tal forma que será capaz de formular juicios, organizar un sistema de valores ante una situación dada.
- e) **Caracterización.** Con base a los elementos anteriores (recepción, respuesta, valoración y organización), el alumno actuará conforme a su propio sistema valoral, manifestando respeto, el no soborno, actuar a cuerdo a sus ideales, solidaridad, etc., en su hacer cotidiano, dentro y fuera de la escuela.

Cuando se menciona que las competencias académicas son la red de K+H+A constituida a la vez por pequeñas redes; necesariamente estos tres elementos deben estar presentes. Utilizaré algunos ejemplos para explicar lo referente a redes:

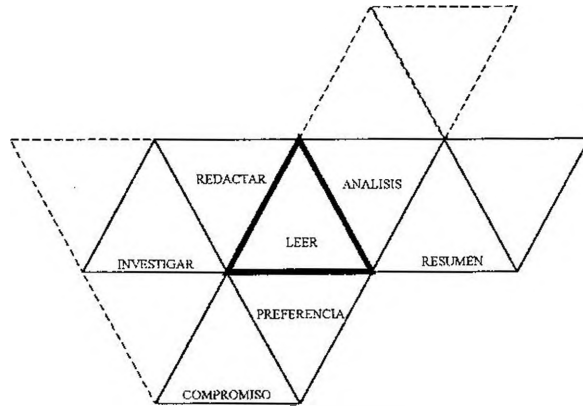
Supongamos que estamos desarrollando la competencia académica de “leer” o que estamos hablando de la competencia de “leer”:



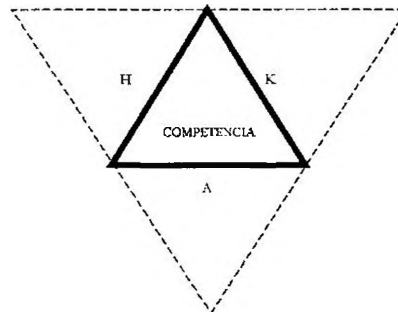
Leer, integra un conocimiento K (información factual y conceptual del abecedario, estructura gramatical, etc.), una habilidad H (articulación y relación de la estructura gramatical, asociación con imágenes, pronunciación, etc.) y una actitud A (interés, participación, voluntad de recibir, atención preferencial, satisfacción, etc.). Es decir, estos elementos (K,H,A) se constituyen por pequeñas redes:



La competencia de leer, se convierte en la red base o central para desarrollar otras competencias:

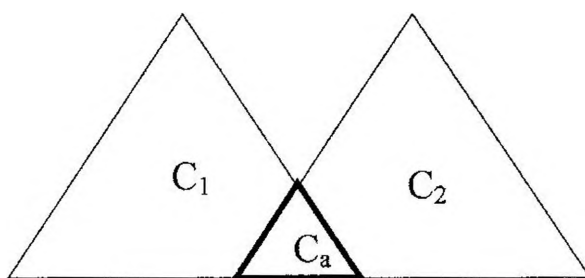


En una competencia, sus elementos (K,H,A) generan otras competencias, aún cuando estas no sean del mismo contenido o dimensión, es decir, K se convierte en elemento base para desarrollar H; A desarrolla K; H desarrolla K, etc.

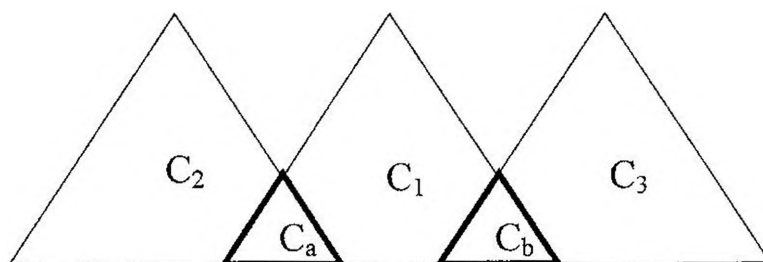


La correlación de competencias académicas, desarrollan competencias específicas y especializadas o más elaboradas; si el alumno posee una serie de competencias desarrolladas por las diferentes asignaturas o por los contenidos de estas, desarrollará una competencia en la que estarán presentes procesos de análisis y síntesis, organización y caracterización, control y automatización:

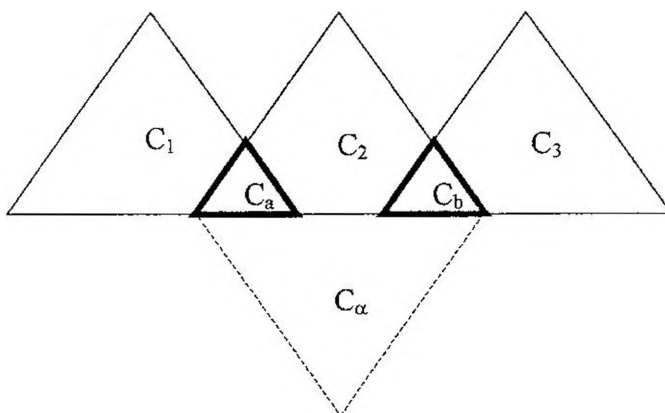
- ▲ La correlación de dos competencias (C_1 , C_2), permiten el desarrollo de una competencia específica (C_a):



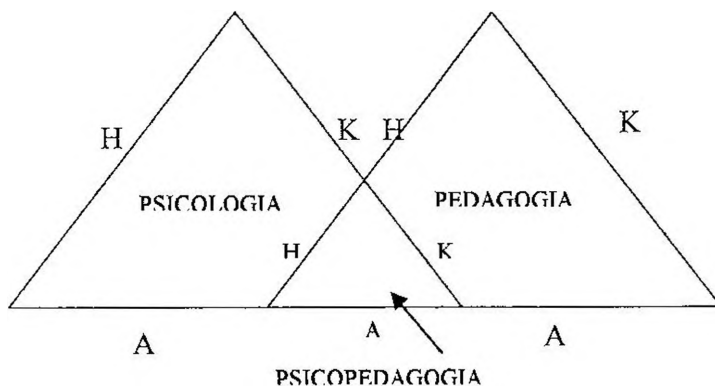
- ▲ La correlación de una competencia (C_1) con otras competencias diferentes (C_2, C_3), generan competencias específicas diferentes (C_a, C_b):



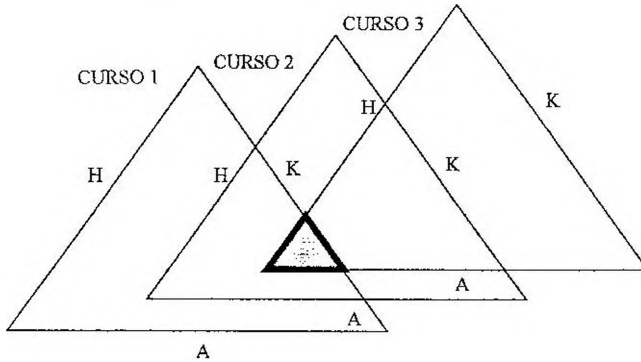
- La correlación de tres competencias (C_1, C_2, C_3) semejantes o diferentes, permiten el desarrollo de competencias específicas (C_a, C_b) y éstas, el desarrollo de una competencia especializada (C_α):



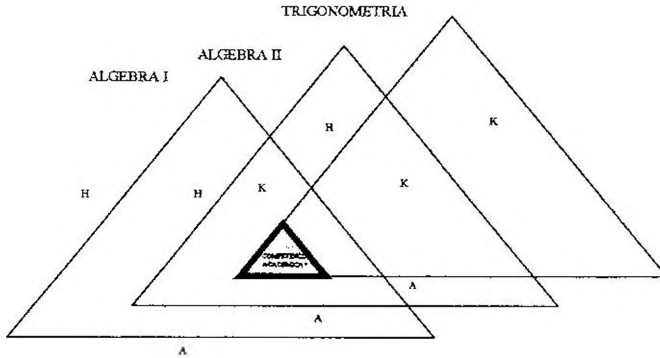
Ejemplo:



Cuando en las asignaturas o en los contenidos de una asignatura existe seriación (organización reticular), la competencia académica alcanza un nivel óptimo y crítico. Se aprecia el proceso gradual de avance de una competencia o de alguna de sus partes (despertarla, cultivarla y perfeccionarla):



Ejemplo:



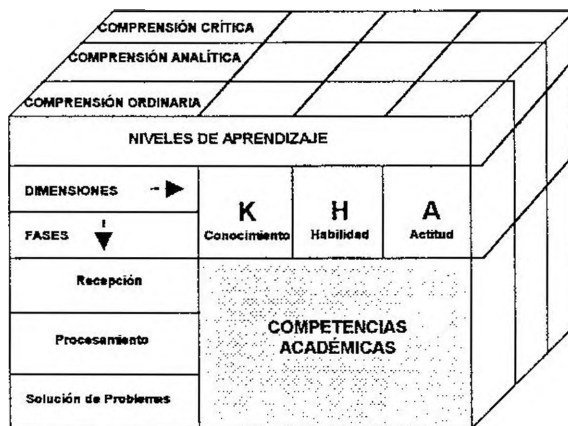
La Competencia Académica que se desarrolla es: El lenguaje matemático

La competencia académica es holística, orgánica. Implica las tres dimensiones (K+H+A) en una organización perfecta, donde cada uno de sus elementos tienen una autonomía pero también una relación estructural (por eso hablamos de redes).

NIVELES DE APRENDIZAJE

A mi modo de ver podemos proporcionar una metodología sencilla que permita el desarrollo de competencias, siendo el orden una habilidad cognitiva básica.

En el desarrollo de competencias el aprendizaje comprende; dimensiones, fases y niveles. Cada uno de estos tiene los mismos elementos, pero con un desarrollo progresivo (jerárquico) y una integración reconciliadora. A la vez, este modelo tiene la bondad de convertirse en un instrumento de diagnóstico para detectar en que fase, dimensión y nivel se encuentra el alumno. Veamos como queda el modelo:



Como ya se ha mencionado, el alumno debe aprender a pensar para tomar decisiones, considerar prioridades, buscar alternativas, escuchar puntos de vista de otras personas, resolver problemas, tomar iniciativas, ser operativo, tener fluidez en la comunicación, etc.

En el proceso Enseñanza-Aprendizaje, el alumno desarrolla por lo menos tres niveles de comprensión que dan cuenta de cómo puede aprender a pensar ordenadamente, lo cual se traducirá en un nivel de destreza en pensamiento crítico. Al reflexionar comprendemos más y mejor; comprender es dominar el lenguaje.

