

La importancia de la noción de estructuras curriculares en la modificación del Plan de Estudios

Profesor Trinidad García Camacho

Dirección General
trigc@cch.unam.mx

Resumen

El presente artículo examina la relevancia que tiene la noción de estructuras curriculares para los trabajos que está realizando el CCH sobre la actualización de los Programas de Estudio y en lo referente al Plan de Estudios.

El documento se organiza en tres apartados, en el primero se realiza una descripción de las concepciones o enfoques curriculares más comunes en el quehacer académico; en la siguiente sección se resumen las experiencias curriculares que el Colegio ha emprendido en su historia; para, en la última parte, se examinan las aportaciones de esta noción de estructuras curriculares, en las acciones futuras de la actualización del Plan de Estudios.

7

Palabras clave: Curriculum, Plan de Estudios, aprendizajes, formación docente.

Perspectivas curriculares

Se sintetizan en este apartado las visiones más recurrentes que en la literatura académica se presentan sobre el campo de lo curricular (García, 200x; Weiss, 1999; Landesmann, 2012), y que en cierta medida forman parte de las prácticas y representaciones que se pueden identificar en la comunidad docente.

El curriculum visto como plan de estudios-Si bien hoy se comprende que examinar el plan de estudios como parte del campo curricular es mucho más adecuado, a principios de los años 70 cuando surgió el Colegio, la noción de plan de estudios, su diseño, desarrollo y evaluación, representaban lo que posteriormente sería entendido como lo curricular. En particular, en México, son los trabajos de R. Glazman y M. de Ibarrola (1987) en la Comisión Nacional de Nuevos Métodos los que postulaban esta orientación. Definían al plan de estudios como “la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión considerados social y culturalmente valiosos”.

Esta noción, junto con los cuatro niveles metodológicos que proponían (fundamentos, objetivos, evaluación y participación), si bien expresan un considerable avance de lo que será tematizado en este campo, el contexto institucional en que se gestaron las propuestas las convirtieron en una solución técnica, es decir, una intervención centrada más en los resultados, asignándole importancia en los mecanismos formales, deduciendo con ello la necesidad de una labor programática, donde las etapas de diseño y planeación serán los momentos principales y decisivos para la puesta en marcha o revisión de carreras y de planes y programas de estudio.

El diseño curricular-A mediados de los 70 se crea la Universidad Autónoma Metropolitana, y aunque con muy poca difusión en el medio pedagógico, se introduce la noción de diseño curricular para realizar la planeación y distribución de los contenidos y actividades de las carreras. Bajo la noción de diseño curricular se analizan las prácticas profesionales en su contexto socioeconómico, a su vez se considera importante conocer las demandas del aparato productivo e innovar medios pedagógicos de acuerdo con las condiciones del momento, como fueron las nociones de módulos, objetos de transformación y divisiones.

Se constituyó en un planteamiento muy ligado a la búsqueda de una nueva universidad, sobre todo orientando acciones de impacto social, lo cual concentró las innovaciones curriculares en los aspectos ideológicos, vinculando los esfuerzos para impulsar "una Universidad para el cambio".

La visión crítica del curriculum. En 1981 con la realización del Congreso de Investigación Educativa, y al año siguiente con el Encuentro sobre Diseño curricular, se institucionaliza la noción de curriculum como conceptualización para encarar los planes de estudio, pero también se desarrolla una recepción crítica sobre su tratamiento.

Se puntualiza la relevancia de las prácticas y procesos escolares como elementos de tensión, ante las propuestas de sistematización y racionalización con un alto sentido normativo. Desde esta perspectiva se realizarán una serie de estudios que romperán con la noción de producto con que era abordado el trabajo curricular. Así, el carácter social de las prácticas curriculares, la crítica a la racionalidad tecnocrática que poseen, la necesidad de explorar nuevas alternativas universitarias o indagar la sobre determinación estructural que se da en el trabajo de los maestros, serán, por mencionar algunas, las tendencias que se ampliarán y reajustarán durante las siguientes décadas.

