

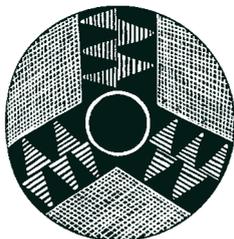
Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario

MARÍA DE LOURDES VELÁZQUEZ ALBO*

A lo largo de la historia del bachillerato se han debatido aspectos como el sentido de este ámbito, los contenidos de los planes de estudio, métodos de enseñanza, fundamentos teóricos, si los contenidos deben definirse como una continuidad de la educación básica, como prerrequisito del ciclo de estudios profesionales, o en su relación con el mercado de trabajo. Tras revisar atentamente documentos originales donde se plasman los argumentos sobre los cambios en los planes de estudio, es fácil percibir que aunque se hace énfasis en argumentos académicos, éstos obedecen a políticas dictadas por los gobiernos en turno en momentos coyunturales. Las políticas que se han llevado a cabo se agrupan en: impulso al laicismo; vinculación de la educación con el sector productivo; expansión de la capacidad de atención y, desde hace unos años, se intenta una política vinculada con la globalización. En este trabajo se abordan las tres primeras.

Over the whole history of higher secondary education we can find discussions about essential aspects such as the meaning of this education domain, the curricular contents, the teaching methodologies, the theoretical bases and whether the contents must be defined as a continuation of basic education, as prerequisite for professional studies or as a preparation for the labor market. If we analyse carefully the original documents that contain the arguments about changes in curricula, it is easy to see that although the emphasis is put on academic arguments, those are tied to policies dictated by the current governments in conjunctural moments. The policies that have been implemented can be classified as: a boost to the secular nature of education, connexion between education and the productive sector, expansion of the service capacity, and, since a few years, policies related to globalization. In this article the author deals with all of them except the last one.

Bachillerato universitario / Políticas educativas / Contenidos y planes de estudio / Educación media superior
University higher secondary education / Educational policies / Contents and curricula / higher secondary education



Recepción: 24 de junio de 2003 /
aprobación: 24 de febrero de 2004

* Maestra en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Investigadora del CESU-UNAM. Sus líneas de investigación son la sociohistoria de la educación superior y media superior contemporánea, así como la genealogía del pensamiento

educativo. Actualmente investiga sobre los congresos nacionales universitarios de 1910, 1933 y de 1990. Es autora de *Los congresos universitarios y los gobiernos de la revolución 1910-1933* (2000), México, CESU/Plaza y Valdés, y de *Origen y desarrollo de los planes de estudio del bachillerato universitario, 1867-1999* (1992), México, CESU (Cuadernos del CESU núm. 26).

INTRODUCCIÓN

La reflexión central del tema “políticas y contenidos del bachillerato universitario” apunta a conocer cuáles han sido las políticas adoptadas en el bachillerato universitario y cuáles los contenidos en que éstas se han sustentado.

Así, el propósito de este documento consiste en aportar ideas y sugerencias para considerar algunos elementos que atraviesan la problemática de los cambios en el bachillerato universitario.

Es un hecho que las políticas gubernamentales han influido en la definición de los contenidos educativos, en este caso del bachillerato universitario.

Una preocupación constante de los actores involucrados en el bachillerato a lo largo de su historia ha sido cómo enseñar, qué enseñar y para qué enseñar. Al referirnos a esta preocupación aludimos a estudios, acciones, iniciativas concretas llevadas a cabo por profesores y autoridades involucradas en este nivel educativo, en distintos momentos de la historia del bachillerato.

De esta manera, es pertinente tener presente que a lo largo de la historia de este nivel educativo se han debatido aspectos como los contenidos de los planes de estudio, el sentido de este nivel, los métodos de enseñanza, los fundamentos teóricos, los textos que deben apoyar las materias específicas, la relación que debe existir en los contenidos, si los contenidos deben ser definidos como una continuidad de la educación básica o si bien deben ser definidos de acuerdo con prerrequisitos del ciclo de estudios profesionales o, más aún, según la relación con el mercado de trabajo.

