

**Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades**



**La Reforma por Competencias del Bachillerato
Mexicano**

**Humberto Domínguez Chávez
Rafael Alfonso Carrillo Aguilar
José de Jesús Martínez Sánchez**

VIII Congreso Internacional “Retos y Expectativas de la Universidad”

Sede: Universidad Autónoma de Nayarit. Nuevo Vallarta, 1-4 octubre de 2008

Mesa Temática y Subtema: Mesa 4. La universidad al interior; 4.3 Articulación de niveles educativos: medio superior–licenciatura–posgrado.

Tipo de trabajo: 1. Experiencias, reflexiones y ensayos.

Modalidad de presentación: Ponencia

Equipo que se requiere: PC, proyector digital (cañón) y pantalla.

Resumen:

Se comenta la actual reestructuración del bachillerato nacional, organizada a partir de competencias, para responder a las exigencias del mundo actual y atender las características propias de la población adolescente, que van más allá de los objetivos de las asignaturas de un plan de estudios, como estrategia para desarrollar un marco curricular común, que la definición de un tronco común, o la homologación de planes de estudios.

En relación con esta reestructuración se comentan los planteamientos de la Red de la Unidad Europea de Información en Educación, *Eurydice*, en relación con el concepto de competencias y su aplicación en educación, que expresa una cierta “capacidad” o “potencial” para actuar de manera eficaz en un contexto determinado, en donde el uso que se hace de los conocimientos es lo que cuenta, por lo que constituyen formas de destreza, más que conocimiento de algo.

Adicionalmente, se comentan las ideas sobre competencias básicas que ha definido la OCDE, para enfrentar los actuales requerimientos que impone la globalización, y los procesos tecnológicos de modernización.

Para ampliar el contexto de estos cambios en proceso, se realiza una reseña de las pasadas reestructuraciones que ha sufrido el bachillerato desde su creación y se discuten las ideas del Banco Mundial, OREALC/UNESCO y diversos autores sobre los requerimientos de una educación secundaria para todos. Para concluir, como ha sido señalado, que el currículo integra el instrumento que constituye el conocimiento que se desea distribuir en la sociedad, además de lo que interesa construir en términos de ordenamiento social.

Palabras clave:

Bachillerato; Educación secundaria; Competencias; Currículum; Globalización; Modernización.

Introducción

La SEP ha presentado una propuesta de reformas a la Educación Media Superior nacional, en donde se señalan tres principales retos: cobertura; calidad y equidad, para responder a las exigencias del mundo actual y atender las características propias de la población adolescente.¹ Define como eje común el establecimiento de competencias para enfrentar la memorización, mediante la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos, que van más allá de los objetivos de las distintas asignaturas de un plan de estudios y construyen espacios educativos complejos que responden a las exigencias del mundo actual, como estrategia más apropiada para desarrollar un marco curricular común, que la definición de un tronco común, o la homologación de planes de estudios.

La reforma del bachillerato mexicano en operación

La estructuración de un Sistema Nacional de Bachillerato se consigue mediante la definición de un perfil del egresado, se indica, organizado a partir de competencias construidas en torno a tres ejes: disciplinares, genéricas y profesionales. Las primeras, que todo bachiller debe adquirir, se integran con conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber, y que no son necesariamente relevantes al dominio de otras disciplinas. Por su parte, las genéricas son relevantes a lo largo de la vida, aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios y de tipo transversal a todas las disciplinas académicas, además de transferibles ya que refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

Ambas se encuentran ligadas y su vinculación define el marco curricular común; por ejemplo, las diez competencias disciplinares: Matemáticas; Español y Lengua Extranjera; Biología, Química, Física, Geografía Natural; e Historia, Geografía Política, y Economía y Política, se vincularían con las seis categorías transversales para definir un perfil de egreso: Autorregulación y cuidado de sí; Comunicación; Pensamiento crítico; Aprendizaje autónomo; Trabajo en equipo; y Competencias cívicas y Éticas. Las competencias profesionales pueden ser de carácter propedéutico o extendidas, y para el trabajo o básicas; por lo que no serán comunes a todas las instituciones y cada una las podrá definir según sus objetivos.

La propuesta, se señala, no busca reemplazar los planes de estudio existentes, sino complementarlos. Los mecanismos de apoyo que se pondrán en operación se

¹ SEP (2007)

refieren a: Orientación, tutoría y atención individual a alumnos; Desarrollo de la planta docente; Instalaciones y equipamiento; Profesionalización de la gestión; Evaluación integral; Tránsito entre subsistemas y escuelas y Diploma único del Sistema Nacional de Bachillerato. Se propone promover la flexibilidad de los planes de estudio mediante la definición de las competencias que debe adquirir el egresado; promueve el tránsito interinstitucional en el nivel de estudios; incorpora el bachillerato con las reformas mundiales; permite la organización de los planes de estudio de los subsistemas conforme a sus objetivos; atiende las necesidades educativas actuales; y permite unir esfuerzos sin abandonar la pluralidad.