Un año después el DIE organiza un Simposio sobre experiencias curriculares gestadas en los últimos años. Ahí se encontraban trabajos en términos de estructuras formales, centrándose en la racionalidad del desarrollo, junto con trabajos que

proponían analizar las prácticas y procesos escolares como aspectos centrales del ámbito curricular. Se puede decir que a mediados de la década de los 80, se perfilan una serie de enfoques críticos a las diferentes experiencias y perspectivas que se identificaban en el campo curricular. Convergen conocimientos, intereses, proyectos e interrogantes que lo convierten en una zona de conceptualización pedagógica, donde se aclaran y profundizan ideas que tendrán repercusiones a diferentes niveles.

Se percibe que es a partir de esta asimilación crítica del curriculum como se abren y multiplican una serie de enfoques que son factibles de retomar para examinar las nuevas acciones de actualización que se vienen realizando desde hace años.

Curriculum como realidad educativa. En el congreso de 1981, así como en el Simposio del DIE del 83, Glazman y de Ibarrola, como resultado de una revisión de sus ideas y experiencias, formulan la noción de comprender al curriculum como reflejo de la realidad educativa; la educación cumple con una función social, expresando connotaciones políticas e ideológicas necesarias a desentrañar y saber tratar en los procesos de diseño y desarrollo curricular. Ello amplía la acepción del currículo, desplazado la discusión a la educación en general dejando de lado los límites específicos de este campo.

Con ello se introdujo una modalidad de examinar, cuestionar y señalar en cualquier nivel del diseño, los procesos sociopolíticos que están presentes en cualquier trabajo curricular, Esta tendencia alentó los estudios sociológicos del curriculum (Apple, Eggleston, Young), así como las lecturas reproductivistas de la educación.

El curriculum como práctica social. Diferentes miradas confluyen en el análisis crítico del curriculum, pero sobresale la lectura que realiza R. Follari en diferentes trabajos (10), examinando la dimensión histórica y filosófica del proceso educativo, concretamente la naturaleza sociopolítica de las prácticas escolares. Esta línea cuestiona la ilusión de autonomía de la educación y del sujeto emisor de discursos (sean los maestros, los alumnos o autoridades), analiza la producción social de sentido desde la cual se significan las prácticas y conceptos a partir de la creciente funcionalización y cosificación de las relaciones sociales, problematiza los postulados de la razón instrumental como criterios en la planeación y evaluación de las universidades, introduce la necesidad de una reconstrucción epistemológica de los procesos educativos, indicando el reto de abrirse a las demás disciplinas sociales tales como el psicoanálisis, la filosofía, la economía, la antropología, etc.; todo lo anterior como requisitos para una construcción analítica y propositiva de la educación.

El curriculum oculto. Esta dimensión de los procesos curriculares da cuenta de aquellas prácticas y resultados distintas a lo esperado, a lo que se planea formalmente, desplazando la atención a las situaciones cotidianas sobre cómo los alumnos aprenden efectivamente, mostrando las rupturas y discontinuidades

respecto al proyecto curricular que la escuela define sobre la formación educativa esperada.

Los primeros trabajos, retomando las ideas de P. Jackson y J. Eggleston enfatizan el carácter socializante y adaptativo que realiza este curriculum, paralelamente al curriculum formal. Se señala la acción sistemática que se lleva a cabo a partir de las relaciones que se establecen con el entorno, la frecuencia de los acontecimientos, la uniformidad con que se disponen, así como su carácter obligatorio.

Sin embargo, van surgiendo otras posiciones que destacan el carácter diferenciado que poseen las actividades cotidianas respecto a lo pensado y planeado, reconociendo una distancia entre el planteamiento y la realidad curricular. Lo que representa el curriculum oculto, es la promoción de estudios cualitativos en la educación, destacando el capital cultural de los sujetos, tanto en su trabajo didáctico como en su desenvolvimiento institucional, un ejemplo de esto último son las investigaciones de corte etnográfico.

Curriculum y didácticas específicas- Como se ha descrito, todo proyecto curricular radica en organizar un plan de formación en determinados conocimientos para una población estudiantil de acuerdo a cada nivel educativo; esos conocimientos experimentan un proceso de transposición para organizarlos en contenidos escolares, con sus respectivas metodologías de enseñanza y materiales, lo cual ha dado lugar al desarrollo de las didácticas específicas, como un saber marcadamente más tácito que deliberado entre la comunidad docente y que sin embargo vienen representando otra formas más del desarrollo curricular. La importancia de las didácticas específicas aporta elementos a un doble nivel, conduce a la revisión de los campos disciplinarios y sus posibles ordenamientos en áreas, módulos, materias, asignaturas o diseños transdisciplinarios, que contribuyan a diseñar mejores estructuras conceptuales necesarias para lograr los aprendizajes; el otro nivel consiste en comprender que cada lógica disciplinaria posee esquemas conceptuales, formas de abstracción y habilidades que ameritan diseñar situaciones didácticas y escolares específicas, pero a su vez, esta naturaleza disciplinaria requiere adaptarse al nivel cognitivo de los alumnos y su correspondiente entorno escolar con su respectivo tratamiento didáctico en cuanto a estrategias, secuencias y tiempos para el aprendizaje.