Hablar pues sobre estos temas nos lleva necesariamente a ver, más allá del interés académico, cuál ha sido el móvil, la política, en qué ha estado sustentada la definición de los contenidos y acciones llevados a cabo en el bachillerato universitario.

El bachillerato universitario en sus dos modalidades, Escuela Nacional Preparatoria (en adelante ENP) y Colegio de Ciencias y Humanidades (en adelante CCH), ejerce un atractivo especial para todo aquel que se interesa por lo educativo. No es extraño pues, que de los temas educativos polémicos el del bachillerato esté constantemente presente. Existen distintos trabajos sobre el bachillerato, sin embargo es un tema no estudiado en profundidad, sobre todo desde la perspectiva de los móviles por los que se cambian los planes de estudio del bachillerato universitario.

Distintos autores contemporáneos han abordado el tema del bachillerato, como Leopoldo Zea, Abelardo Villegas, Jaime Labastida, Francisco Larroyo —por citar algunos—, quienes ponen

el énfasis en la influencia de la teoría positivista. Otro tipo de autores, como Jaime Castrejón Díez, se refieren en general al tema y hay otros más que concretamente abordan la modalidad del CCH, como Pablo González Casanova. También se han presentado ensayos y ponencias en foros y congresos que tratan aspectos particulares de ese nivel educativo.

En los años noventa fue publicado un estudio sobre el origen y desarrollo de los planes de estudio del bachillerato universitario que precisamente aborda los argumentos de todos los planes de estudio de la ENP y el CCH (Velázquez, 1992). Es precisamente esta investigación la base del presente trabajo en el que se centra la atención en el análisis de las políticas y los contenidos del bachillerato universitario.

Tras revisar atentamente documentos originales donde se plasman los argumentos sobre los cambios de los planes de estudio, es fácil percibir que aunque se hace énfasis en argumentos académicos, éstos obedecen a políticas dictadas por los gobiernos en turno en momentos coyunturales. A partir de la década de los noventa se ha venido insistiendo en hacer cambios en este nivel educativo, algunos de los cuales ya se han concretado, como fue la implantación de nuevos planes de estudio tanto en la modalidad de la ENP como en la del CCH. Otro tipo de cambio que se ha venido planteando apunta a la separación del bachillerato de la UNAM.

Cabe señalar que este trabajo se inscribe en el ámbito histórico social que abarca desde la constitución del bachillerato hasta los años recientes. Se adopta el término política, ya que evoca formas de acción y ejercicio del poder. También se toma en consideración el momento genético de una determinada política en un conflicto —ya que la política implica conflicto (Galli, 1990, p. 110).

La intención de este trabajo, que es resultado de una investigación sobre la historia del bachillerato universitario —como ya se comentó—, es responder a la pregunta: ¿Cuáles han sido las políticas educativas asignadas al bachillerato universitario y qué contenidos educativos las han sustentado?

Resultado de este estudio se observa que las políticas que se han llevado a cabo se agrupan en: impulso al laicismo; vinculación de la educación con el sector productivo; expansión de la capacidad de atención y, desde hace unos años, se intenta una política relacionada con la globalización.

Para este trabajo se abordarán las tres primeras políticas: aquella relacionada con la globalización se dejará para tratarse en un estudio posterior.

ANTECEDENTES

Antes del desarrollo del tema es conveniente precisar que el antecedente del bachillerato universitario es la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que nace en 1867 —antes que la Universidad contemporánea— como institución independiente y como parte del sistema educativo, que consistía en primeras letras, estudios preparatorios y profesionales.