Los niveles de aprendizaje implican tres niveles de comprensión: ordinaria, analítica y crítica.

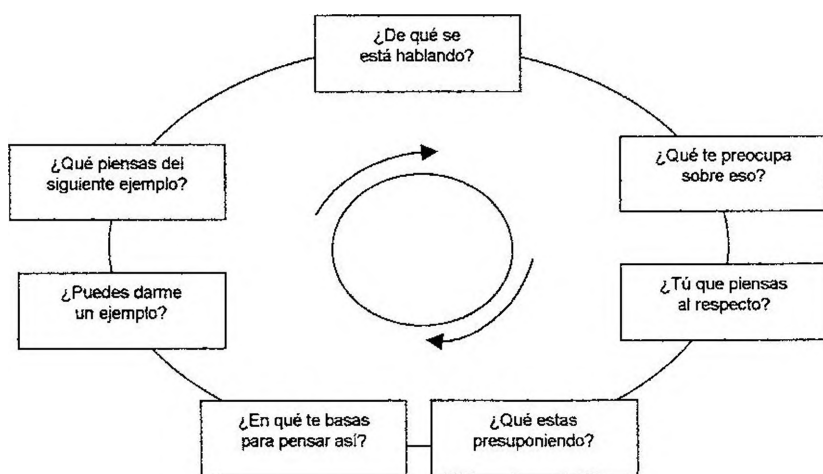
- ⇒ **COMPRESIÓN ORDINARIA.** Donde el sistema de reglas o de regulación es implícito y adquirido, comprende un nivel de conocimiento donde se agrupa toda recuperación de unidades de información: el sujeto percibe, reconoce e identifica o recuerda. Son materia de este conocimiento los datos concretos, la terminología, los hechos, los modos, rutinas o procedimientos, convenciones, tendencias, categorías, criterios, metodologías, abstracciones, principios y generalizaciones, y teorías.

- ⇒ **COMPRESIÓN ANALÍTICA.** Donde el sistema de reglas o de regulación es explícito, implica un proceso de comprensión, aplicación y análisis. En el primero, lo característico es la actividad del sujeto, que da una primera respuesta original con la cual denota la capacidad de abstraer, de obrar por sí mismo, de explicar lo que ha aprendido, se consideran tanto la traducción o capacidad de expresar con las propias palabras, como la interpretación o explicación y la extrapolación. En la aplicación y análisis, se clasifica la capacidad que el sujeto demuestra para ejecutar o aplicar lo aprendido y para apreciar, descomponer y distinguir los elementos y relaciones implicados en ello. Son característicos en este nivel el planteo y resolución de problemas con base en la aplicación de concesiones, algoritmos o procedimientos, así como, el análisis de componentes.

- **COMPRESIÓN CRÍTICA.** Donde el sistema de reglas es de autorregulación y en donde están presentes procesos de síntesis y evaluación. En el proceso de síntesis se agrupan las situaciones que exigen del sujeto capacidad para proponer en forma original; para integrar, combinar o reestructurar, proyectar o coordinar. Es decir, se ha de manifestar la capacidad para relacionar y organizar de manera personal, produciendo algo nuevo. En la evaluación, el sujeto ha de demostrar de manera espontánea su consistencia en el juicio respecto de hechos o situaciones, argumentos o juicios, propuestas o proyectos, alternativas o soluciones.

NIVELES DE REPETICIÓN CUALITATIVA

Ahora presentaré el modelo del proceso metodológico, para lograr orden en el pensamiento (ya explicado con anterioridad), el cual sirve de modelo para ilustrar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, y el proceso gradual (niveles de repetición cualitativa) del avance de la competencia o de alguna de sus partes, constituida básicamente de las siguientes etapas: despertarla, cultivarla y perfeccionarla hasta el nivel crítico.



En el proceso Enseñanza-Aprendizaje, la estructura didáctica permite al profesor organizar lógicamente el contenido y establece tipos y niveles de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos, así como la utilización de metodologías que dinamizan dicha estructura, para el desarrollo de competencias académicas en el alumno. El modelo de repetición cualitativa permite llevar a cabo el proceso Enseñanza-Aprendizaje con un orden cognitivo, es decir, pasar por procesos de comprensión ordinaria o básica, después por una comprensión analítica para alcanzar un nivel de pensamiento crítico. Este proceso es cíclico y se repite las veces que sea necesario. El modelo se puede aplicar durante la planeación de la clase, al iniciar la clase, durante la clase y para evaluar la clase (puede ser un tema, la clase, el curso, la asignatura, etc.).

El modelo de repetición cualitativa, permite el diagnóstico y guía en el desarrollo de competencias, estableciendo los niveles necesarios y suficientes para que la repetición tenga sentido y se logre la eficiencia. Es muy importante tomar en cuenta dos ideas centrales: no repetir si no se entienden los niveles de repetición, y no importa cuantas veces se repita sino la calidad que se busca en ella.

Repetir es un recurso didáctico del que se ha abusado en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, se repite con un propósito muy pobre: memorizar. Se trata de repetir para alcanzar la eficiencia y la excelencia. Para ello hay que entender que hay cuatro grandes formas o niveles de repetición:

- ❶ **PRIMER NIVEL.** Cuando repasamos o volvemos a decir lo mismo (repasar el contenido). El alumno será capaz de emitir un resumen.
- ❷ **SEGUNDO NIVEL.** Cuando repetimos enfatizando la estructura o lo esencial. El alumno puede elaborar un reporte.

- ③ **TERCER NIVEL.** Cuando repetimos o el alumno repite a fin de proponer una estructura alternativa, realiza un proceso de análisis y emite una propuesta.
- ④ **CUARTO NIVEL.** Cuando se analizan y discutan las estructuras a fin de llegar a una propuesta. El alumno es capaz de elaborar una propuesta fundamentada. En este nivel, es donde se pretende que el alumno o docente maneje de manera eficiente o con éxito el conocimiento.

En cada uno de los niveles de la repetición cualitativa se plantean las siete preguntas en el orden y dirección en que se presentan en el modelo.

a) **¿De qué se esta hablando?**

Se refiere al tema no al título del tema, lo que implica que el alumno se introduzca en el tema, que identifique lo esencial de este y comprenda para que le va a servir (conexión entre conocimiento y acción), que delimite el tema.

b) **¿Qué te preocupa sobre eso?**

Este procedimiento permite explorar el interés de los alumnos, así como de sus expectativas respecto al contenido o tema que se aborda. Se plantean preguntas difíciles o problemas.

Las dos preguntas anteriores, permiten al profesor organizar actividades de aprendizaje no siguiendo un único formato o modelo, sino adoptándose a los intereses y motivaciones de los alumnos y formando esas motivaciones e intereses hacia los diversos contenidos de todas las áreas curriculares.

c) ¿Tú que piensas al respecto?

Proporciona apoyo metacognitivo, facilitando al alumno tome conciencia de su proceso de aprendizaje y las dificultades a las que se enfrenta. Respecto al tema, el alumno manifiesta sus referentes, la información que maneja de los contenidos, incluso puede valorarse el capital cultural de estos. Pone especial énfasis en la reflexión y la elaboración a partir de las experiencias. Tesis o afirmaciones que responden a las preguntas.

d) ¿Qué estas presuponiendo?

Se manifiestan las propuestas interpretativas en tanto construcciones teóricas o proposiciones, invita a la crítica creativa y al contraste entre los planteamientos vertidos, invita a expresar las dudas, hipótesis o explicaciones sujetas a contrastación.

Las dos preguntas anteriores permiten al alumno tomar conciencia de sus capacidades e intereses, hacer patente el sentido funcional del contenido de aprendizaje que se aborda, manifiesta un juicio de valor. El profesor puede usar explícitamente las ideas de los alumnos como punto de partida para los argumentos propios, facilitar el acceso a información y a actividades complementarias, proponer secuencias de actividad que combinen momentos de análisis con la reflexión.

e) ¿En qué te basas para pensar así?

Permite al alumno manifestar sus argumentos o razones estructuradas con el manejo de información factual, conceptual, procedimental, proposicional o nocional. Se estimulan procesos de comprensión, análisis y de síntesis. El profesor ofrece alternativas en la acción y en el pensamiento, ofrece fuentes

de información diferenciada y no necesariamente coincidente, proporciona información cuando los alumnos la pidan para los intercambios comunicativos multidireccionales, propone debates, discusiones y aprovecha las ocasiones propicias para los intercambios verbales participativos, etc.

f) ¿Puedes darme un ejemplo?

El alumno utiliza y aplica lo aprendido para resolver un problema, relaciona y estructura los conocimientos. Desarrolla la habilidad para aplicar la información, lo que implica ubicarla y registrarla.

g) ¿Qué piensas del siguiente ejemplo?

Se plantean pseudoejemplos y contraejemplos con el propósito de que el alumno pueda manejar abstracciones y sea capaz de traducirlos, interpretarlos y extrapolarlos a otras situaciones. Pone énfasis en la funcionalidad para usar lo aprendido y seguir aprendiendo y poder aplicarlo en situaciones extradisciplinarias o extraescolares. El profesor evalúa señalando lo que debe mejorarse y cómo.

Como ya se mencionó, estas siete preguntas permiten al profesor organizar las actividades de aprendizaje propuestas al grupo-clase de un modo flexible, permitiendo un tratamiento diversificado de los objetivos y contenidos, vinculándolos a los intereses, motivaciones y capacidades de cada alumno, admitiendo una exploración o un desarrollo más o menos intenso o extenso en función de esos factores.

En cada nivel de repetición se busca la eficiencia del proceso Enseñanza-Aprendizaje, de tal forma que el alumno desarrolle niveles de aprendizaje

que vayan de lo ordinario a lo crítico, del manejo de información factual a lo nocional, tomando en cuenta: procedimientos para explorar la capacidad y el interés de los alumnos en participar en las actividades de aprendizaje que le son propuestas; procedimientos para ajustar la ayuda pedagógica a las capacidades de participación y a los intereses de los alumnos y; procedimientos para estimular el uso autónomo, resultado de la toma de conciencia y del intercambio comunicativo de las capacidades adquiridas, para el desarrollo de las competencias académicas en el alumno del bachillerato.

LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA

Continuando con la metodología para el desarrollo de competencias, presento la Estructura Didáctica⁸⁰. Entendemos por estructura didáctica la representación formal y organizada de los elementos que intervienen en un proceso educativo institucional, bajo una lógica de interacción generalizada.