La noción de estructuras curriculares. La autora de esta propuesta, Ma. de Ibarrola, redefinió y puso en práctica esta concepción en el CCH en 1992, cuándo se iniciaron los trabajos que dieron lugar a la Actualización del Plan de Estudios años después. El concepto de estructuras curriculares se refiere a como la institución educativa ha organizado y propiciado la interacción entre los principales elementos

curriculares: los contenidos, como los diferentes objetos de interacción de profesores y alumnos con el saber curricular, visto éste conformado por los conocimientos, habilidades, actitudes; su selección, ordenamiento, secuenciación, dosificación, pero asimismo, en función de ellos, la asignación de maestros y el establecimiento de las condiciones institucionales para el mejor desarrollo de las estrategias educativas pertinentes, la asignación de tiempos y espacios, la dotación de recursos y materiales didácticos y finalmente los procedimientos y las exigencias que establecen la evaluación, certificación y acreditación.

Como se puede observar, con esta noción se va más allá de los aspectos disciplinarios y pedagógicos que se privilegian para definir el proyecto formativo de una centro escolar, para organizar su desarrollo y puesta en práctica, se vislumbran las condiciones institucionales que harán efectiva su ejecución en términos de identificar los aspectos normativos y administrativos necesarios para su operación, así como los recursos escolares, tiempos y espacios que harán viable el desarrollo de las materias y sus clases respectivas.

Las experiencias curriculares en el Colegio

En esta sección, se enuncian los acontecimientos más relevantes en materia curricular que ha vivido el Colegio en su historia, con la intención de destacar los elementos que se han atendido, así como las consecuencias para delinear mejores formas de intervención a nivel curricular, pedagógico e institucional.

Los orígenes. Como es ya sabido, en el Número Especial 1 de la Gaceta UNAM de febrero de 1971, se anuncia la creación del nuevo bachillerato universitario presentado como Colegio de Ciencias y Humanidades, dando lugar a una de las experiencias educativas de mayor renovación en la educación media superior. En ese número ya emblemático de la gaceta, se formulan un conjunto de ideas sobre esta nueva escuela que pondrán las bases de lo que hoy es nuestro Modelo Educativo: la centralidad del alumno en el proceso formativo, lo decisivo de su participación activa y productiva para su crecimiento, la importancia del profesor como guía en su desarrollo académico, la relevancia de superar lo enciclopédico centrándose en los aprendizajes básicos de la naturaleza y la sociedad, mediante la comprensión de los lenguajes y los métodos organizados en conocimientos de las ciencias y las humanidades distribuidos en un nuevo Plan de Estudios y con el cual se iniciaba la vida académica de la novedosa institución universitaria.

El proyecto curricular con el que nace el Colegio, como se puede inferir, es el de Plan de Estudios, incluido en ese número especial de la gaceta, en donde además se describen todo un conjunto de principios educativos con los que se organizara la vida académica, curricular y pedagógica durante las primeras décadas. Con base

en esa incipiente visión curricular, funcionarios y profesores le dieron forma y concreción a todos aquellos elementos que hacen funcionar a un centro escolar: los programas de estudio, los materiales y recursos didácticos, la contratación y formación de profesores, así como las formas innovadoras de organización académica, ejemplares en el aprender haciendo de los alumnos, hasta el trabajo colegiado de los profesores. Mención especial tiene la experiencia de construcción comunitaria sobre nuestra concepción filosófica y pedagógica del Modelo Educativo, como un marco de acción para organizar de manera innovadora el quehacer de profesores y alumnos