Los estudios de la ENP, en sus orígenes, se cursaban en cinco años, pero previamente se debía certificar por un profesor público de primeras letras —de las escuelas nacionales o particulares— que el aspirante contaba con aptitudes en lectura, escritura, elementos de gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, moral, urbanidad, nociones de derecho constitucional, rudimentos de historia y de geografía. En caso de que no se exhibiera el certificado, se podía presentar examen de cada una de esas materias (Reglamento de la ley orgánica..., 1867, p. 1). Los contenidos educativos de la ENP estuvieron diseñados con una doble finalidad: para la vida y para las profesiones, dilema que marca su historia. Al concluir la preparatoria era posible seguir estudiando en las escuelas nacionales de la época o concluir para la vida, es decir, tuvo un carácter propedéutico y terminal. La creación de la Universidad Nacional de México en 1910 —y al pasar a formar parte de la ENP— marca un nuevo rasgo de estos estudios, al constituirse como el bachillerato universitario.

La ENP es el antecedente del bachillerato universitario, por ello la conveniencia de conocer su estructura, es decir, las políticas y los contenidos asignados durante los primeros años de vida de esta institución.

IMPULSO AL LAICISMO

La política de impulso al laicismo se adoptó desde la reforma hasta el porfiriato, como quedó manifiesto en los planes de estudio de la preparatoria.

Es precisamente desde sus orígenes que la ENP fue uno de los vehículos para llevar a cabo la política de impulso al laicismo. A partir del gobierno de Benito Juárez hasta el de Porfirio Díaz se lleva a cabo básicamente esta política. La finalidad común durante ese tiempo fue la de sentar las bases de una nación; la educación del naciente Estado sería, en ese sentido, un medio importante para inducir una ideología uniforme a los sujetos que ahí se formarían y acabar con las ideas católicas.

La circunstancia histórica que da paso a la creación de los estudios preparatorios (1867) se ubica en un momento coyuntural. El triunfo de la Reforma que marcó el paso del antiguo régimen de autoridad absolutista y de privilegios, en el que la Iglesia tenía un lugar preponderante, a un nuevo orden. Con la separación de la Iglesia y el Estado se abrió la posibilidad para que la joven república sentara las bases de su desarrollo como nación, ya que como consecuencia de constantes guerras e invasiones, no había sido posible que la nación se integrara. De esta manera, en el gobierno liberal de Benito Juárez se da un fuerte impulso a la educación. A partir de la definición de los lineamientos para impulsar un nuevo sistema educativo se formalizó tanto la política como el contenido para hacerla efectiva, según consta de manera implícita en el Reglamento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, del 2 de diciembre de 1867.

La intención central del gobierno era sentar las bases que propiciaran el progreso de la nación. Esto no se podía alcanzar, según los gobernantes de la época, mientras no hubiera un orden social y moral. En consecuencia, en el gobierno de Juárez el ministro de justicia Antonio Martínez Castro asignó la tarea de traducir en contenidos educativos la política de impulsar el laicismo al intelectual Gabino Barreda, quien capta ampliamente las preocupaciones de ese periodo histórico, en el sentido de acabar con la inquietudes espirituales y fomentar una mentalidad uniforme en los ciudadanos que acudieran a la ENP (Parra, 1910, p. 4).

Barreda, para llevar a cabo esa tarea, tomó lo planteado por la filosofía positivista de Augusto Comte, con la cual simpatizaba, ya que consideraba que ésta ofrecía una concepción matemática del universo. De esta manera, no es casual que el plan de estudios de la preparatoria se adaptara y organizara bajo los principios de dicha filosofía. La esencia de esta teoría es la ley de los tres estados: teológico, metafísico y positivo; a partir de los cuales se explica el desarrollo de la humanidad. Los intelectuales de la época consideraron que en México se debía transitar al estado positivo. En síntesis, la educación constituiría un vehículo cuyo propósito era uniformar las conciencias para lograr la paz y en consecuencia el progreso de México.