Con esta propuesta, ya en operación, es posible pensar que se busca recrear una nueva definición del bachillerato, que permita aclarar ese difuso concepto que corresponde a la Educación Media Superior en la Ley General de Educación (lo que no es educación básica, ni tampoco educación superior).

La Unión Europea y la educación

La Red de la Unidad Europea de Información en Educación, Eurydice, señala que se ha usado la palabra francesa *compétence*, para referirse a la capacidad de realizar una tarea determinada en el ámbito de la formación profesional. El término en educación expresa una cierta “capacidad” o “potencial” para actuar de manera eficaz en un contexto determinado; el uso que se hace de los conocimientos es lo que cuenta, por lo que constituyen formas de destreza, más que conocimiento de algo. Deben ser benéficas para todos; relevantes para el conjunto de la población; cumplir con los valores, las convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afectan y, para su aplicación, debe tomarse en cuenta las situaciones más comunes y probables en que los ciudadanos se encontrarán en sus vidas; por lo que el reto consiste en hacer que todos sean participantes activos de esas actividades económicas, sociales, políticas y culturales.²

Adicionalmente, se ha definido un grupo de competencias genéricas, independientes de las materias o transversales, que se pueden aplicar a una variedad de áreas, materias y situaciones; algunas de las más destacadas son la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender, como competencia metacognitiva relacionada con la capacidad para comprender y

² Eurydice (2002), pp. 13-15.

controlar el pensamiento propio y los procesos de aprendizaje; el ser conscientes de cómo y por qué consiguen, procesan y memorizan el conocimiento.³

Es claro que las competencias se definen con base en destrezas y conocimientos, a los que habría que agregar las actitudes y valores, como conducta estable o manera de actuar representativa de un sentimiento u opinión, por lo que están relacionadas con las competencias personales, como la curiosidad, motivación, creatividad, escepticismo, honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia.

Por su parte, han adquirido importancia en las actuales sociedades cosmopolitas y globalizadas, sobre todo en el contexto educativo y el mundo del trabajo, las competencias sociales e interpersonales, que se refieren a la capacidad para desarrollar y mantener las relaciones privadas y profesionales mediante una comunicación eficaz, el trabajo en equipo, las competencias lingüísticas y la toma de conciencia y el respeto hacia otras culturas y tradiciones; en donde un alto desempeño en competencias sociales promueve competencias personales como la autoestima, motivación, perseverancia e iniciativa; sobresale dentro de las competencias sociales del mundo actual la ciudadanía, como la participación bien informada y activa de los individuos en la sociedad a que pertenecen, que tiene que ver con el conocimiento de sus derechos y obligaciones y la confianza y responsabilidad para ejercer esos derechos y asumir obligaciones, que supone la conciencia y el respeto de las reglas y las instituciones en sociedades plurales.⁴

La OCDE y las competencias del ciudadano que requiere la globalización

En su proyecto *Definición y Selección de Competencias*, DESECO, ha definido tres competencias básicas para enfrentar los requerimientos que impone la globalización y los procesos tecnológicos de modernización, que están generando el incrementado y diversificado orbe interconectado, para poder comprender y actuar en esa nueva realidad⁵ en la que los individuos necesitan, por ejemplo, desarrollar un incrementado dominio de las tecnologías y lograr integrar grandes cantidades de información disponible; al mismo tiempo, requieren enfrentar amplias transformaciones relacionadas con la búsqueda de equilibrio entre el crecimiento

³ Op. cit., pp. 16-17

⁴ Op. cit., p. 17

⁵ Los individuales incluyen: a) obtener empleo e ingresos; b) tener salud y seguridad; c) una participación política y d) relacionarse socialmente. Los sociales involucran: a) desarrollar la productividad económica; b) conducirse con procesos democráticos; c) contar con una cohesión social, equidad y derechos humanos y d) mantener una sustentabilidad ecológica. OCDE (2005), p. 6

económico frente a la sustentabilidad ambiental, y mantener un crecimiento económico con equidad.⁶

Estas competencias se refieren a la capacidad de los individuos para utilizar un amplio rango de habilidades para interaccionar eficientemente, tanto en lo referente a la actual tecnología informática, como en lo relativo a una adecuada utilización del lenguaje y las habilidades que les permitirán mejorar su desempeño con esos propósitos, esto es, que les permitan utilizarlas para la interactividad. Por otra parte, en un mundo incrementadamente interdependiente, necesitan ser capaces de interrelacionarse con otros y, como encontraran personas procedentes de diversos contextos y antecedentes, es importante que sean capaces de interactuar con grupos heterogéneos. Por último, requerirán ser capaces de administrar y tener control de su propia vida; esto es, ubicar su existencia en un amplio contexto social, en donde actuarán independientemente.