El Plan de Estudios Actualizado de 1996. De esta experiencia hay muchos elementos por retomar para emprender futuras incursiones curriculares y no solamente a lo interno del Colegio. Se destacan los siguientes aspectos: a) se diseñó un plan de trabajo a largo plazo que evitará precipitaciones, b) se sistematizaron y difundieron un conjunto de documentos para el trabajo de la revisión del Plan de Estudios, c) se conformaron comisiones de profesores por área de las cuatro áreas curriculares de los cinco planteles, d) se movilizaron recursos específicos, contratando una asesoría externa y comisionando un gran número de horas-profesor, d) se publicaron más de 100 suplementos especiales sobre diversas problemáticas académicas de la historia y vida del Colegio concernientes al cambio curricular, e) se presentaron avances de los trabajos para la opinión y participación de los profesores y alumnos durante los cuatro años que duró el proceso, f) los resultados preliminares se sometieron a consulta de escuelas y facultades para su autorización por el Consejo Universitario, y g) finalmente, con críticas y peticiones, se aprobó por el Consejo Técnico en 1996.

Al ser éste, el del PEA, un ejercicio curricular amplio, participativo y muy cuidado académicamente, se tuvieron consecuencias curriculares relevantes, entre ellas, la formación docente para la puesta en práctica de los nuevos programas de estudio, realizada con intensidad en los años posteriores, que derivó en 1999 en la creación del Programa de Renovación y Fortalecimiento de la Docencia (PROFORED) que tuvo notable impacto pedagógico y disciplinario durante los años que duró; se realizaron ajustes y precisiones a la normatividad académica para apoyar el desarrollo de los nuevos programas de estudio, impulsando el rubro de materiales didácticos, así como el de seguimiento colegiado; se renovó el interés por diseñar programas operativos de las materias en función de los programas de estudio indicativos, como una forma de alentar la creatividad pedagógica de los profesores; se estableció también un programa de evaluación-seguimiento sobre la puesta en marcha de los programas de estudio sobre los avances y dificultades con su respectiva difusión entre la comunidad docente.

El ajuste y la actualización de los programas de estudio en 2004. Algunos de los resultados de la puesta en práctica del PEA, apuntaron al problema curricular de

comprensión por parte de los profesores sobre los programas de estudio y el modelo educativo del Colegio. En función de ello, a finales del año 2002 se iniciaron los trabajos para introducir modificaciones a la estructura de los programas de estudio de las materias de primero a cuarto, para concluir, en 2004, con las correspondientes materias del tercer año.

En el año 2002, la Dirección General puso en marcha una etapa de revisión y ajuste de sus programas de estudio, iniciando con las materias de primero a cuarto semestres, para continuar en el año 2003 con los programas de quinto y sexto semestres. Formalmente, en el siguiente año las comunidades de los planteles emprendieron su trabajo educativo con programas de estudio ajustados en su estructura y presentación pedagógica.

Para las actividades de reelaboración de los nuevos programas de estudio se conformaron Comisiones de profesores para trabajar durante un año en la entrega de la nueva versión de los programas.

La Dirección General proporcionó una serie de apoyos que fueron mejorando gradualmente; de contar con un documento de "Criterios para la elaboración de los programas ajustados" para orientar el trabajo, un experto en la disciplina, y una asesoría pedagógica; se agregaron para el 2003, un curso-taller y una antología sobre "Aprendizajes relevantes", para todos los profesores de las Comisiones.

Así, en el documento "*Criterios para la elaboración de los programas ajustados*" se explicitaron los aspectos que, a manera de lineamientos, regularon el trabajo de diseño de los programas: en primer lugar, se coloca a los aprendizajes como eje para reorganizar los programas y en consecuencia se modifica el diseño del formato (carta descriptiva); en segundo lugar se reafirman los principios del modelo educativo del Colegio, en particular la formación en la cultura básica expresada en el desarrollo de habilidades intelectuales y en el trabajo académico; y como tercer criterio se indicó que los alcances del proceso de ajuste no pretenden una reforma curricular, sino conformar una etapa de revisión y adecuación que buscaba incorporar modificaciones que clarificaran los aprendizajes a alcanzar, adaptaran los contenidos programáticos, atendieran la vigencia de la bibliografía a usar, actualizaran las estrategias para propiciar efectivamente aprendizajes, y que en su conjunto, los programas, fueran instrumentos de planeación, desarrollo y evaluación aplicables en las aulas y laboratorios por parte de todos los profesores.