Cada uno de estos elementos constituye un núcleo problemático susceptible de ser analizado, sin embargo este análisis estará tensado por las relaciones que guardan entre sí, bajo una lógica de interacción generalizada.

Como representación formal del proceso didáctico, la Estructura Didáctica aparece necesariamente tensada por la propuesta curricular en la que se encuentra inscrita; a su vez, ambas se encuentran tensadas por, y tensando al, sistema de evaluación institucional.

⁸⁰ La estructura Didáctica y las Metodologías de Enseñanza, corresponden al trabajo teórico-metodológico de la Mtra. Julieta Valentina García Méndez, quién ha compartido sus ideas en esta investigación. La Mtra. García Méndez es investigadora en la UNAM

El proceso de Enseñanza-Aprendizaje, nos interesa enfocarlo como el eje del trabajo docente que, en la Estructura Didáctica aparece tensado por la acción de los alumnos. Así, el trabajo docente se articula con una serie de factores: el alumno mismo y la forma de trabajo, las condiciones físicas para la docencia, los objetivos de aprendizaje y las estrategias. Propositivamente la Estructura Didáctica, la representamos con el siguiente gráfico:

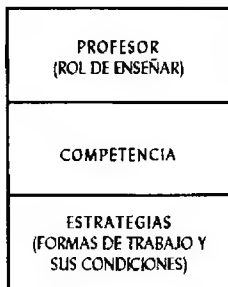


La Estructura Didáctica puede ser utilizada como instrumento analítico para cada lector o grupo de lectores para dar cuenta de la coherencia con la que esta estructura se articula institucionalmente.

El trabajo o función docente como rol de enseñar, ocurre cuando hay alguien que desempeñe el contrarrol de aprender. Se enseña a alguien que aprende. El trabajo de los profesores estará enfocado a facilitar el aprendizaje del estudiante. Este hecho nos permite establecer un eje que podemos llamar Eje Aprendizaje:

ALUMNO (QUIEN APRENDE)	COMPETENCIA (CONTENIDO K+H+A)	OBJETIVOS (NIVEL Y MODALIDAD DEL CONTENIDO)
---------------------------	----------------------------------	---

Desde luego el proceso didáctico está estructurado por el Eje Enseñanza que se intersecta con el primer eje analizado:



Estos dos ejes están integrados y se cruzan precisamente en lo que constituye el núcleo del proceso Enseñanza-Aprendizaje: las Competencias.

Un tercer eje de la estructura didáctica lo constituye el que articula la relación Alumno-Competencia-Profesor, que por ser una relación cara a cara lo llamamos Eje de la Comunicación que si bien no es el eje primordial del quehacer didáctico, es necesario que se involucre como eje tensional. Aclaremos, lo que no es objeto de reflexión de la didáctica es la relación personal de los alumnos con los profesores, sin embargo como eje es necesario abrirlo hacia otro marco analítico.

Solo se puede pensar en un eje articulado con los otros; los tres constituyen una estructura de carácter didáctico que llamamos Estructura Didáctica. Si bien estamos destacando con fines de análisis tres ejes de articulación, por ser estructura didáctica todos y cada uno de sus elementos están organizados, insistimos, bajo la lógica de iteración generalizada. Esto significa que el profesor organiza lógicamente el contenido y establece tipos y niveles de aprendizaje de acuerdo a su propia perspectiva de la

propuesta curricular y a las posibilidades y necesidades concretas del alumno.

Esto hace replantear algunas consideraciones sobre las metodologías de la enseñanza, en virtud de que éstas son los elementos metodológicos que nos permiten dinamizar la estructura didáctica. En la medida que logren ser experienciales, posibles, diversificadas, productivas y le impriman un sentido del logro al trabajo tanto del profesor como del alumno sobre el contenido.

Con todo lo anterior expuesto y a manera de propuesta , los contenidos curricular podrían organizarse considerando líneas y fases curriculares:

SISTEMA CURRICULAR

FASE	LINEA	TEÓRICA	PRÁCTICA	METODOLÓGICA	INSTRUMENTAL
INTRODUCTORIA	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS
BÁSICA	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS
PROFUNDIZACIÓN	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS	PROFESOR ALUMNO CONTENIDO OBJETIVOS ESTRATEGIAS

Es decir, el contenido de la asignatura, el curso, la sesión, el tema, etc. observara la fase introductoria, básica y de profundización. Y las líneas contemplan aspectos teóricos, prácticos, metodológicos e instrumentales

del contenido. En el siguiente cuadro se presenta una descripción epistemológica de las líneas y fases curriculares:

LINEA FASE	TEÓRICA	PRÁCTICA	METODOLÓGICA	INSTRUMENTAL
I N T R O D U C T O R I A	<p>DISCIPLINA: Principios, categorías y conceptos de alto poder de inclusividad y alto nivel de abstracción Bajo nivel de obsolescencia. Núcleos conceptuales densos y centrales. Mayor extensión menor profundidad. PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO: Constituye un reto intelectual para el alumno al ofrecer una síntesis conciliadora inicial que da cuenta de la complejidad del campo, con base en su filosofía, estatuto epistemológico y gnoseológico. Prefigura la posibilidad de una formación polivalente en términos de las relaciones multi e interdisciplinarias con el campo disciplinario. Se sugieren actividades de bajo nivel de complejidad metodológica e instrumental.</p>	<p>Como lugar del currículum de confrontación y máximo nivel de síntesis de la frase.</p> <p>Presentación a los alumnos de las líneas de investigación que se realizan.</p>	<p>Métodos y metodologías que permitan abordar el campo en sus núcleos problemáticos y diagnóstico de núcleos problemáticos del campo, inter y multidisciplinarios.</p> <p>PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO: Organización de trabajo individual</p>	<p>Instrumentación General. Fuentes de información convencional Equipo convencional, mecánico y eléctrico.</p>
B Á S I C A	<p>DISCIPLINA: Principios, categorías y conceptos con poder medio de inclusividad y nivel medio de abstracción Nivel medio de obsolescencia. Núcleos conceptuales menos densos y medios Extensión similar a la profundidad. PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO: Constituye una forma de trabajo basado en la síntesis conciliadora de análisis riguroso y la relación posible con los otros campos. Se sugieren actividades con dificultad metodológica y la ampliación del proceso enseñanza-aprendizaje hacia los alumnos, asistido por el profesor.</p>	<p>La división por elección de los alumnos en las líneas de investigación.</p>	<p>Métodos y metodologías para construir el campo y abordar situaciones problemáticas, disciplinaria, inter y multidisciplinaria.</p> <p>PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO: Organización por núcleos problemáticos.</p>	<p>Instrumentación Básica. Fuentes de información electrónica.</p>
P R O F U N D I Z A C I O N	<p>DISCIPLINA: Principios, categorías y conceptos de bajo nivel inclusividad . Máximo nivel de obsolescencia. Núcleos conceptuales poco densos y periféricos. Mayor profundidad y menor extensión. PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO: Constituye una forma de trabajo analítico-sintética, exhaustivo y riguroso de conceptos disciplinarios y multidisciplinarios. Se sugieren actividades de alto nivel de complejidad metodológica e instrumental y la orientación del proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el alumno y academias de profesores.</p>	<p>Configuración del diseño de investigación.</p>	<p>Métodos y metodologías que configuran las diferentes áreas del campo multi e interdisciplinarios.</p> <p>PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO: Organización por disciplinas.</p>	<p>Instrumentación Especializada. Configuración de fuentes Equipo asistido por computadora.</p>

Cuadro diseñado por la Mtra. Julieta Valentina García Méndez.

Se sugiere emplear la estructura conceptual y la estructura metodológica, como estrategia para la organización de los contenidos en sus fases y líneas curriculares, con fines de enseñanza bajo los principios de secuencia, amplitud y profundidad posibles para los alumnos.

La clase en la perspectiva de un Plan Basado en Competencias. Con las explicaciones que hemos realizado es factible tomar en cuenta los elementos antes mencionados y en un modelo o formato que tengan o consideren, diseñar un plan de curso, unidad, sesión, etc., de la asignatura que imparten. Veamos el siguiente ejemplo:

- ⊗ ASIGNATURA: Psicología
- ⊗ TEMA: Teorías de la personalidad
- ⊗ SUBTEMA: Interpretación de la teoría social
- ⊗ OBJETIVO: Definir opciones metodológicas y de teorización en torno a la interpretación de la teoría social como teoría de la personalidad.
- ⊗ COMPETENCIAS:
 - Conocimientos K : Teoría Social
 - Habilidades H : Lectura de textos
Redacción
Capacidad para interpretar
 - Actitudes A : Gusto por la lectura
Interés en la teoría

- ⊗ DESARROLLO:

Contempla las actividades, acciones, estrategias metodológicas, recursos, evaluación, etc., de los contenidos (recuerdese la información de que debe disponer los contenidos).

METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA

Para el desarrollo de competencias, es necesario utilizar metodologías de la enseñanza, estas son dinámicas. Se definen en función de varios procesos o momentos metodológicos, no secuenciales, e involucra en su forma a todos los demás elementos de la estructura didáctica. Los procesos que las constituyen son:

- a) Configuración de la estructura metodológica para delimitar contenido. Partiendo de la elaboración de las estructuras conceptuales (no confundir con mapas o esquemas conceptuales), que dan cuenta de la legalidad conceptual del objeto de conocimiento de una área o disciplina, se trabaja sobre la organización de la estructura metodológica de base, con fines de enseñanza bajo los principios de secuencia, amplitud y profundidad posibles para los alumnos. Esto quiere decir que debe analizarse la estructura lógica de una disciplina para poder organizar la enseñanza del cuerpo de los contenidos que la constituyen para lograr un aprendizaje significativo.

En la reorganización deberán considerarse los principios del aprendizaje que permitan buscar las secuencias óptimas para la enseñanza, bajo el principio fundamental, de que la estructura lógica del objeto es diferente a la estructura cognoscitiva del alumno, *la estructura metodológica por tanto es aquel tratamiento del contenido que nos permite establecer un puenteo entre ambas estructuras.*

- b) Estructuración de las actividades de aprendizaje. Es el diseño de las actividades que el profesor considera que el estudiante debe realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que ejerza la acción sobre el contenido para que se lo apropie. En términos generales las actividades deben ser diseñadas para que sean experienciales.