Estas competencias se encuentran interrelacionadas y su planteamiento demanda que los individuos piensen y actúen de forma reflexiva, ya que se requiere ir más allá de una aplicación rutinaria para su utilización al confrontar una situación; ya que involucran desarrollar las habilidades para enfrentar el cambio, aprender de las experiencias, y pensar y actuar desde una posición crítica personal.⁷

Los antecedentes en las reformas del bachillerato

El bachillerato llegó a México asociado a la Real y Pontifica Universidad de México, exportado desde Europa junto con el concepto de Universidad, como un nivel propedéutico. A la enseñanza de la Gramática, Retórica, Artes y Teología se adicionó, en el siglo XVIII, el aprendizaje del Latín para tener contacto con la cultura clásica, además del interés por el estudio de las ciencias: Astronomía, Topografía, Botánica, Zoología y Mineralogía; mientras que en las humanidades se difundieron las lenguas indígenas sobre el Griego y el Hebreo y el estudio de la historia mexicana. Con el triunfo liberal, en 1867, se buscó formar a sus alumnos en el enciclopedismo positivista en la búsqueda de la verdad, que "...comenzarán por la matemática y ascenderán a la cosmografía y geografía, la física, la química y la biología, la psicología y terminarán con la sociología y la historia general."⁸

Nuestra *Escuela Secundaria* nació por decreto, en 1925, orientada a lograr "...mayor amplitud de oportunidad educativa para todos los niños y jóvenes del

⁶ Op. cit., p. 4

⁷ Op. cit., p. 5

⁸ Domínguez Chávez Humberto, et al. (1994), pp. 7-14

país.” Con ello se ampliaba la oferta educativa de la Escuela Nacional Preparatoria, ENP, y la Escuela Nacional de Maestros, al mismo tiempo que Lauro Aguirre creaba una decena de normales regionales. Su creación obedeció a los intereses de Plutarco Elías Calles, de lograr la integración de la nacionalidad mexicana: “la eliminación del mosaico racial y cultural que impedía el progreso de México”,⁹ y que se diseñó bajo la dirección de Moisés Sáenz (Director de la ENP en 1924 y Subsecretario de Educación de 1925 a 1933), con el planteamiento de lograr “la integración de la escuela y la vida”, pregonado por la escuela activa, en un proyecto rural nacional; para acabar descubriendo que: “la redención del indígena y la integración de la nacionalidad mexicana no eran función exclusiva de la escuela; era necesario integrar económicamente a la población y buscar un acuerdo sobre las prioridades nacionales.”¹⁰

Estas propuestas se acompañaron de las ideas del Secretario de Educación Narciso Bassols, quien “...tuvo fe en el papel disciplinario del Estado para moldear las ‘capacidades’ de los ciudadanos. Introdujo en los programas educativos nociones provenientes de la biología social y de la eugenesia, mediante acciones colectivas encaminadas a mejorar la salud espiritual y física de los mexicanos. Esta tendencia agregó a los contenidos de la escuela de la acción el principio de trabajo social, que enfatizaba la necesidad de promover campañas de higiene, inoculación y combate al alcoholismo, así como la de celebrar competencias deportivas y eventos culturales de tipo secular.”¹¹

Como señala Arce (1999: 152), “Las nuevas corrientes educativas tendieron en general a buscar una adaptación más estrecha respecto de los problemas concretos que vivían las clases obreras y campesina; integrar la educación a formas de producción más eficientes y fomentar un espíritu de trabajo.”

La idea callista de “acercar la Universidad al pueblo”, significó para el bachillerato universitario de cinco años el inicio de una serie de transformaciones, ya que sus primeros tres se transformaron en la *Escuela Secundaria*, mientras que los dos restantes recibían una “orientación profesional”, como puente entre la secundaria y los estudios superiores; su plan de estudios se atiborró de materias y horas de clase, que dio por resultado la creación de un tercer año al “nuevo” nivel educativo, y el inicio de protestas a las que se unieron los alumnos de la Escuela de

⁹ Arce Gurza Francisco (1999), p. 152

¹⁰ Idem, p. 156

¹¹ Quintanilla Susana (1997)

Jurisprudencia, por la implantación de exámenes escritos trimestrales, situación que condujo al paro estudiantil y la consecuente autonomía universitaria.¹²