Los expertos en la disciplina, de carácter externo al Colegio (tanto de la Escuela Nacional Preparatoria, de alguna Facultad, Institutos o de otras Instituciones) contribuyeron a delimitar los alcances del ajuste a nivel disciplinario en cada una de las materias.

La asesoría pedagógica buscó clarificar los aspectos conceptuales del proceso de ajuste, desde la incorporación de la noción de *aprendizajes relevantes*, hasta la reorganización de los componentes didácticos de los programas y su sentido en los nuevos formatos. Se brindó asesoría en cada Comisión en función de los ritmos y necesidades en cada una de ellas.

La impartición del Curso-taller sobre los aprendizajes y el ajuste a los programas (que como se indicó, sólo fue realizado para las Comisiones de quinto y sexto) permitió que los profesores comisionados accedieran a una breve preparación para rediseñar sus respectivos programas y, mediante las lecturas y discusiones sobre los términos y elementos empleados, se construyó un marco referencial común que incidiera más eficazmente en los resultados esperados.

La antología sobre “*Aprendizajes Relevantes*” recopiló un conjunto de textos con el propósito de ofrecer una serie de ideas, conceptos y orientaciones metodológicas sobre cómo clarificar el proceso de seleccionar los aprendizajes y poder trabajarlos en la reestructuración de los programas de estudio.

Además, se realizó un proceso de consulta a los profesores de las respectivas materias sobre los avances y versiones preliminares de los programas, de tal manera que la comunidad docente del Colegio retroalimentara a las Comisiones con sus observaciones y sugerencias.

La construcción de esta categoría surgió de la importancia de buscar mecanismos que concretarán el aprender a aprender —como discurso histórico y distintivo del Colegio—; del proyecto de lograr que los alumnos adquirieran efectivamente los conocimientos básicos del bachillerato; y de la necesidad por cambiar las prácticas de una enseñanza que privilegia la transmisión de los contenidos disciplinares.

Una tarea central fue revisar lo que la literatura reportaba sobre la temática, seleccionando aquellas posiciones que se consideraban representativas o convergentes con esta idea de tomar al aprendizaje como eje de las acciones docentes e institucionales.

De las posturas que se adoptaron para sustentar el marco conceptual del cambio a los programas, es importante señalar un dato que respalda el sentido innovador con que el Colegio impulsó y ha mantenido su filosofía educativa del aprender a aprender: varios de los planteamientos contemporáneos de aquel entonces sobre las reformas escolares y las transformaciones educativas destacan la relevancia que tiene concentrar las acciones en los alumnos y lo que deben aprender. Dato que refuerza la pertinencia del proyecto educativo del CCH como sistema abierto que permitió y posibilita aún hoy día, correspondencia con enfoques

y teorías de vanguardia y debates actuales (Delors, 1996; Torres, 1998; Longwort, 2000; Tedesco, 2003; Zarzar, 2003).

A partir de esta serie de consideraciones sobre los aprendizajes, y en función del diseño de un programa de estudios que situara a éstos en la primera columna como eje organizacional para la enseñanza, se manejó el siguiente esquema para estipular los aprendizajes relevantes en el conjunto de las asignaturas del Plan de Estudios, y que reproducimos por su vigencia para efectos de la revisión curricular:

- Los aprendizajes relevantes son las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas; es decir, lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos: entender, relacionar, distinguir, describir, aplicar, etc.
- Los aprendizajes, así establecidos, que se logren, tienen que ver con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de las disciplinas.
- En la selección de los aprendizajes globales (que van descritos en los propósitos de las unidades) se deben establecer como referentes las habilidades intelectuales de la cultura básica, núcleo central del modelo formativo del Colegio.
- La graduación de los aprendizajes por unidad debe considerar su condición de evidencias o desempeños teniendo presente algún criterio o elemento de las posturas sobre el aprendizaje manejadas.

Como se observa, la descripción de los aprendizajes relevantes sintetiza el sentido de las posiciones arriba señaladas, puntualizando que éstos: a) tienen que ver con la adquisición de lo básico y/o relevante que se debe conocer en cada asignatura, b) se expresan en el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades que ponen en juego un contenido temático, y c) que la selección de estos aprendizajes debe ser relevante para la vida escolar y social de los estudiantes.