Lo que se pretende con esto, es que el alumno (sujeto del proceso de aprendizaje) actúe, es decir, realice actividades que han sido condicionadas para la apropiación del contenido, para lograr un desempeño académico acorde con los objetivos del plan, curso o asignatura. Por supuesto, es el profesor el que estructura, propone y dirige dichas actividades. En función de la dinámica puede modificar su propuesta. Las técnicas didácticas son actividades tipo, cada profesor

hace las adecuaciones pertinentes a la modalidad de contenido que maneja, las características de los grupos, de los alumnos, de la infraestructura didáctica.

- c) **Diseño de Recursos.** Es la organización y diseño de los materiales de tal manera que los estudiantes actúen con y sobre el contenido. Esto no se refiere sólo a lo que comúnmente se denomina “materiales didácticos”. Los recursos son los elementos en los que son sostenidos los contenidos de aprendizaje.

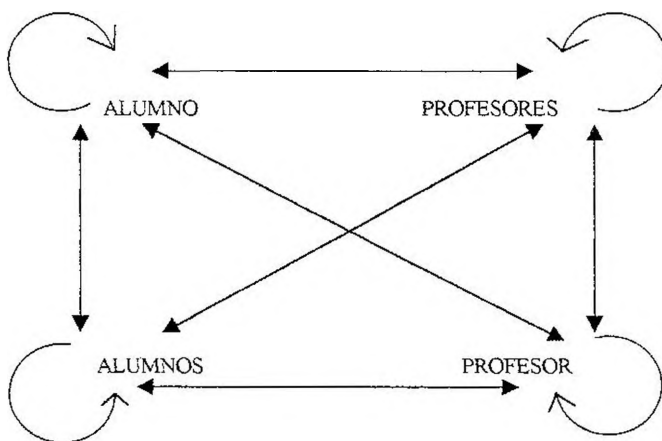
Subsisten en este pensamiento dos ideas diferentes, complementarias entre sí, por supuesto, relacionadas con los dos incisos anteriores: una, relativa a los principios del procesamiento de la información (referida al alumno, al que procesa), y otra que tiene que ver con las características estructurales de lo procesado y la manera de representarlo y “codificarlo” (tipos, medios y canal de información). Desde luego la capacidad para poder organizar los materiales dependerá de la formación, la experiencia, la creatividad y el interés del profesor y de la medida en que sepa estructurar el contenido (estructura metodológica).

- d) **Organización de las interacciones didácticas.** Es la organización del tipo de interacciones entre los miembros de la situación didáctica más adecuada para la apropiación del contenido por parte de los alumnos.

Las interacciones deberán estar de acuerdo al:

- Nivel y modalidad del contenido para el cual estamos organizado estas interacciones.
- Al tipo de actividades *ad hoc* para dicho contenido, y
- A los recursos en los que puede sostenerse el contenido a trabajar.

Las relaciones interpersonales en los grupos (incluyendo al maestro), influyen el comportamiento de cada sujeto o subgrupo de sujetos y, por tanto, intervienen en el proceso de aprendizaje, ya que generan actitudes de aceptación, rechazo, indiferencia, cooperación, etc., hacia la materia, el resto del grupo, el maestro. Aun cuando este proceso de interacciones tiene un componente de naturaleza afectiva, en el ámbito de la didáctica las interacciones deben ser planteadas para el trabajo sobre contenidos. El tipo de interacciones didácticas que se pueden dar son, entre otras:



Entre las ventajas de su diseño podemos destacar: el alumno se puede responsabilizar de su propio aprendizaje y, que genera alternativas de acción. Esto implica tanto una actitud abierta como un entrenamiento técnico por parte del profesor.

- e) **Sistematización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.** Es el proceso sintetizador de los anteriores y se expresa en un programa específico, diseñado de una manera que sea capaz de sincronizar el proceso

didáctico. Como es de suponerse esta idea lleva a pensar en la planeación, entendida ésta como hipótesis de trabajo, que a su vez se basa en la necesidad de lograr ciertos propósitos en un plazo perentorio. Esto nos obliga a optimar los recursos disponibles en determinadas circunstancias, articulando los principios del aprendizaje significativo y procedimientos metodológicos trabajados en este apartado.

Como puede apreciarse, las metodologías de la enseñanza contemplan los elementos de la estructura didáctica en movimiento.

En este contexto, deben manejarse lo que se ha llamado: “dinámica de grupos”, “técnicas de dinámica de grupo” y “técnicas didácticas”.

Al hablar de aprendizaje en un sentido amplio, nos referimos a la interacción de un sujeto con un objeto. Esta interacción se da en un proceso dinámico cuyos productos son manifestables en actividades y actitudes, en conductas concretas, entendida conducta como despliegue funcional del sujeto.

En situaciones escolares, cuando nos referimos al proceso de aprendizaje, nos referimos a la interacción sujeto - objeto. En esta situación escolar, se organizan a los sujetos en grupos referidos a un contenido (habilidades, conocimientos y actitudes) con un cierto nivel de dificultad y con una modalidad (teórica, práctica, instrumental o metodológica).

El comportamiento de sujetos -humanos- en grupo, genera lo que se llama **dinámica de grupo**; la conducción de los sujetos hacia ciertas actitudes constituye lo que se llamará aquí **técnicas de dinámica de grupos**; y las técnicas que conducen las actividades didácticas, es decir las que tienen

por función el aprendizaje de un contenido de llamarán procedimientos y técnicas didácticas.

¿Qué es la Dinámica de Grupo?

Es la interacción que se manifiesta en un grupo, surgida de las relaciones entre sus miembros. Las “fuerzas” que relacionan a los miembros de un grupo son: sus intereses, habilidades, hábitos, tendencias, frustraciones, etc., es decir, sus comportamientos y actitudes. Estas “fuerzas”, pueden verse como el patrimonio de las personas, que en el momento de la actividad grupal, se relacionan a través de la acción recíproca y dan origen a la “dinámica” del grupo.

Se le llama “dinámica” porque es un término que connota movimiento, acción, cambio, reacción, transformación, etc. a diferencia de otros aspectos relativamente “estáticos” de un grupo, como pueden ser; la estructura, el ambiente físico, la finalidad, la ubicación en el planteamiento curricular, etc.

¿Qué son las Técnicas de Dinámica de Grupo?

Son procedimientos que se emplean con el fin de dirigir la acción de un grupo hacia el cumplimiento de un objetivo. Estos procedimientos han sido estructurados en situaciones “experimentales” o controladas (en el último de los casos, con un propósito específico y con medios determinados), fundados en principios de la psicología social y probados en la práctica, de tal manera que cuando se usan apropiadamente dan resultados similares a los obtenidos en la situación “experimental”. La forma en que funcionan estas técnicas, es activando las motivaciones, comportamientos y actitudes individuales, o sea, estimulando las fuerzas personales.

Inicialmente las técnicas de dinámica de grupo tenían un enfoque psicoterapéutico, cuyo objetivo principal era -y aún sigue siendo- hacer consciente a un grupo de sus actitudes, pensamiento y motivaciones que afectan positiva o negativamente la dinámica del grupo. La aplicación de estos principios a las situaciones escolares, llevó a las técnicas de dinámica de grupos. Vale aclarar que se requiere de una rigurosa formación para trabajarlas adecuadamente y con los cuidados necesarios.

¿Qué son las Técnicas Didácticas?

Son procedimientos mediante los cuales se organizan actividades o secuencias de actividades que llevan a la realización efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, las técnicas didácticas son un elemento de las metodologías de la enseñanza efectivizadas en el aula. Los profesores recurren al uso de diferentes técnicas para presentar la información nueva, para organizar el trabajo que emprende el grupo de alumnos, para facilitar el proceso reflexivo y para evaluar el proceso didáctico. Es importante, por lo mismo tener en mente varios puntos:

- Las técnicas son modos, maneras de hacer mejor las cosas, como tales dependen de qué se hace y para qué se hace. Qué se aprende o enseña y para qué se aprende o enseña. *El valor que tienen lo adquieren en el uso que se les da y depende de la habilidad con la que se manejen.*
- En tanto que patrones de procedimientos, las técnicas *admiten ser adaptadas a situaciones diversas*. Para ello, el profesor debe basarse en los principios didácticos trabajados en esta propuesta, y en su *creatividad*, La ausencia de estos elementos intelectuales puede significar el fracaso en el salón de clases, aún cuando se usen las técnicas más estructuradas.

- Debe existir un ambiente lo suficientemente flexible para el éxito de las actividades. Sin él, las técnicas se vuelven o bien tediosas e improductivas o bien un pandemónium incontrolable e ineficaz. Esto implica que el profesor debe planear, conocer el contenido, estar dispuesto a escuchar opiniones de los alumnos etc. La imagen del profesor, su comportamiento y expectativas son factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesor en la institución educativa aparece como responsable directo de la organización del proceso didáctico que ocurre en el salón de clase, las técnicas didácticas que aquí se mencionan, se agrupan considerando que a cada actividad del profesor le corresponde una actividad del alumno, la complejidad y modalidad del contenido a trabajar y la complejidad metodológica para poner en práctica las técnicas didácticas.

TÉCNICAS DIDÁCTICAS

NIVEL	EXPOSITIVAS	INTERROGATIVA	DIRIGIDAS	ESTUDIO
1°	Exposición	Exposición con preguntas	Corrillos	Lectura comentada
			Phillips 6'6	Tutoría
2°	Demostración	Interrogatorio	Rejilla	Investigación documental
3°	Conferencia		Lluvia de ideas	Investigación testimonial y
			Discusión en pequeños grupos	Estudio dirigido
			Combinación con las técnicas de investigación	
4°			Mesa redonda	Estudio de caso
			Panel	
			Debate	
5°			Simposio	Técnica Heurística
6°			Seminario	

Cuadro diseñado por la Mtra. Julieta Valentina García Méndez.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación en un modelo educativo basado en competencias debe ser un proceso *integral y sistemático* que permita juzgar la bondad y eficacia del aprendizaje de los alumnos y de la enseñanza del profesor; de los medios didácticos, de los contenidos, actividades y de cuanto converge a la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje (conocimiento, habilidad y actitud)

Los exámenes resultan engañosos, si son considerados equivocadamente como fines en sí mismos, y no como un medio más en la apreciación de procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, para que la evaluación sea útil, debe hacerse conforme a los objetivos (nivel y modalidad del contenido) y contenidos (integrado por habilidad, conocimiento y actitud). Por lo que se debe considerar⁸¹:

☞ Información sobre:

- Terminología
- Hechos
- Convenciones
- Tendencias
- Clasificaciones
- Métodos
- Teorías
- etc.

⁸¹ cfr. Arredondo, M., Palencia, J. y Pico, M. "Nuevo Manual de...". op. cit. págs. 121-131.