Sería hasta 1931 cuando se redefiniera el bachillerato universitario en dos años, hacia una concepción especializada (Filosofía y Letras; Ciencias Biológicas; Físico-Matemáticas; Ciencias y Letras; y Físico-Químicas y Naturales), donde desapareció la enseñanza de los oficios y se definió como “simple base para la enseñanza profesional, son estudios prefacultativos y, al mismo tiempo, tendientes a dar al estudiante una cultura general.”¹³

El bachillerato único sería una recreación de 1964, como alternativa a una versión fracasada de planes diversificados que contaban con la flexibilidad de las materias optativas a elección de los alumnos; lo que condujo, según el Rector Ignacio Chávez, a un debilitamiento en la calidad de su enseñanza, ante un enorme crecimiento escolar, una deficiente preparación de los alumnos de nuevo ingreso, su falta de hábitos de estudio, la escasez de profesores preparados, la ausencia de profesores de carrera de tiempo completo y la carencia de infraestructura. Se implantó entonces el bachillerato de tres años, con dos que se denominaron *tronco común*, que incluía las ciencias y las humanidades, y un tercer año de estudios especiales, de acuerdo con la profesión que pretenda el educando; era claro que integraba la preparación para continuar estudios superiores, sin olvidar que constituía una escuela para adolescentes, con la tarea de descubrir aptitudes y vocaciones, suministrándoles una cultura humana general.¹⁴

Para 1972, en pleno auge del *desarrollo compartido* de Luis Echeverría, la ANUIES¹⁵ consideraba que al bachillerato le faltaba una definición de objetivos educativos; mientras que Fuentes Molinar (1972: 22-23), consideraba que “le han sido conferidas funciones que corresponden a concepciones diferentes y aún antagónicas, de la naturaleza de este ciclo, que ha sido convertido con frecuencia en un agregado caótico de fragmentos de bachilleratos diversos en su orientación teórica.”

A pesar de estas advertencias se insistió en incrementar la confusión, al acompañar el nacimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades, en 1971, con un particular discurso para integrar una modalidad que se generalizó rápidamente, en donde se señalaba que: “combina el estudio en las aulas y en el laboratorio con el

¹² García Sthal Consuelo (1975), pp. 127-136

¹³ Pantoja Morán David (1983), p. 39

¹⁴ Op. cit., pp. 40-45

¹⁵ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

adiestramiento en los talleres y en los centros de trabajo.”¹⁶ Fuera de la UNAM se creó el Colegio de Bachilleres, en 1973, como propedéutico y terminal, con la incorporación de la así llamada *Capacitación para el Trabajo* y, para 1978, se creó el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica, CONALEP, con la finalidad de preparar personal profesional calificado a nivel post-secundario.

Sería hasta 1982, con el Congreso Nacional del Bachillerato, convocado por la ANUIES y la SEP, donde se señalaría que el bachillerato integra “un ciclo de estudios cuya finalidad es generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le da una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepara para su posible incorporación al trabajo productivo.”¹⁷ La penúltima modernización se presentó de 1988 al 2006, en un contexto creciente de una mayor globalización y un discurso neoliberal, que definió para la educación tres grandes objetivos: equidad, calidad y gestión eficiente (pertinencia).

Las ideas del Banco Mundial, BM, sobre el nivel de estudios

En el marco de la, hasta ahora, última modernización del nivel de estudios, este organismo financiero internacional señala:

- ✓ El conocimiento y las habilidades constituyen, hoy más que nunca, la llave de un futuro prometedor y productivo
- ✓ La educación secundaria ...se ve más como una extensión necesaria y un mejoramiento de la educación primaria básica que como la preparación de una élite para la educación superior
- ✓ Los jóvenes...requieren una educación secundaria que les provea con capacidades técnicas y con habilidades académicas y de vida...es la avenida entre la educación primaria, la educación terciaria y el mercado laboral
- ✓ Una educación secundaria de calidad ...puede contribuir a construir tolerancia y confianza entre un grupo de personas para la formación y mantenimiento de sociedades abiertas y cohesionadas
- ✓ Además, puede reducir la posibilidad de que los jóvenes se involucren en actividades de riesgo o antisociales.¹⁸

Por su parte reconoce que la demanda de educación secundaria está aumentando en el mundo, como resultado de:

¹⁶ CCH (1979), p. 7.