La política antes mencionada se tradujo en contenidos concretos. Así, el plan de estudios de la ENP queda definido y organizado de manera jerárquica. Las ciencias de carácter positivo se constituyeron en la base de los planteamientos; la organización iba de lo más abstracto a lo más concreto. Se iniciaba con

matemáticas: aritmética, álgebra, geometría y trigonometría, con nociones fundamentales de cálculo infinitesimal. Se continuaba con ciencias naturales: cosmografía, precedida de las nociones indispensables de mecánica racional, física, geografía, química, historia natural e historia de la metafísica. Al final se incluían lo que se denominaban las materias de lógica: raíces griegas, ideología, moral, gramática general, gramática española, literatura y cronología. También, al final, los idiomas como latín, inglés, francés y alemán. Paralelamente, se intercalaron en la estructura general de los contenidos materias prácticas como: teneduría de libros, taquigrafía y dibujo (Velázquez, *ibid.* p. 13). Asimismo, los contenidos formaban para la vida y para continuar una carrera profesional; pero no olvidemos que lo importante era acabar con el espiritualismo y formar individuos con una nueva mentalidad.

Si bien la estructura de los contenidos de estudio de la ENP estuvo basada fundamentalmente en el positivismo de Augusto Comte, cabe destacar que también se incorporaron otras concepciones, como se observó desde la polémica suscitada en 1880 entre el ministro de Justicia y los profesores de la ENP. El primero impuso el texto de Tiberghem —autor belga cuya obra derivaba de la filosofía krausista— para la materia de lógica. Previamente a la imposición los profesores habían acordado la lectura del texto de Bain. Al respecto, cabe destacar que José María Vigil, a quien se le identificaba como liberal, y Porfirio Parra como krausista, sustentaron por medio de la prensa interesantes argumentos en defensa y en protesta del positivismo y krausismo (Altamirano, 1880). Del autor positivista Bain se introducía lo que se denominó “lógica de las ciencias”, es decir el estudio de los métodos de las ciencias abstractas. Respecto a los móviles de esa polémica, Leopoldo Zea señala:

eran los mismos que durante mucho tiempo habían dado los católicos y aun los mismos liberales en contra del positivismo. Y eran las de que en la filosofía positiva no existía certidumbre alguna respecto a las cuestiones de orden moral, como lo eran la existencia de Dios, la del alma y el destino del hombre. En cambio, en la lógica de Tiberghem, aunque se tratase de un escritor liberal se encontraba una filosofía de carácter espiritualista (Zea, 1984, p. 134).

Otras concepciones positivistas que también se fueron incorporando fueron aquellas de Spencer —la sociedad como un ser vivo, un organismo social que evoluciona—; de Mill —las leyes económicas; la libertad económica como un principio para el

desarrollo—; de Bain —lo que se denominó como “lógica de las ciencias”, es decir, el estudio de los métodos de las ciencias abstractas.

No es intención de este trabajo profundizar en las concepciones teóricas que se incorporaron a los contenidos de la Escuela Nacional Preparatoria, sin embargo éstas se abordan en conjunto en la medida que se justifica la política.

En conclusión, la política de impulsar el laicismo fue la prioridad del sistema educativo a partir del gobierno de Juárez y hasta el final del gobierno de Díaz. Los fundamentos de los contenidos educativos para llevar a cabo la política se basaron en el positivismo con distintos matices.

Independientemente de los hechos polémicos señalados previamente, se observa que los contenidos del plan de estudios de la ENP estaban enfocados a una cultura básica, a la formación integral de los estudiantes. La formación adquirida en la ENP les permitía a los jóvenes incorporarse al mercado de trabajo o continuar sus estudios en las escuelas profesionales nacionales.