En su momento, se buscó un adjetivo para la formulación de los aprendizajes a alcanzar en cada asignatura; se evitó lo de *significativos* tanto para no asociarlo/encasillarlo con un autor-enfoque (D. Ausbel y la Psicología Cognitiva), como para no contribuir a cierta confusión conceptual (en sentido estricto lo significativo es aquello que el sujeto vive subjetivamente, en la medida que representa "algo" para él, y que puede ser de un significado diferente para otro sujeto). Con ello no se pretendió eludir que los estudiantes así aprenden, sino usar esos aprendizajes y conducirlos hacia lo que se estableció como relevante en la perspectiva del proyecto educativo del Colegio.

Con el adjetivo de *relevantes*, se pretendió que para cada asignatura los profesores precisarán que aquello que se vaya a aprender tenga que ver con conocimientos útiles y logrables en los alumnos para comprender y manejar mejor su entorno, empleando el pensamiento científico y humanístico, desarrollando habilidades académicas para proseguir sus estudios y fortaleciendo su crecimiento autónomo con sentido crítico y social.

Las ideas del apartado anterior se enfrentaron al problema de disponer de un formato que resultara congruente o factible con la idea de hacer que los profesores se centraran en lo que los alumnos deben hacer con los conocimientos adquiridos, en lugar de preocuparse por los temas a enseñar y los contenidos a dominar.

Orientación y Sentido de las Áreas de 2006. De manera paralela a los trabajos del ajuste a los programas de estudio, la Dirección General conformó comisiones de profesores por las cuatro áreas en que se encuentran organizadas las materias del Plan de Estudios, para retomar la concepción de área que se encuentra formulada en el PEA y asignarle una estructura curricular, disciplinaria y pedagógica, que repercutiera en brindarle mayor solidez curricular a los programas de estudio, a la docencia que se imparte y en consecuencia a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje que se deriva de un Plan de Estudios innovador.

Un año después de haber concluido el proceso formal de la revisión y ajuste de los programas de estudio, la Dirección General conformó grupos de trabajo, integrados por profesores designados por sus comunidades docentes, quienes se abocaron a definir la orientación disciplinaria de las áreas y su sentido educativo.

El trabajo tuvo como propósito dotar a las áreas académicas de los aspectos teóricos y metodológicos que las articularán como grandes campos del saber científico y humanístico, que a su vez les lograrán proveer de elementos conceptuales y epistemológicos a las distintas disciplinas que representan las materias del mapa curricular.

Así, los distintos enfoques disciplinarios que caracterizan a las materias: evolutivo, comunicativo, fenomenológico, resolución de problemas, procesual-totalizador, así como el de Ciencia Tecnología y Sociedad, permitieron revisar la naturaleza del conocimiento como saber científico y social, sus relaciones con las disciplinas de las áreas e incluso sus vínculos con los enfoques didácticos que están más o menos explícitos en las materias.

Se pretendió también que ésta fuera además una oportunidad de actualizar disciplinariamente los contenidos, al mismo tiempo que se revisaran las formas de trabajo y métodos para incidir en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. En síntesis, con el documento *Orientación y sentido de las áreas* se buscaba ofrecer

un referente renovado y actualizado de los contenidos curriculares desde la perspectiva de las áreas académicas a las distintas asignaturas que imparten los profesores.

Los aspectos endebles de esta iniciativa, que habrá que subsanar, tienen que ver con la ausencia de un mecanismo de evaluación-seguimiento que pondere su utilidad y pertinencia en las prácticas docentes, en los programas de formación y en los proyectos de trabajo de, por ejemplo, producción de materiales.

En su momento, no se establecieron mecanismos de interrelación con la experiencia del diseño de los programas ajustados; no habrá que repetir la escena en los futuros trabajos de la revisión curricular.

La fuerte connotación conceptual y epistemológica de este trabajo de las áreas debe recoger la experiencia de lo realizado en la enseñanza secundaria, así como lo que se articula con las licenciaturas, pues es núcleo de lo que definirá las disciplinas a enseñar –en su alcance, profundidad y articulación– en la educación media superior.

Proyecto para la Actualización del Plan y los Programas de Estudio de 2012. Luego de que en la gestión 2006-2010 se elaborara un diagnóstico académico amplio sobre la situación institucional del Colegio, como base para impulsar un proyecto curricular que modificara el Plan de Estudios, esta iniciativa se retoma en la siguiente administración con pretensiones de cambiar varios aspectos del proyecto formativo del CCH, circunscribiéndose al final, en desarrollar unos primeros avances para actualizar los programas de estudio.