↳ Habilidades, como:

- Uso y manejo de las fuentes
- Elaboración de material de trabajo
- Aplicación de los conocimientos
- Capacidad para interpretar
- Capacidad para analizar
- Capacidad para sintetizar
- Capacidad para ejecutar
- Capacidad motora
- etc.

↳ Actitudes, como:

- Caer en cuenta de las situaciones
- Aceptarse como afectados por ellas
- Buscar una respuesta valoral
- Optar ante varias alternativas
- Comprometerse activamente
- etc.

Las técnicas e instrumentos de evaluación se diseñarán en función del tipo de información del contenido y del nivel de comprensión de éste. Se sugiere utilizar las técnicas de observación y las técnicas de información directa. Como toda actividad, la evaluación misma implica una planeación, una ejecución y finalmente una verificación.

7.3. LA FUNCIÓN DEL DOCENTE

La función del docente es *facilitar y prestar* un servicio. Facilita: por ello es un facilitador, no es “dar las cosas”, el docente tradicional es un “dador por convicción”, facilitar es ayudar a alcanzar algo, facilitar no es

obstaculizar, sino colaborar en desarmar lo complejo, lo difícil, etc. Transmite (enseña) conocimientos, habilidades y actitudes en conjunción; si desea enfatizar alguna de las tres deberá tener en cuenta que de alguna manera transmite las restantes, aunque sin énfasis, y que será en otro lugar del Plan de Estudios en donde las demás se enfaticen. Prestar un servicio: el docente es un prestador de servicios, es decir, vende conocimientos, habilidades y actitudes, por lo tanto, puede ser cuestionado y evaluado su trabajo.

Inicialmente comente que para el desarrollo de competencias (conocimiento, habilidad y actitud) de una persona, así como de la función del docente, son condiciones necesarias entre otras: a) el Razonamiento Crítico; y, b) una visión educativa basada en Competencias. Por lo tanto las *Competencias del Docente*, en la perspectiva de las dos condiciones, son sólo apoyo a su didáctica global para que el enseñe los contenidos de su materia.

Competencias del Docente:

A. Antes de y al preparar una clase. El docente está en un ensayo, prepara el espectáculo, pone en forma su competencia como el que entrena para una olimpiada. La clase será la olimpiada. La preparación es como si tratara de ensayar. Cuando al preparar una clase se observan dificultades o problemas en las siguientes competencias entonces se irá a la olimpiada en desventaja.

1. Competencia Lingüística: comprensión y manejo del discurso de la clase. Lenguajes naturales y artificiales (idiomas y códigos); lenguaje objeto y metalenguajes (a realidad y los niveles lingüísticos; uso y mención);

Identificación de argumentos y falacias (expresiones indicadoras, términos clave, formas lógicas comunes) tipos de argumentación y errores frecuentes.

2. Lectura Crítica: *Análisis*; dividir todo y examinar las partes, ver las relaciones entre ellas, comprender, manejar y modificar caritativamente. La interpretación, la estructura o forma, lo conceptual o contenido. Modelos para analizar la forma: validez. Modelos para analizar el contenido: solidez. *Síntesis*; revisión y unión de las partes en el mismo todo, en un todo distinto. Visión previa de conjunto. Asimilación. Creación: los aspectos creativo, el sello personal en cada síntesis. Nada es igual después de haber sido visto, Principio de incertidumbre.
3. Composición Crítica: Escribir es básico, escribir bien es necesario para una competencia. Existen varios modelos para obtener las estructuras útiles para diferentes niveles de escritos, desde un resumen hasta un ensayo crítico, entendiendo por éste un escrito en donde se presentan contenidos estructurados y conceptos precisos, claros, breves y sobre todo reflexionados.
4. Medios Electrónicos: sólo quiero hacer conciencia de la importancia de usar de manera competente estos medios, debido a que éstos están disponibles y que son procesos, cada uno puede ir logrando niveles de competencia según sus necesidades. Lo que se requiere para iniciar la competencia es: competencia lingüística (inglés-español), competencia para windows u otro ambiente, etc., y su relación con las siguientes herramientas; bases de datos, software especializado, internet (revistas electrónicas, etc.) correo electrónico. Actualmente los centros de cómputo tiene cursos para adquirir competencia básica en lo anterior.

- B. Al desarrollar una clase. Cuando el docente desarrolla la clase es un facilitador. Al transmitir enseña conocimientos, habilidades y actitudes.
5. Análisis: guiar al estudiante mediante el ejercicio del análisis supone haberlo efectuado previamente o tener la habilidad y la actitud madura de enfrentar un análisis lógico y conceptual al momento.
 6. Didáctica (metacompetencia central del docente): facilitar la transmisión es la meta de la didáctica, durante una clase es necesario; a) diagnosticar el nivel de comprensión que se tiene y el que se desea; b) usar el nivel de competencia lingüística del alumno promedio; ubicar el trasfondo de la persona.
 7. Discusión: generar la deliberación, fomentarla y practicarla son las manifestaciones de una competencia en este terreno. Un estudiante no podrá profundizar, ni alcanzar niveles de pensamiento crítico sino delibera. Habilitar y propiciar las actitudes académicas es la meta de la discusión en clase y fuera de ella. Cuando el estudiante tiene frente a él a un docente hábil en la discusión y con varias actitudes académicas se le facilitará profundizar en los conocimientos.
- C. Al evaluar una clase. No existe un sistema único para diagnosticar adecuadamente el ejercicio docente, mi sugerencia es ser sensibles a los modelos que se han propuesto y corregir cuando el proceso de comunicación se interrumpe, cuando aumentan los distractores, cuando no se logra la realización del alumno ni del docente, cuando no se cumplen las tareas, cuando se genera un ambiente de tensión en donde la descarga emocional ocupa el primer lugar y se desplaza el interés por el ejercitamiento de la habilidad o por la adquisición y profundización de conocimientos. Para evaluar puede usar el mismo modelo de

competencias, digamos que la red es la misma, pero que ahora no se ensaya a pescar, tampoco se está de hecho pescando, sino que se revisa que no esté rota en ningún lado de tal suerte que los peces se escapen. Se requiere un manejo de las competencias desde una perspectiva autocrítica o sensible a la crítica.

En un modelo basado en competencias es condición necesaria la evaluación o diagnóstico de la clase.

En esta perspectiva, la imagen del profesor ya no es la de un transmisor, sino la de un creador; la un personaje, sino de una persona. Es pues un facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje, un innovador de su práctica docente...

CONCLUSIONES

A manera de cierre, enunciaré una serie de consideraciones finales, como resultado de la investigación:

- ▣ El bachillerato es un grado académico olvidado, su esencia histórica es antiquísima y está referida a la formación del joven hombre, sapiente y sensible al conocimiento y a la cultura sin fronteras. El bachillerato es formativo y propedéutico. *Formativo* en el sentido de que es visto como un proyecto estético, moldeado para el conocimiento y el saber. *Propedéutico* porque la formación del bachiller esta orientada a la preparación de los saberes y valores universales requeridos, que en el futuro próximo ha de ejercerse con compromiso y conocimiento especializado y como una acción de beneficio individual y social.
- ▣ El desarrollo que ha tenido el Bachillerato Propedéutico Estatal, desde su origen hasta la actualidad, demuestra un enorme crecimiento en cuanto a matrícula, planteles y por consiguiente su cobertura en todo el Estado de México. Sin embargo, en el aspecto cualitativo no se ha tenido una consolidación académica debido a que no se cuenta con un Proyecto Educativo de Estado que le de una identidad propia, es decir, los planes y programas de estudio del bachillerato estatal que ha implementado

(tres hasta el día de hoy;), los ha retomado de otras instituciones o por acuerdos federales (CCH-UNAM 1981, Programas Maestros del Tronco Común 1985 -establecidos en los Acuerdos de Cocoyoc-, y el Sistema Curricular -el mapa curricular se retoma de la UAEM- 1994). Y no es que sea un problema adoptar, implementar o reestructurar con base en otros planes de estudio, sino que no se han realizado en tiempo y formas adecuadas, y estructurando en el mayor del caso un modelo académico del Bachillerato Propedéutico Estatal, como lo es el SICUBP y que empiece a delinear una imagen propia para el nivel, pero aún sin lograrlo, sin constituirse todavía en un proyecto educativo de estado.

- El Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, desde su estructura presenta una desarticulación de los elementos que lo integran, pues no se tiene una correspondencia entre el plan de estudio, el mapa curricular y los programas de estudio. El Mapa Curricular se retoma del plan de estudios de la UAEM, es decir, era un mapa curricular ya elaborado, no se toma como referente un diagnóstico que diera cuenta de la funcionalidad, aplicabilidad o viabilidad del que se estaba desarrollando (con la estructura reticular). El Plan de Estudios, denominado como Sistema Curricular se estructura con otros elementos teóricos, ninguna relación con la estructura del mapa curricular y si la hubo, fue mera coincidencia. Lo que quiero decir, es que tanto del mapa curricular como del plan de estudios su origen y fuentes son diferentes. Lo ocurrido respecto a la integración de los programas de estudio, fue una rara combinación; por un lado retoman los contenidos de los programas de estudio de la UAEM y los adaptan y adecuan a los programas hasta entonces vigentes (los basados en los Programas Maestros), y por el otro, se les imprime el sello del Sistema Curricular, forzando de esta manera su estructura.

- ▣ El SICUBP no contó con un programa de formación docente que garantizará su operatividad, situación que se manifestó en las resistencias por parte de los docentes al no estar convencidos de esta propuesta por desconocerla y por la falta de los elementos teórico-metodológicos para aplicarla (un planteamiento curricular llega hasta donde quiere y puede el docente), de ahí uno de los problemas hasta la fecha que no permite la consolidación académica del SICUBP. Experiencias de otros países es que se pone en marcha un nuevo plan de estudios una vez que ya se llevó a cabo un programa de formación docente.
- ▣ Otro problema fue la falta de infraestructura (recursos humanos, bibliográficos, didácticos, equipos de cómputo y laboratorio y materiales) mínima necesaria para implementar el SICUBP, hoy todavía no se ha consolidado este aspecto.
- ▣ Lo anterior, en términos generales es lo que ha determinado una falta de consolidación del SICUBP, y lo que me anima a atreverme para decir que el Bachillerato Propedéutico Estatal pasa por un proceso de crisis, los cambios producen crisis, es decir, porque “cuando lo que está por nacer no nace y lo que está por morir no muere”, estamos con un plan nuevo al que se le denominó SICUBP, pero con prácticas académico administrativas viejas (tradicionales).
- ▣ Las perspectivas para el SICUBP son amplias, se requiere resignificar la propuesta en diferentes escenarios (contenidos, formación docente, metodologías, práctica docente, infraestructura, etc.), una resignificación del diseño, ejecución y evaluación del SICUBP. En este caso, la investigación llevo a proponer un modelo psicopedagógico para el desarrollo de las competencias académicas.