¹⁷ SEP (1982), p. 16

¹⁸ Sarbib Jean-Louis (2007), p. xiii-xv

- 1) A medida que hay más países que consiguen ampliar la educación primaria su egreso se dirige a los niveles superiores del sistema educativo, en el contexto de una ampliación de aspiraciones individuales y de sus familias
- 2) Representa una oportunidad global por construir y cultivar valores, actitudes y competencias, que les permita su inclusión como ciudadanos activos y productivos, ante la creciente necesidad económica de una mano de obra capacitada en competencias, conocimientos y destrezas laborales

Para el BM el proceso de globalización, con énfasis en nuevas competencias clave y la importancia creciente del conocimiento, pudiera impulsar el desarrollo económico y ejercer una presión adicional sobre los países en transición, como los de Europa del este, América Latina y el Asia oriental, que han incrementado su educación secundaria y enfrentan tres retos fundamentales: a) La mejora de la calidad; b) Su relevancia y eficiencia en relación con el desarrollo de la democracia; y c) Su capacidad para responder a las exigencias de economías globalizadas.

Las cuestiones clave que afronta la educación secundaria en el siglo XXI se centra, para el BM, en seis mensajes principales:

1. La educación secundaria surge con una misión para ser: terminal y preparatoria, obligatoria y postobligatoria, uniforme y diversa.
 - ✓ Debe proporcionar competencias y habilidades que permitan a los estudiantes participar en la sociedad del conocimiento, contribuir a la cohesión social, a la participación ciudadana y a fortalecer en las personas la confianza y la tolerancia
2. Sus desafíos se centran en la extensión de la igualdad de acceso y la mejora de la calidad.
 - ✓ Un objetivo clave consiste en garantizar a los estratos excluidos a causa de la pobreza, etnia, género y otros factores, un mejor acceso a la educación
3. Los actuales estándares de empleo han conducido a establecer nuevos enfoques en la selección, organización y secuenciación del currículo.
 - ✓ La actual reforma curricular prioriza destrezas y competencias que trascienden la tradicional división y dicotomía entre educación general y formación profesional
 - ✓ Lo que se está enseñando en las escuelas no guarda relación con los conocimientos y habilidades que se demandan para ser competitivos; por lo que han cobrado relevancia social y económica nuevos saberes
4. Una elevada calidad y motivación del profesorado es la clave fundamental para que las reformas de la educación secundaria tengan éxito.

- ✓ Existe un desajuste entre las competencias docentes con que cuentan los profesores y las necesidades de aprendizaje, competencias y habilidades que requieren los estudiantes en la sociedad del conocimiento
 - ✓ Se necesita establecer incentivos para atraer y retener a docentes de calidad, que tienen que ver con el desarrollo profesional, el tamaño de los grupos, y los sistemas de evaluación y rendición de cuentas
5. Se requieren múltiples fuentes de financiamiento para cubrir las inversiones necesarias en la ampliación del nivel educativo, y en la mejora de su calidad y eficiencia.
- ✓ Los gobiernos deberán hacer aportes fundamentales para financiar su obligatoriedad; por su parte, las familias deberán tener un papel más activo en el financiamiento de la educación postobligatoria
 - ✓ El financiar la demanda, con ayudas y becas, es a veces la mejor y única manera de atraer y retener en la educación secundaria a los hijos de familias pobres y de comunidades minoritarias
6. Se deberán reformar las tradicionales modalidades de intervención estatal, con el fin de promover un servicio de educación secundaria de alta calidad.
- ✓ Las escuelas necesitan alejarse del “modelo fabril para producir educación”, en el cual los jóvenes son movilizados de un profesor a otro, para ser impregnados con materiales de disciplinas inconexas impartidas en seis o más lecciones al día¹⁹

OREALC/UNESCO²⁰ y la educación secundaria

Señala que “...los intentos por asegurar una educación media de calidad con equidad supone mucho más que la universalización en el ingreso.”²¹ Por lo que los compromisos internacionales fundamentales serían:

- a) Lograr la equidad: Mejorar el acceso; Disminuir la deserción; Mejorar la calidad del nivel y de la formación docente; y Propender a la igualdad de género
- b) Lograr el desarrollo integral de los adolescentes y jóvenes²²

Considera que deben enriquecerse y actualizarse los elementos del tronco común, a fin de permitir a las personas moverse en un mundo globalizado e interconectado, a partir del reconocimiento de sus identidades; además, debe desarrollarse un entendimiento intercultural y del uso de la ciencia al servicio de un desarrollo

¹⁹ Cuadra Ernesto y Juan Manuel Moreno (2007), pp. xix-xxix

²⁰ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

²¹ Machado Ana Luiza (2005)

²² Macedo Beatriz, Raquel Katzkowiz, Carol Salgado y Francisco Adriazola (2005), pp. 1-13

humano sostenible.²³ Se ha considerado necesario redefinir el papel de la educación media en el mundo actual, para que responda a las demandas de la sociedad. Se ha hecho hincapié en la falta de definición acerca de sus fines, la heterogeneidad de la población que atiende en una edad especialmente compleja, los criterios de calidad y equidad que se requieren y las estructuras curriculares que puedan responder satisfactoriamente a resolver estos temas.²⁴

¿Educación secundaria para todos?