Lo relevante de esta última experiencia, que trascendió en las siguientes administraciones, consistió en la elaboración del documento *Lineamientos para la actualización de los programas de estudio*, que fungió como marco de referencia para los trabajos de revisión y organización de los programas de estudio por parte de las comisiones de profesores encargados de esas tareas. De manera adicional a esta acción, también se formuló el *Documento base para la actualización del Plan de Estudios*, en términos de orientaciones para esta fase curricular en el Colegio. Al finalizar esa administración se entregaron al Consejo Técnico los avances de las 32 comisiones respecto al desarrollo de los programas de estudio.

Aprobación de los programas de estudio de 2016. Con la llegada de una nueva administración y los cambios típicos realizados de funcionarios y profesores nuevos en los grupos de trabajo, se continuó con las tareas en las comisiones de actualización de los programas de estudio. Durante su desarrollo, cada comisión organizó sus actividades de manera singular, impulsando su concepción de *actualización* en relación a criterios particulares, desestimando incluso, el documento de referencia

que establecía lineamientos para su diseño curricular. Finalmente se fijó su terminación y en el año 2016 se aprobaron por parte del Consejo Técnico para iniciar su regulación en el siguiente ciclo escolar.

Nueva iniciativa para actualizar los programas de estudio 2023. Luego de la puesta en práctica de esos programas de estudio, la siguiente administración realizó en 2018 un notable proceso de evaluación y seguimiento a su desarrollo mediante una investigación sobre su puesta en práctica y posteriormente realizando un intercambio de experiencias en acciones de formación docente, bajo la modalidad de talleres de reflexión colegiada para examinar las prácticas de enseñanza en relación con los nuevos formatos de los programas de estudio.

Luego de esta iniciativa que se sistematizó y publicó como registro para sistematizar las acciones curriculares de la nueva administración, se optó por un esquema de realizar un seguimiento a través de los seminarios centrales para proponer en 2023 otro nuevo ejercicio de actualización de los programas de estudio y que en la práctica se limitó a sugerir la incorporación de algunos temas transversales sin ofrecer orientaciones sobre cómo actualizar los aspectos disciplinarios y pedagógicos; finalmente, hasta se restringió modificar temas y contenidos. En términos curriculares, los programas de estudio se mantuvieron como estaban, ubicando como pendiente un estudio acerca de cómo quedaron incorporados los temas transversales, en cuanto a su volumen, secuencia y tratamiento didáctico.

Las aportaciones de la noción de estructuras curriculares

Como se puede observar de la experiencia relata sobre el Colegio, las intervenciones curriculares se han realizado en torno a introducir adecuaciones a los programas de estudio, sin atender las demás vertientes del campo curricular, como son el proyecto formativo del bachillerato, los saberes contemporáneos a incorporar, las formas de organización disciplinaria, los vínculos entre lo básico y lo propedéutico, la flexibilidad en las secuencias formativas, la versatilidad para el desarrollo de los aprendizajes, las innovaciones didácticas por área, entre otras más.

Lo anterior, visto en el plano de los discursos prescriptivos, puede resultar útil y factible por operativizar. Sin embargo, ante la etapa necesaria de realizar una modificación amplia y renovada al Plan de Estudios, adquiere pertinencia retomar la noción de estructuras curriculares, que la autora formuló y sugirió poner en práctica en 1992, como tareas preparatorias para arribar al PEA.

Con esta idea, lo que se quiere llamar la atención es que en la selección o reorganización de los contenidos que configuran el proyecto formativo de toda institución, se deben articular éstos, a los recursos necesarios y disponibles, a las

normas administrativas y presupuestales e operación, a la distribución y el uso de los tiempos y espacios, a las reglas de contratación del personal, así como a los reglamentos de acreditación y exámenes, esto es, representan estas estructuras curriculares, la imbricación de los contenidos escolares con todas las otras dimensiones de la institución escolar.

Ahora bien, si todo conocimiento propuesto se transforma en contenido curricular al materializarse en la articulación con los demás componentes institucionales; tenemos, para cada materia, para cada área, para cada modalidad curricular (por ejemplo las opciones técnicas, la educación física, etcétera) estructuras curriculares, susceptibles de conocer y examinar, acerca de cómo ha sido su apropiación por parte de los profesores, su desarrollo en los planteles y su aprendizaje por los estudiantes, en términos de identificar su sentido curricular y su contribución para el proyecto formativo del Colegio.