- ▣ Con el estudio analítico del Bachillerato Propedéutico Estatal, en general, se pudo apreciar su historia, su trayectoria y sus perspectivas, es decir, el desarrollo del Bachillerato.
- ▣ El proceso metodológico utilizado a través del modelo evaluativo CIPP, permitió la organización y sistematización de la información para su análisis.
- ▣ Revisar los antecedentes históricos del Bachillerato, permite una comparación desde sus orígenes hasta la actualidad. De la cual menciono, que: en terminos generales el proceso educativo ha sido semejante a través de la historia, de un modelo social a otro, de una cultura a otra, solo se ha resignificado el discurso.
- ▣ Se aprecia un crecimiento cuantitativo acelerado y amplio del Bachillerato Propedéutico Estatal, sin embargo, en el aspecto académico (cualitativo) hay mucho por consolidar.
- ▣ Es posible fortalecer conceptualmente y metodológicamente el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal.
- ▣ El modelo para el desarrollo de competencias académicas que propongo, es un modelo sencillo, pero que en su sencillez se encuentra su bondad, es decir, es capaz de adaptarse para utilizarse en diferentes contextos y a la vez sensible para ser fortalecido, pero lo más importante; es claro, preciso y desarrolla las competencias académicas. Por lo que se convierte en una propuesta para resignificar el SICUBP.
- ▣ El modelo de competencias es una propuesta práctica que permite a los docentes autoreflexionar sobre qué conocimientos, habilidades y actitudes desean integrar a su labor académica.

- ▣ Para que los alumnos tengan una formación crítica, son condiciones necesarias; el razonamiento crítico y una visión educativa basada en Competencias.
- ▣ La esencia del bachillerato es la universalidad del conocimiento, No es fácil la formación histórica del bachiller y por tanto es inacabada y siempre queda en la posibilidad de perfeccionamiento, en este aspecto, el bachillerato es imperfecto e incompleto como el conocimiento mismo.
- ▣ Hablaremos entonces del SICUBP, como una propuesta innovadora siempre y cuando sea importante para la vida de la institución, cambie o transforme la manera de trabajar académica o administrativamente del profesor, si tiene un propósito o fin y que sea una propuesta buena por si misma, es decir que tenga una trascendencia e impacto académico.

BIBLIOGRAFÍA

- ⇒ ALVAREZ MANILLA, J. M. (1994). Elementos de la evaluación curricular (mecanograma). UNAM. México.
- ⇒ ALVAREZ MANILLA, J. M. (1994). Perfil del bachiller: competencias para el año 2000 (mecanograma). UNAM. México.
- ⇒ ANUIES. (1972). “Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior”. En: Secretaría de Educación Pública, Informe de Labores del 1° de septiembre de 1970 al 31 de agosto de 1971, tomo II (anexos). SEP. México.
- ⇒ ANUIES. (1972). “Los Acuerdos de Toluca”. En: Secretaría de Educación Pública, Informe de Labores del 1° de septiembre de 1970 al 31 de agosto de 1971, tomo II (anexos). SEP. México.
- ⇒ ANUIES. (1972). “Acuerdos de Tepic”, “Declaración de Tepic”. En: Revista de la Educación Superior, vol. I, núm. 4, oct.-dic. México.
- ⇒ ANUIES. (1974). “Declaración de Veracruz”. En: Revista de la Educación Superior, vol. III, núm. 1, ene.-mar. México.
- ⇒ ARNAZ, José. (1991). La planeación curricular. Trillas. México.
- ⇒ ARREDONDO, V. M.; PALENCIA, J. F. y PICO, M. C. (1997). Nuevo manual de didáctica de las ciencias histórico-sociales. Limusa. México.

- ⇒ AUSUBEL, D., J. NOVAK y H. HANESIAN. (1977). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- ⇒ BAZÁN, José. (1988). "Un bachillerato de habilidades básicas". En: *Revista de la Educación Superior*, núm. 65, ene.-mar. ANUIES, México.
- ⇒ BERTALANFFY, L. (1992). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Alianza Universidad. Madrid.
- ⇒ BIGGE, M.L. (1994). *Bases Psicológicas de la Educación*. Trillas. México.
- ⇒ BRAVO AHUJA, L. (1976). *La obra educativa*. SEP. México
- ⇒ BRIONES, Guillermo. (1991). *La evaluación de programas sociales*. Trillas. México.
- ⇒ BROCCOLI, Angelo. (1980). *Marxismo y educación*. Nueva Imagen. México.
- ⇒ BRUNER, Jerome.(1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial. Madrid.
- ⇒ CAMPANINI, Annamaria. (1995). *Servicio social y modelo sistémico*. Paidós. Barcelona.
- ⇒ CAMPIRÁN S. Ariel. (1998). "El razonamiento crítico ¿cómo alcanzarlo?". En: *Revista de Filosofía-Universidad Veracruzana, Nueva Epoca* No. 6, marzo de 1998. Xalapa, Ver.
- ⇒ CAPRA F. (1995). "La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos". Anagrama. Barcelona.
- ⇒ CASTAÑEDA, A. (1985). "La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del CCH", tesis de maestría. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

- ⇒ CASTREJON D., Jaime. (1985). *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. Colegio de Bachilleres. México.
- ⇒ CENEVAL. (1995). *Acerca del perfil del ingresante a la educación superior y el EXANI II*. Texto aprobado en la III sesión del Consejo Técnico del EXANI II, el 19 de junio de 1995. México.
- ⇒ CENEVAL. (1995). *Taxonomía de referencia y estructura y contenido del EXANI II 1995 (documento)*. 19 de junio de 1995. México.
- ⇒ COLL, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona. Barcanova.
- ⇒ COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Ibérica. España.
- ⇒ CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. (1995). "La investigación en el campo del curriculum 1982 - 1992", en: *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. p.p. 18-172. (CMIE, A.C.). México
- ⇒ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Diario Oficial, 5 de febrero de 1917 (Artículo 3° reformado. Diario Oficial, 5 de marzo de 1993 tomo CDLXXIV, No. 5)
- ⇒ DE ALBA, Alicia. et. al. (1991). *El campo del curriculum*. vol. 1 y 2. CESU-UNAM. México.
- ⇒ DE ALBA, Alicia. (1991). *Evaluación curricular*. UNAM. México.
- ⇒ *Decreto de la Ley Federal de educación*. Diario Oficial. 29 de noviembre de 1973.
- ⇒ DE LEÓN, Carlos. (1990). *Tiempo de despertar*. Edamex. México.
- ⇒ DEWEY, John. (1951). *La ciencia de la educación*. Losada. Buenos Aires.

- ⇒ DÍAZ BARRIGA, F. (1987). "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en la educación media superior". En: Perfiles Educativos No. 37. UNAM. México.
- ⇒ EGGLESTON, John. (1980). Sociología del curriculum escolar. Troquel. Buenos Aires.
- ⇒ FARRAND R. John. (1996). El proceso de innovación educativa con algunas implicaciones para el buen manejo institucional (mecanograma). UAEM. Toluca, Méx.
- ⇒ FREIRE, Paulo. (1990). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno. México.
- ⇒ FORO DE CONSULTA 8. (1993). Educación. Coordinación general para la formulación del Plan de Desarrollo del Estado de México. Atlacomulco, Méx.
- ⇒ GACETA UNAM. (1971). Tercera época, vol. II, núm. extraordinario. 1° de febrero de 1971. México.
- ⇒ GARCÍA MÉNDEZ, J.V. (compiladora). (1991). Curso básico. Ejercicio docente en el aula para el desarrollo de competencias. SEP, CISE - UNAM. México.
- ⇒ GARCIA MENDEZ, J.V. y LASTIRIL. MA. A. (1993). "Propuesta didáctica centrada en contenidos: fundamentos y recursos" p.p. 93-134, en: Mensaje Bioquímico. SALDAÑA DE D., MORALES, L.S. y DEL ARENAL M.P. (editores). UNAM Fac. de Medicina. México.
- ⇒ GARCÍA MÉNDEZ, J.V. (1997). Curriculum y alumnos (mecanograma). Ponencia presentada en el III foro estatal de orientación educativa del bachillerato. SECyBS. México.
- ⇒ GARCIA MENDEZ, J.V. (1989). "El problema curricular como punto de articulación y reproducción de diversas". En: FURLAN, A. y PASILLAS, M. Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. ENEP-I UNAM. México.

- ⇒ GIMENO, Sacristán. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid.
- ⇒ GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (1997). Agenda Estadística Básica del Estado de México. IGCEM. México.
- ⇒ GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (1995). Metodología básica y Evaluación. Bachillerato Propedéutico Estatal. México.
- ⇒ GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (1995). Nomenclator de Localidades del Estado de México. IGCEM. México.
- ⇒ GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (1994). Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal. México.
- ⇒ GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (1994). Proyecto operativo para la instrumentación del bachillerato único. Toluca, México.
- ⇒ GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (1994). Proyecto para la instrumentación del bachillerato único (documento ejecutivo). Toluca, México.
- ⇒ GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (1992). Análisis y prospectiva de la educación media superior (memoria). Toluca, México.
- ⇒ GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO. (1994). Reunión de análisis situacional del bachillerato propedéutico estatal (síntesis-memoria). Toluca, México.
- ⇒ Grupo Regional de Evaluación Curricular del Bachillerato. (1991). "El bachillerato universitario y sus conceptos básicos". En: Revista de la Educación Superior vol. XX, No. 1 (77). ANUIES. México.
- ⇒ HEGEL. G.W.F. (1991). Fenomenología del espíritu. FCE. México.
- ⇒ HIDALGO GUZMÁN, J.L. (1996). Constructivismo y Aprendizaje Escolar. Castellanos. México.