VINCULACIÓN DE LA EDUCACIÓN CON EL SECTOR PRODUCTIVO

La política de vincular la educación con el aparato productivo se inicia a finales del gobierno de Porfirio Díaz en 1907 y se concreta en el gobierno de Calles en 1925, con la división de los estudios de la ENP en secundarios y preparatorios. Esta política se empieza a plantear la urgencia de resolver una necesidad social y el descontento de distintos sectores de la sociedad por los privilegios otorgados al capital extranjero en el gobierno de Porfirio Díaz. El portavoz de esta política fue el secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra, quien en 1907 manifiesta, por una parte, la necesidad de dirigir los estudios de la ENP a la pequeña y a la gran industria; por otra, la urgencia de crear una unidad organizativa cuyo objetivo primordial fuera realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional. Para ello se crea la Universidad Nacional de México en 1910 —a la cual se integra la ENP—. A fines del porfiriato, el impulso por vincular la educación con el sector productivo se explica históricamente, ya que por una parte se sentaban las bases del desarrollo del capitalismo, y por otra se evidenciaban signos de descontento social. Durante el gobierno de Díaz se había privilegiado a una élite de terratenientes nacionales, inversionistas extranjeros y ejército (Cumberland, 1980), en detrimento de la mayor parte de la población que se encontraba en

la pobreza y miseria. Esa situación provocó grandes descontentos en distintos sectores de la sociedad y, como consecuencia, los sucesos revolucionarios de la década de los diez en donde emergen las demandas de justicia de campesinos y obreros, pero además de pequeños propietarios nacionales.

Esta nueva política de vinculación educación-sector productivo tuvo distintos matices durante la primera década del siglo XX, determinados por los gobernantes que constantemente se suceden el poder. Al respecto, Javier Garciadiego señala las escisiones políticas y académicas que se dieron (Garciadiego, 1996, pp. 164-181).

La expresión de los matices en contenidos educativos se tradujo en tres modalidades. La primera consideró una formación ligada a las profesiones, aunque también contempló un carácter práctico de los contenidos, sobre todo en las clases de Botánica y Química. Al respecto se decía que las enseñanzas estarían encauzadas a la comprensión, pero sin descuidar la importancia aplicada tanto a la grande como a la pequeña industria (s.a., 1907, p. 1). La vinculación de la educación con la producción se advierte ya en este plan de estudios de 1907.

La segunda incluyó una formación práctica y física de los estudiantes con la idea de que se incorporaran en breve plazo a la vida. Los contenidos educativos que se incluyeron en el plan de estudios fueron las clases de trabajos manuales y de educación física. Unos meses más tarde se incorporó la educación militar (planes de estudio de 1914 y 1916).

La tercera incorporó contenidos educativos orientados a ocupaciones diversas en la banca, el comercio y la industria; se impartían materias como Inglés Aplicado al Comercio, Geografía Económica, Prácticas de Correspondencia Comercial, Derecho Mercantil, Estenomecanografía, Instituciones Bancarias y Finanzas (Plan de estudios de 1918).

Paralelamente, los fundamentos teóricos que se incorporaron para esta política fueron básicamente las ideas pragmáticas del filósofo William James y las del educador John Dewey. El primero planteaba que los seres humanos son primeramente creadores de acción, de sentimiento, de objeto, y sólo secundariamente seres de inteligencia y razón. El segundo autor consideraba a la razón como un elemento útil para hacer del futuro lo que se deseara. Las ideas de ambos pensadores se introdujeron por medio de los métodos de enseñanza de las distintas materias tanto teóricas como prácticas. Los profesores normalistas de 1916 a 1920 fueron los directivos de la enseñanza preparatoria, y los promotores de la “escuela de acción” (Lombardo, 1987, p. 305).

Los planteamientos adoptados para la educación media, como quedó definida más tarde, fueron tomados del modelo estadounidense de *high school*. Desde esta modalidad se perfilaba una vertiente para una formación básica, es decir, como continuación de los estudios primarios. La doble finalidad de la educación preparatoria, para la vida y para las profesiones, fue crítica en la década que nos ocupa. Sin embargo en este periodo se definió el sentido y contenido de los estudios secundarios.

El hecho de que los contenidos educativos se consideraran como una formación básica, para que el sujeto se vinculara al sector productivo, o que los contenidos educativos se vincularan a una formación para que los estudiantes continuaran sus estudios en las escuelas profesionales universitarias, estuvo determinado por el lugar que se asignaba a la ENP, ya fuera como una dependencia más del gobierno federal, o manteniendo su relación con la Universidad Nacional de México (UNM, creada en 1910).