Esto es, para una etapa futura de modificación del Plan de Estudios, sería hasta ejemplar para la Universidad, realizar un ejercicio comunitario sobre cómo el Colegio ha construido sus estructuras curriculares, identificando las virtudes y defectos pero con gran plausibilidad para desde esas prácticas, introducir los cambios y ajustes necesarios, ejemplos elocuentes de ello son: la transformación de los métodos y lenguajes en la sistematización de la visión científica y humanística de las áreas de conocimientos, la opción de la cultura básica como pretendida superación del enciclopedismo, las prácticas en laboratorios como un saber hacer innovador, las estrategias del aprender a aprender como dispositivo para el crecimiento autónomo de los alumnos, la enseñanza de los idiomas como segunda lengua para ampliar el desempeño universitario, la inclusión de la filosofía como otra disciplina innovadora para maneja con rigor las cuestiones fundamentales de la vida y el mundo.

Los casos se pueden multiplicar para cada una de las materias del Plan de Estudios, esto es, de las prácticas curriculares que ya se ha instituido, pero también se aplica a lo que se quiere instituir, como es el caso de la materia de Género. Todas ellas son propuestas de contenido escolar que al imbricarse con los necesarios aspectos normativos, administrativos, organizacionales y de gestión pedagógica, producen estructuras curriculares, que exhiben las relaciones entre lo vivido y lo pensado, las prácticas de apropiación sobre nuestro Modelo Educativo, las aún persistentes prácticas enciclopédicas en varias materias, los materiales y recursos existentes así como las formas de uso efectivo, las relaciones y prácticas del curriculum oculto, las desiguales maneras de apropiación de los profesores sobre los contenidos y enfoques, en extensión con lo anterior, las relaciones horizontales y verticales que se vislumbran para su ejecución, las variadas estrategias didácticas disciplinarias como insumo para las semanas académica, y que todas estas situaciones finalmente se sintetizan en los efectivos aprendizajes que adquieren los estudiantes.

La atención a esta figura curricular le puede permitir al Colegio realizar trabajos colegiados con mejor asertividad y rigor que fructifiquen en arribar a un Plan de Estudios de relevante correspondencia con los problemas contemporáneos de nuestra sociedad y de constituirse en una opción formativa ejemplar para la juventud actual. ☒

Bibliografía

- Bazán, J. J. (1992) *Problemas y perspectivas del Bachillerato* en **Revista Encrucijada** No. 1. México: UNAM.
- Casarini, M. (1997) **Teoría y diseño curricular**. México: Trillas
- Coll, C. et. al. (1992) **Los contenidos en la Reforma**. Madrid: Santillana.
- Hersh, L. (2004) *Competencias para la vida: un reto conceptual y empírico* en **Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida**. México: FCE
- De Ibarrola, M. (1992) *El bachillerato, en busca de la identidad perdida. Entrevista*. **Revista Encrucijada** No. 1. México: UNAM.
- De Ibarrola Nicolín, M. (25 de septiembre de 1992). Cinco principios para la Revisión Curricular del CCH. Primera aproximación a la Revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH (Cuadernillo Núm. 6), 2-8.
- De Ibarrola, M. y Gallart, A. (1995) **Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina**. México: UNESCO-OREALC.
- Delors, J. (1997) *La educación a lo largo de la vida* en **La educación encierra un tesoro**. México: UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (coord:) (2003) *La investigación curricular en México. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.
- Fuentes, O. (1972) *Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media* en **Revista de Educación Superior** No. 2. México: ANUIES.
- Longwort, N. (2003) **El aprendizaje a lo largo de la vida**. Barcelona: Paidós.
- Monclús, A. (2004) **Educación y cruce de culturas**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perkins, D. (1999) "¿Qué es la comprensión?" en **La enseñanza para la comprensión**, Barcelona: Paidós.

- Pozo, I. (1999) "El sistema del aprendizaje" en **Aprendices y maestros**, Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, R. M. (1998) **Qué y cómo aprender**. México: SEP.
- Weiss, E. (1992) *Los bachilleratos universitarios*. **Revista Encrucijada** No. 1. México: UNAM.
- Zarzar, C. (2003) **La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla**, México: FCE.