A su vez, Juan Ignacio Pozo, et al. (2002), consideran que la educación secundaria debe ser para todos y no sólo una vía de acceso a una formación superior selectiva; lo que plantea nuevos problemas ya que sus formatos tradicionales pueden resultar insuficientes y, necesariamente, genera nuevas demandas educativas, por ser este nivel educativo una etapa de transición entre dos “culturas educativas” bien diferenciadas, dirigidas a metas distintas con funciones sociales diferentes; ya que la educación primaria está necesariamente dirigida más a la “formación de todos los ciudadanos”, mientras que la secundaria en el establecimiento de niveles mínimos exigibles para el acceso a niveles educativos superiores.²⁵

Las tecnologías de la información, unidas a otros cambios sociales y culturales, han dado lugar a una nueva cultura del aprendizaje que trasciende el marco de la cultura impresa, lo que debe condicionar las metas de la educación secundaria; esta nueva cultura del aprendizaje se caracteriza por tres rasgos esenciales: estamos ante la sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo. En donde la escuela ya no es la fuente primera, y a veces ni siquiera la principal, de conocimiento para los alumnos en muchos dominios, siendo ya muy pocas las “primicias” informativas que se reservan para la escuela, estando los alumnos bombardeados por distintas fuentes que producen una saturación informativa, por lo que requieren adquirir la capacidad de organizarla e interpretarla, de darle sentido.

Las metas esenciales radicarían en fomentar en los estudiantes el desarrollo de capacidades transferibles, que van más allá de la adquisición de conocimientos puntuales concretos, que les permita cambiar la forma de enfrentarse a las tareas y a los retos que les esperan; lo cual requiere no sólo conocimientos conceptuales y estrategias eficaces, sino también asumir ciertos valores, que en forma de

²³ Machado Ana Luiza (2002), pp. 9-10

²⁴ Macedo Beatriz y Raquel Katzkowicz (2002), pp. 11-14

²⁵ Juan Ignacio Pozo, Elena Martín y M^a Puy Pérez Echeverría (2002), pp. 11-17

competencias personales permitan a esos futuros ciudadanos un mejor acercamiento al conocimiento y a las situaciones sociales en que ese conocimiento se produce y distribuye.²⁶

Por lo tanto, los contenidos específicos de las materias deben de concebirse más bien como un medio y no ser un fin en sí mismos, convirtiéndose en un vehículo para el desarrollo de capacidades más generales en los alumnos, que les permitan dar sentido a esos contenidos. Estas “capacidades” generales, que aunque tienen un “contenido” concreto (el texto científico sobre la conservación de la energía o la gráfica del crecimiento demográfico, etc.), posibilitan la adquisición de destrezas generales como saber leer y comprender un texto científico, interpretar o dibujar una gráfica, diferenciar dos interpretaciones distintas de un fenómeno histórico, criticar diferentes soluciones a un problema sanitario o medioambiental, apreciar el significado artístico de un cuadro o producir textos descriptivos o explicativos coherentes.²⁷

La selección de los contenidos debe estar subordinada al logro de ciertas metas de carácter general, capacidades bastante generales no específicas de un dominio dado, que en muchos casos trascienden las fronteras de asignaturas concretas e incluso de áreas del currículo. Pero, ¿cómo enseñar a esas capacidades? Su promoción requiere contenidos disciplinares, conocimientos culturalmente generados que hacen no sólo posibles sino necesarias esas capacidades. Siguen siendo necesarios los contenidos, aunque posiblemente no tengan que ser siempre los mismos, y su justificación vendría dada no tanto por su relevancia disciplinaria, sino por el grado en que son necesarios para desarrollar ciertas capacidades en los alumnos.

La función de la educación secundaria en este nuevo siglo es, en cierto modo, una continuación y una prolongación de los logros de la educación primaria en el pasado siglo XX, con la alfabetización literaria y numérica; la educación secundaria debe dirigirse a promover una especie de segunda alfabetización, que supone no sólo incorporar a la formación el dominio de nuevos sistemas de representación y conocimiento, en forma de alfabetización científica, gráfica o informática, sino también profundizar en nuevos usos de esos sistemas de conocimiento

²⁶ Op. cit., p. 20

²⁷ Idem, p. 20-21

proporcionados por la educación primaria, que una vez dominados deben permitir un acercamiento más estratégico al conocimiento, a los contenidos de la cultura.²⁸

¿Cómo hacer viables los cambios que se proponen? Podemos partir de cuatro aspectos:

a) *Redefinir el perfil del profesor.* No pueden limitarse a instruir en el contenido de su asignatura, tienen que abandonar la excesiva especialización que les ha caracterizando y asumir la enseñanza de áreas más amplias de conocimiento.