- ⇒ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA, GEOGRAFIA E INFORMATICA. (1997). Perfil Sociodemográfico del Estado de México. INEGI. México.
- ⇒ JACKSON, Philip. (1958). La vida en las aulas. Marova. España.
- ⇒ KLAUSMEIER, G. (1989). Psicología Educativa: Habilidades Humanas y Aprendizaje. Harla. México.
- ⇒ LATAPÍ, Pablo. (1976). Comentarios a la reforma educativa. Prospectiva Universitaria A.C. México.
- ⇒ LE GOFF, J. (1982). Pensar la historia. Modernidad, presente y progreso. Paidós. Buenos Aires.
- ⇒ Ley General de Educación. Diario Oficial, 13 de julio de 1993.
- ⇒ Ley de Educación Pública del Estado de México. Gaceta del Gobierno, 12 de febrero de 1981 (contemplando reformas y adiciones del 10 de julio de 1982 y del 10 de junio de 1992):
- ⇒ Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de México, Gaceta de Gobierno, 8 de julio de 1987.
- ⇒ LOMELÍ, G. y PALENCIA, J. (1992). Acerca de nociones (mecanograma). CCH-UNAM. México.
- ⇒ LURIA, A.R. (1984). Sensación y Percepción. Martínez Roca. Barcelona.
- ⇒ MACLURE, S. y DAVIES, P. (comp.). (1994). Aprender a pensar, pensar en aprender. Gedisa. Barcelona.
- ⇒ MARÍN, D. (1986). "Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar". En: Revista Perfiles Educativos No. 32. UNAM. México.
- ⇒ MEEHAN, Eugene. (1975). Introducción al pensamiento crítico. Trillas. México.

- ⇒ MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1983). El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida? . CEE. México.
- ⇒ MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1996). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. FCE. México.
- ⇒ NEGRETE, José (1996). Pericia artificial. Un aprendizaje constructivista de sistemas expertos. Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver.
- ⇒ NOVAK, J. y B. GOWIN. (1988). Aprendiendo a aprender. Martínez Roca. Barcelona.
- ⇒ NOVAK, Joseph. (1995). Teoría y práctica de la educación. Alianza Universidad. Madrid.
- ⇒ OROZCO, Bertha. (1992). Redacción de un proyecto de investigación (mecanograma). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Tabasco.
- ⇒ ORTÍZ DE THOME, C. (1991). “Algunas notas acerca del bachillerato universitario”. En: Revista de la Educación Superior vol. XX, No. 1 (77). ANUIES. México.
- ⇒ PALENCIA G. Javier. (1991). “Hacia la concepción del bachillerato universitario”. En: Revista de la Educación Superior vol. XX, No. 1 (77). ANUIES. México.
- ⇒ PANSZA, Margarita. (1987). “Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo”. En: Revista Perfiles Educativos No. 36. UNAM. México.
- ⇒ PARSONS, T. (1986). Sistema social. Alianza. Madrid.
- ⇒ PASSMORE, John. (1983). Filosofía de la enseñanza. FCE. México.
- ⇒ PIAGET, J. (1990). Estudios de Psicología Genética. EMECE. Buenos Aires.

- ⇒ Plan de Desarrollo Del estado de México 1993-1999. Gaceta de Gobierno. p.p. 61-66. 22 de diciembre de 1993
- ⇒ PUIGGRÓS, A. (1992). "Investigación educativa y cuestiones epistemológicas de la pedagogía Latinoamericana". En: Revista de la Investigación Educativa. año III, No.4. ISCEEM. Toluca, Méx.
- ⇒ RATHS, L. E.; WASSERMANN S. y otros. (1994). Cómo enseñar a Pensar: teoría y aplicación. Paidós. México.
- ⇒ Reglamento Interior de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, 13 de julio de 1987.
- ⇒ RODRIGO, M. y ARNAY, J. (1995). La construcción del conocimiento escolar. Paidós. Barcelona.
- ⇒ SÁENZ, Moises. (1985). "Algunos aspectos de la educación en México". En: LOYO, E. La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. SEP. El Caballito. México.
- ⇒ SÁNCHEZ, M. Dolores. (1995). Modelos académicos. ANUIES- México.
- ⇒ SCHAFF, Adam. (1982). Historia y verdad. Grijalbo. México.
- ⇒ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1982). Congreso Nacional del Bachillerato. SEP. Cocoyoc, Morelos.
- ⇒ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1989). Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. SEP. México.
- ⇒ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1982). Programas maestros. SEP. México.
- ⇒ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993). Propuesta derivada de la revisión de los acuerdos secretariales 71 y 77. CONAEMS-SEP. México.

- ⇒ SECRETARÍA DE LA PRESIDENCIA. (1976). México a través de los informes presidenciales. Tomo I , mensajes políticos. México.
- ⇒ STUFFLEBEAM, Daniel L. (1995). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós. España.
- ⇒ TABA, Hilda. (1987). Elaboración del currículo. Troquel. Buenos Aires.
- ⇒ TRUJILLO M. Marco A. (1998). “Estudio analítico del bachillerato del Estado de México 1994-1997”. Informe semestral de periodo sabático. SECyBS. 27 de febrero de 1998. Toluca, Méx.
- ⇒ TRUJILLO M. Marco A. (1998). “Estudio analítico del bachillerato del Estado de México 1994-1997”. Reporte final del periodo sabático. SECyBS. 1° de septiembre de 1998. Toluca, Méx.
- ⇒ TRUJILLO M. Marco A. (1998). “Estudio analítico del bachillerato del Estado de México 1994-1997”. Reporte de investigación del periodo sabático. SECyBS. septiembre de 1998. Toluca, Méx.
- ⇒ TYLER, Ralph. (1982). Principios básicos del currículo. Troquel. Buenos Aires.
- ⇒ UAEM. (1991). Curriculum del bachillerato universitario. Toluca, México.
- ⇒ UNAM. (1990). Antología de evaluación curricular. Cuadernos de Planeación Universitaria. No. 2. México.
- ⇒ UNAM. (1971). Programa de autoaprendizaje. CCH-UNAM. México.
- ⇒ VEGETTI, Mario. (1981). Los orígenes de la racionalidad científica. Península. Barcelona.
- ⇒ VIALLE, Jean. (1976). “Planeación y reforma de la educación superior en México 1970-1976”. En: Revista del CEE, vol. VI, núm. 4. México.
- ⇒ VYGOTSKY, L.S. (1979). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Crítica. Barcelona.
- ⇒ WOLFGANG, Brezinka. (1990). Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Herder. Barcelona.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS

El presente instrumento, forma parte de la investigación ***“Estudio analítico del Bachillerato del Estado de México 1994-1997”***, y tiene el propósito de recabar información de los directivos de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México respecto a cómo se está interpretando e instrumentando el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal (SICUBP), y de esta manera documentar y comprender los principios educativos, objetivos, organización y funcionamiento del mismo. Este cuestionario tiene por objetivo detectar dichas características fundamentales.

La información que Usted nos comparta será un elemento de base para analizar y resignificar el Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal como una propuesta dinámica y compleja, que permita fortalecer la vida académica de las Escuelas Preparatorias Oficiales.

Le pedimos atentamente que en la medida de lo posible sea respondido ampliamente. GRACIAS.

✍ INFORMACIÓN GENERAL

Escuela Preparatoria Oficial: _____

Zona Escolar: _____ Localidad: _____

Puesto dentro de la Escuela: _____

Antigüedad en el puesto: _____ Años de servicio en el nivel: _____

Años de servicio dentro del magisterio estatal: _____ Sexo: ___ Edad: _____

Preparación profesional: _____

Grado máximo de estudios: _____

✍ PLANTEAMIENTO CURRICULAR

¿Cuál es el antecedente histórico de la institución?

¿Cuál es la filosofía educativa de la institución?

(Si tiene lema méncionelo)

Psicología educativa en la que se fundamenta el plan de estudios.

¿Ha realizado Ud. modificaciones al plan y programas de estudio?_____

✍ EVALUACIÓN ACADÉMICA RESPECTO A:

Ingreso

Promoción

Perfil del alumno

Programas

Reglamentos

✍ SISTEMA DE ENSEÑANZA

Configuración de los programas de estudio

📖 Contenido

Modo de configurar, seleccionar y sistematizar los contenidos curriculares _____

¿Quiénes intervienen en ese proceso?

¿Cuántas y cuáles academias existen en las áreas o asignaturas?

📖 Actividades

Que tipo de actividades se realizan en el proceso enseñanza y aprendizaje (especificuelas)

	Expositivas	Interrogativas	Grupales- equipos	Estudio dirigido	Otros
1er Semestre					
2do Semestre					
3er Semestre					
4to Semestre					
5to Semestre					
6to Semestre					

Recursos

	Si	No	Ejemplares
Libros			
Revistas			
Periódicos			
Elaborados en computadora			
Bancos de datos			
Interactivos			
Audiovisuales			

Otros (especifique) _____

Sistematización (marque si trabaja con el programa original o si se ha modificado y especifique en qué).

Asignaturas:

	Original	Modificaciones		
		1994-1995	1995-1996	1996-1997
Diseño				
Desarrollo				
Evaluación				
Fases de transición				
Ubicación dentro del plan de estudios				
Objetivos generales del curso				
Contenidos				
Bibliografía básica				
Bibliografía complementaria				
Recursos especiales				
Otros (describa)				

✍ Mapa Curricular

Ubique en el siguiente cuadro las asignaturas del mapa curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal, según las fases y líneas curriculares, así como el semestre y área al que pertenecen

FASE	LÍNEA				Semestre	Área
	Teórica	Metodológica	Instrumental	Práctica		
Introdutoria						
Básica						
Especialización						

(*) Áreas: LyC: Lenguaje y Comunicación CSyH: Ciencias Sociales y Humanidades M: Matemáticas
CNeE: Ciencias Naturales y Experimentales FC: Formación Complementaria

✍ Programas institucionales de formación, superación o actualización del personal académico

Anote modalidad (curso, taller, seminario, etc.), y número de horas o créditos

	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998
Pedagogía				
Didáctica				
Evaluación				
Áreas (asignaturas)				
Metodología				
Otros (especifique)				

✍ Impacto académico del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal

¿Qué entiende Usted por “SISTEMA”?

¿Qué es el Sistema Curricular?

¿Qué consecuencias tuvo para el Bachillerato Propedéutico Estatal la operatividad del Sistema Curricular?

¿Qué opina respecto a la instrumentación del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal?

¿Qué se deduce de la operatividad del Sistema Curricular?

¿Cuáles son las características esenciales del Sistema Curricular (es decir en que consiste)?

¿Qué es una competencia académica?

¿Qué opina acerca de la calidad del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal?

¿Cuál es la potencialidad del Sistema Curricular , como medio para elevar la calidad del Bachillerato Propedéutico Estatal?