b) *Redefinir la organización de los centros.* La calidad de la enseñanza depende de la coherencia de la práctica del conjunto de los docentes, que oriente el trabajo consolidando equipos que asuman su función de liderazgo pedagógico; requiere espacios y tiempos de reflexión de los profesores sobre su práctica conjunta, dirigidos por personas con capacidad para que el esfuerzo no sea en vano.

c) *Asentar una cultura de evaluación de la enseñanza.* Los centros y sus profesores deben evaluar su propia práctica; requieren llevar a cabo, de forma habitual, revisiones de sus proyectos, complementando esta evaluación interna con procesos externos que les permitan interpretar sus resultados.

d) *Partir de las concepciones de los profesores.* Las reformas que se imponen desde arriba no generan cambio, por lo que es básico el contar con las opiniones de los profesores; no se trata simplemente de recabar el consenso ajustándose a lo que la mayoría piensa; para movilizar a los docentes hacia las transformaciones que se consideren justificadas, hay que sincronizarlas con las creencias del profesorado, lo que explica realmente la práctica docente. Una reforma no puede realizarse al margen de la cultura educativa de los propios profesores; de hecho, su objetivo debería ser precisamente el cambio de esa cultura.²⁹

Los objetivos regionales para el nivel de estudios

Con base en los aportes de los ministerios de educación de los países de la región, OREALC/UNESCO señala los siguientes objetivos regionales:

1. Preparación para la vida. Buscar que los alumnos se apropien de un conjunto mínimo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y destrezas que les permita participar activa y constructivamente en su formación futura e integrarse plenamente a la sociedad; por lo que los alumnos requieren adquirir:

✓ Habilidades que acrecienten su capacidad para observar, retener, imaginar, crear, analizar, razonar y decidir sobre diversas temáticas; desarrollen su espíritu

²⁸ Op. cit., p. 23

²⁹ Idem, pp. 32-34

creativo con actitud positiva y transformadora frente a las necesidades, problemas y desafíos de los diferentes aspectos de su vida personal y colectiva, y fortalezcan los valores de la familia, como núcleo fundamental de la sociedad.

- ✓ Conocimientos que les permitan desarrollar destrezas y capacidades que favorezcan su desenvolvimiento adecuado en la vida diaria, a partir del dominio de las disciplinas lingüísticas de comunicación, científicas, humanísticas, tecnológicas y artísticas, a través de la sistematización de conceptos y procedimientos de los diferentes campos del saber y del hacer.

2. Preparación para la ciudadanía

- ✓ Se prioriza formar a los jóvenes como ciudadanos responsables, constituidos en agentes de cambio que participen activa, consecuente y solidariamente en los procesos sociales, preparándolos para el ejercicio de sus derechos y deberes

3. Preparación para la continuación de estudios

- ✓ Profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con las capacidades e intereses del educando, para ingresar y desempeñarse con éxito en la vida universitaria

4. Preparación para el trabajo

- ✓ Enseñarles disciplinas, habilidades, actitudes y una sólida formación técnica, científica y humanística, como base para la realización de actividades productivas socialmente útiles

5. Otros objetivos

- ✓ Preparar a los estudiantes para la protección del medio ambiente, el desarrollo de las habilidades artísticas, la valoración de la salud y el cultivo de la tolerancia.³⁰

A manera de conclusión

La idea de que la educación no tiene un fin permanente, sino que cambia con el tipo de sociedad nació con Durkheim, en los inicios del siglo XX, al definirse como: “la acción ejercida por las generaciones adultas, sobre las que todavía no están maduras para la vida social (para) producir individuos lo más parecidos a los que ya existen...haciéndolos que se identifiquen con los ideales de esa sociedad, o con los ideales del grupo dominante.”³¹ Por lo tanto, no existe un fin único al que se oriente la educación y cada sociedad establece sus propios fines, que pueden compartirse por diferentes sociedades.

³⁰ Op. cit., pp. 15-18

³¹ Delval Juan (2004), p. 3

Hemos caminado bastante en los esfuerzos por definir lo más adecuado como fines de la educación; desde las ideas de Jan Amos Comenio, en 1657, quien señaló “en las escuelas hay que enseñar todo a todos”; la Revolución Francesa amplió la perspectiva en 1792, cuando el marqués de Condorcet consideró que: “permitiría establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, y hacer real la igualdad política”. Más radical, Louis-Michel Lepeletier pensaba en “la necesidad de realizar una regeneración completa y... crear un nuevo pueblo”. Sin embargo, para 1807, al discutirse en el Parlamento Inglés un proyecto para dar dos años de educación a los niños pobres, se hacían los siguientes comentarios “...sería perjudicial para su moral y su felicidad; les enseñaría a desperdiciar su suerte en la vida en lugar de hacer de ellos buenos sirvientes en agricultura, y en otros empleos laboriosos a los que su rango en la sociedad los ha destinado”; ideas que compartía, en 1801, la burguesía francesa durante el Directorio “Los hombres de la clase obrera tienen pronto necesidad de trabajo de sus hijos; y los propios hijos tienen necesidad desde muy pronto de adquirir el conocimiento, y sobre todo el hábito y las costumbres del trabajo penoso al que están destinados...”.³²

Es claro que, como señala Basil Bernstein,³³ las reformas curriculares establecen el *qué* y el *cómo* de la educación, al proponer los aprendizajes que deben lograr los estudiantes, por lo que define lo que la sociedad demanda de la educación, al establecer los aprendizajes diseñados para las nuevas generaciones. El currículo integra, de esta forma, el instrumento que constituye el conocimiento que se desea distribuir en la sociedad, además de lo que interesa construir en términos de ordenamiento social.

Por lo tanto, debemos asumir que la reestructuración en marcha es consecuencia de las transformaciones generadas por la globalización y su efecto en nuestros contextos nacionales que, por azares del destino, parecen repetir el contexto de las palabras del educador liberal Gabino Barreda (1877), al señalar la importancia de la escuela “Para que la conducta práctica sea, en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos.”³⁴

³² Op. cit., pp. 18-24

³³ Andrade Patricia (2001), pp. 1-2

³⁴ *Opúsculos, discusiones y discursos*, México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, p. 28. [Citado por Vázquez Josefina Zoraida (1999), p. 96].

Referencias

- Andrade Patricia (2001), "El lugar de los sujetos en la educación y en el currículo", en: *Revista Digital Umbral 2000*, No. 7, septiembre, Santiago de Chile, Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC
- Arce Gurza Francisco (1999), "En busca de una educación revolucionaria", en: Vázquez Josefina Zoraida et al., *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 145-187
- CCH UNAM (1979), "Proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades", en: *Documenta*, México, No. 1, junio.
- Cuadra Ernesto y Juan Manuel Moreno (2007), "Resumen Ejecutivo", en: *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes Una agenda para la educación secundaria*, Op. cit., pp. xix-xxix
- Delval Juan (2004), *Los Fines de la Educación*, México, Siglo XXI
- Domínguez Chávez Humberto, et al. (1994), *El perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*, México, Gobierno del Estado de Chiapas
- Eurydice Unidad Europea de Información en Educación, (2002), *Las Competencias Clave*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Eurydice
- Fuentes Molinar Olac (1972), "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de enseñanza media", en: *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Vol. I, No. 4, octubre-diciembre.
- García Sthal Consuelo (1975), *Síntesis histórica de la Universidad de México*, México, Secretaría de Rectoría/Dirección General de Orientación Vocacional de la UNAM
- Macedo Beatriz y Raquel Katzkowicz [coordinadoras] (2002), "Introducción", en: *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, pp. 11-14
- Machado Ana Luiza (2005), "Prólogo", en: *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005), *The definition and selection of key competences. Executive Summary*, Göttingen, Alemania, Hogrefe & Huber Publishers, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367>.³⁵
- Pantoja Morán David (1983), *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, México, CCH de la UNAM
- Pozo Juan Ignacio, Elena Martín y M^a Puy Pérez Echeverría (2002), "La educación secundaria para todos: una nueva frontera educativa", en: *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?*, Op. cit., pp. 15-45
- Quintanilla Susana (1997), "Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación", en: *La Tarea*, No. 9, marzo, <http://www.latarea.com.mx/articu/articu9/quintanilla9.htm>
- Sarbib Jean-Louis (2007), "Prefacio", en: *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes Una agenda para la educación secundaria*, Bogotá, Banco Mundial y Mayol Ediciones, pp. xiii-xv
- SEP (2007), *Hacia la Reforma Integral de la Educación Media Superior. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, Subsecretaría de Educación Media Superior, [http://www.sems.gob.mx/img/nv/home/Sistema%20Nacional%20de%20Bachillerato Miguel%20Szekely.ppt#319,2,Contenido](http://www.sems.gob.mx/img/nv/home/Sistema%20Nacional%20de%20Bachillerato%20Miguel%20Szekely.ppt#319,2,Contenido)
- SEP Dirección General de Educación Media Superior (1982), *Memoria del Congreso Nacional del Bachillerato*, México.
- Vázquez Josefina Zoraida (1999), "La República Restaurada y la Educación", en: Vázquez Josefina Zoraida, et al., *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, pp. 93-104

³⁵ Todas las referencias en línea fueron consultadas en julio de 2008.