¿Qué opina acerca de las limitaciones del Sistema Curricular para realizar la tarea de elevar la calidad del Bachillerato Propedéutico Estatal?

¿Cómo superaría o enfrentaría esas limitaciones del Sistema Curricular?

¿Dificultades del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal?

¿Retos del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal?

¿Perspectivas del Sistema Curricular del Bachillerato Propedéutico Estatal?

ANEXO 2



PODER EJECUTIVO
SECRETARIA GENERAL

DEPENDENCIA. DIRECCION DE EDUCACION
PUBLICA DEL ESTADO DE MEXICO.

SECCION.

NUMERO DEL OFICIO 207-01-31179
EXPEDIENTE.

ASUNTO: Se comunica acuerdo.

Toluca, Méx., 6 de agosto de 1981.

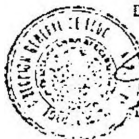
AL C. PROFR.
GILBERTO HERNANDEZ GUERRERO.
DIRECTOR DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR
NUM. UNO DEL ESTADO DE MEXICO.
P R E S E N T E .

Con el propósito de que en esa Institución Educativa a su digno cargo se pueda impartir Educación Media en su nivel Básico y Superior y al mismo tiempo se cuente con los anexos necesarios para los trabajos de investigación y demostración pedagógica, esta Dirección informa a usted que se ha acordado la fundación de la Escuela Preparatoria Número Uno Anexa a esa Institución, para que empiece a funcionar a partir del próximo año escolar.

Se anexan los Planes de Estudio que se pondrán en práctica así como la Convocatoria para la selección de los presuntos alumnos.

Por la atención que se sirva dispensar al presente, le manifiesta una vez más la seguridad de su distinguida consideración.

ATENTAMENTE.
SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCION
EL DIRECTOR GENERAL DE EDUCACION PUBLICA
DEL ESTADO DE MEXICO.



PROFR. SIXTO NOGUEZ ESTRADA.

CLC'mgc.

ANEXO 3



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

CONSEJO UNIVERSITARIO
19.01.84

Toluca, Mex., febrero 2 de 1984

Señor licenciado
MAYILIO CRUYHET CHENOR
SECRETARIO DE EDUCACION CULTURAL Y
BIENESTAR SOCIAL DEL ESTADO DE
MEXICO
P r e s e n t e

Por instrucciones del señor Rector, me permito comunicarle a Ud. que el H. Consejo Universitario en su Sesión Ordinaria de fecha 31 de enero de 1984, tuvo a bien aprobar por unanimidad el dictamen que presentó la Comisión permanente de Incorporación y Revalidación de Estudios, de esta misma autoridad, sobre el Reconocimiento de los Estudios de Bachillerato que se imparten en las Escuelas Preparatorias del Gobierno del Estado de México, lo que hago de su conocimiento para lo conducente.

Atentamente,
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

El Secretario de Rectoría y
Secretario del H. Consejo Universitario.

DR. MAYILIO CRUYHET CHENOR

*sam.

ANEXO 4



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DIRECCIÓN ACADÉMICA

Of. No. 85.10.24/DA-388

México, D. F., 24 de octubre, 1985.

C. PROF. ALVARO LOPEZ ESPINOSA,
Jefe del Departamento de
Educación Superior, de la
Dirección General de Educación,
de la Secretaría de Educación,
Cultura y Bienestar Social,
del Estado de México.

En atención a su oficio número 206-019-3586/85, de fecha 7 de octubre de 1985, en el que solicita información acerca del criterio de seriación de las materias que conforman el tronco común del bachillerato, le comunico lo siguiente:

En el ámbito de competencia de la Dirección General de Educación Media Superior, la seriación de los cursos integrantes, de cada una de las materias citadas, está definida por el número romano que aparece asignado, a cada curso, en el mapa curricular del plan de estudios que aplica esta Dependencia.

ATENTAMENTE,


MANUEL ZORRILLA CARCAÑO,

Director Académico.

c.c.p.- Dr. Enrique G. León López.- Director General de Educación Media Superior.- En atención a sus indicaciones.

*Inenir

ANEXO 5



Universidad Autónoma del Estado de México

UAEM

Secretaría Académica

Oficio: 213/88

Dependencia:

TOL-MÉX-ABR-20-88

PROFR. LAURO RENDON CASTREJON
DIRECTOR GENERAL DE EDUCACION
GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO,
P R E S E N T E.

EN TÉRMINOS DE LA INFORMACIÓN QUE TUVO A BIEN PROPORCIONAR A ESTA CASA DE ESTUDIOS, ME PERMITO COMUNICAR A USTED LO SIGUIENTE:

- 1.- QUE EL ESTUDIO COMPARATIVO REALIZADO POR ESTA INSTITUCIÓN, INDICA QUE EXISTE UNA ADECUADA RELACIÓN DE EQUIVALENCIA ENTRE EL PLAN DE BACHILLERATO GENERAL QUE SE APLICA EN LAS ESCUELAS PREPARATORIAS DEPENDIENTES DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO Y EL PLAN DE BACHILLERATO DE ESTA UNIVERSIDAD -- POR LO CUAL FORTALECE LA VIGENCIA DEL RECONOCIMIENTO DE --- ESTUDIOS OTORGADO POR EL CONSEJO UNIVERSITARIO EL 31 DE --- ENERO DE 1984.
- 2.- LOS PLANES DE BACHILLERATO PEDAGÓGICO Y BACHILLERATO TECNOLÓGICO, IMPARTIDOS TAMBIÉN POR EL ESTADO, NO QUEDAN COMPRENDIDOS EN EL RECONOCIMIENTO, PUES SU NATURALEZA Y ORIENTACIÓN SON DIFERENTES A LAS DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO.
- 3.- EL INGRESO DE BACHILLEROS DE LAS PREPARATORIAS DEL ESTADO, A LOS QUE SE REFIERE EL PUNTO NO. 1 DEL PRESENTE DOCUMENTO, A LAS LICENCIATURAS UNIVERSITARIAS, DENTRO DE LAS CINCO --- ÁREAS PROPEDEÚTICAS, QUE SE RECONOCEN - CIENCIAS QUÍMICAS Y AGROPECUARIAS, CIENCIAS DE LA SALUD, CIENCIAS FÍSICO - MATEMÁTICAS, CIENCIAS ECONÓMICAS-ADMINISTRATIVAS Y CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES- SE REGISTRÁ POR LOS MISMOS CALENDARIOS Y REQUISITOS QUE CADA FACULTAD O ESCUELA PROFESIONAL ESTABLECE PARA LOS BACHILLEROS UNIVERSITARIOS.



- 4.- LOS CERTIFICADOS DE BACHILLERATO GENERAL EXPEDIDOS POR EL ESTADO NO SON REVALIDABLES PARCIALMENTE PARA EFECTOS DE CAMBIO DE ESCUELA O ÁREA PROPEDEÚTICA.
- 5.- LOS CAMBIOS CURRICULARES QUE EVENTUALMENTE REGISTREN LOS PLANES ANALIZADOS DETERMINARÁN UN NUEVO ESTUDIO COMPARATIVO, DADO QUE LA ÚNICA VÍA DE RECONOCIMIENTO PREVISTA EN LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Y EN LA LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA, ES LA EQUIVALENCIA DE LOS ESTUDIOS.

SIN OTRO PARTICULAR, ME ES GRATO REITERARLE LA SEGURIDAD DE MI ALTA ESTIMA Y RESPETO.

PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO



SECRETARIA
ACADEMICA


M. ENRIQUE T. ROJAS DAVILA
SECRETARIO ACADEMICO
U.A.E.M.

- C.C.P. U.A.E. JORGE GUADARRAMA LOPEZ,
RECTOR DE LA U.A.E.M.
- C.C.P. DR. MARTO C. OLIVERA GOMEZTAGLE,
SECRETARIO DE EDUCACION, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL, GCB. EDO.
- C.C.P. PROF. INOCENTE BERNALTA GARCIA,
COORDINADOR GENERAL DE ESCUELAS PREPARATORIAS, U.A.E.M.
- C.C.P. ING. GILBERTO GONZALEZ BANTIGA,
DIRECTOR DE CONTROL ESCOLAR, U.A.E.M.
- C.C.P. ARCHIVO.

ANEXO 6

C I R C U L A R No. 2



PODER EJECUTIVO

CC. SUPERVISORES Y DIRECTORES
DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS
ANEXAS GENERALES DEPENDIEN-
TES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCA-
CION SUPERIOR,
P R E S E N T E.

Con el objeto de cumplir cabalmente con las disposiciones que establece la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Media Superior en cuanto a la seriación de materias del plan de estudios adoptado para las escuelas preparatorias del sistema educativo estatal, comunico a ustedes que la seriación de los cursos que integran cada una de las asignaturas del plan de estudios está determinada por el número romano --- asignado a cada curso en el mapa curricular del plan de estudios señalado, por lo que, para la respectiva acreditación de los cursos, así como para determinar el tipo de examen que correspondan deberá tomarse en consideración las disposiciones mencionadas en la presente circular.

Toluca, Méx., 29 de enero de 1986.

A T E N T A M E N T E.

PROF. ALVARO LOPEZ ESPINOZA
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACION
SUPERIOR.

RBB/ hsy.

ANEXO 7

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PARA LA IMPLANTACION DEL MODELO CURRICULAR DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN EL CICLO ESCOLAR 1994-1995

Toluca, Méx., 7 de febrero de 1994.

PROFRA. MARTHA MARTINEZ DIAZ
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE
EDUCACION MEDIA SUPERIOR
P R E S E N T E.

Por este medio se presentan a usted los aspectos que en primer término deberán desarrollarse para el establecimiento del bachillerato único en la instituciones de Educación Media Superior adscritas a la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social.

A. - Diagnóstico Situacional del Nivel Medio Superior.

B. - Adecuación del modelo curricular del bachillerato único (UAEM).

C. - Organización General de los grupos de trabajo.

D. - Instrumentación.

- Motivación hacia la necesidad del cambio.
- Difusión del nuevo plan de estudios.
- Capacitación.
- Profundización en contenidos programáticos.

E. - Adecuación de la Estructura Organizacional de las Escuelas Preparatorias.

La aplicación del Modelo Curricular ha de iniciarse a partir del día primero de septiembre de 1994.

Sin otro particular de momento y en espera del proyecto correspondiente para el día 14 del presente, reitero a usted las muestras de mi consideración personal.

ATENTAMENTE
PROFRA. MARTHA ELIZABETH AGUILAR SANCHEZ
Subdirectora de Educación Técnica, Media Superior y Superior