Durante la guerra civil en que se sucedieron distintos gobiernos y tendencias, la ENP fue motivo de grandes debates. Así, por decreto del 7 de enero de 1914 la ENP dejó de pertenecer a la UNM y para agosto del mismo año se dijo que seguiría perteneciendo a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes hasta que se creara la Dirección de Educación Primaria, Normal y Preparatoria, que estaría transitoriamente a cargo de la Secretaría de Gobernación (s.a., 1914, t. I, p. 4). Unos años más tarde, en octubre de 1917, el tema de si la ENP debía o no ser una dependencia de la Universidad volvió a ser discutido.

Este periodo se caracterizó por el debate en el sector educativo respecto a si esos estudios debían o no ser considerados como universitarios. Esto se puede entender en el sentido de que en esa época se veía la necesidad de crear los estudios secundarios, continuación de los primarios, y de que éstos se constituyeran como la educación básica a impulsar en todo el país.

La polémica sobre el lugar de la preparatoria ya fuera en la Universidad o en alguna secretaría del gobierno tenía como fondo la reestructuración del Estado, fundamentalmente en la definición del ámbito federal y central. Esta idea fue preocupación de los constitucionalistas de 1917, y es hasta esta Magna Carta que aparece la noción de escuela secundaria.

La polémica respecto al lugar de la ENP se define en 1925, ya en los denominados gobiernos revolucionarios. La solución fue la división de los estudios en secundaria y preparatoria, que corresponden a dos ciclos educativos. En la década de los veinte, al concluir el periodo armado, se inicia un proceso de reconciliación con los grupos sociales que habían emergido, como los

nuevos empresarios nacionales, por una parte, y los obreros y campesinos, por otra. El ciclo secundario quedó adscrito a la Secretaría de Educación Pública, creada en 1921; la duración de esos estudios se planteó en tres años, y se consideraron como básicos. Los estudios del ciclo preparatorio quedaron a cargo de la UNM y la duración de éstos fue inicialmente de dos años —en 1964 se agrega un año más para quedar a partir de entonces en tres años—. Este ciclo se consideró como propedéutico para las facultades y escuelas universitarias.

La política de vincular la educación con el aparato productivo en este nivel educativo derivó en la creación de otras modalidades de bachillerato que tienen como propósito capacitar al alumno en ciertas actividades que le permitan incorporarse al sector laboral como profesional técnico. Esta formación se puede adquirir actualmente en centros de enseñanza técnica industrial, centros de estudios tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Centro de Estudios Tecnológicos, etc. Un hecho importante es que así como existen instituciones que tienen como función formar en este nivel, existen, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) más de cien planes curriculares, hasta la década de los años noventa.

Hasta aquí, se considera que la política de vincular la educación con el aparato productivo en el bachillerato universitario tuvo su primera expresión en la década de los diez y parte de la de los veinte, y se pensó como una estrategia para el desarrollo del sector productivo. Durante las décadas siguientes, las políticas aplicadas fueron dirigidas a la Universidad y en consecuencia a la ENP. Sin embargo, en los años setenta cuando se crea en la UNAM la modalidad del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se plantea como política secundaria el vincular contenidos con el sector productivo, lo que se expresa en las llamadas opciones técnicas, y como primera política la ampliación de la matrícula.

Aunque el ciclo escolar posterior a la primaria fue dividido en secundaria y preparatoria o bachilleratos técnicos, la modalidad universitaria siempre procuró la formación en una cultura básica.

EXPANSIÓN DE LA CAPACIDAD DE ATENCIÓN

La política de expandir la capacidad de atención ha ido creciendo sobre todo a partir de los años veinte, cuando se crea la SEP, como parte de la política educativa seguida por los gobiernos posrevolucionarios. Un ejemplo son los estudios secundarios que

se expanden no sólo en la ciudad de México, sino en todo el país a partir de su definición en 1925 —de dos ciclos: secundaria y preparatoria—. Cabe apuntar que en 1925 los alumnos inscritos en la ENP fueron 2 572 en el turno diurno y 238 en el nocturno (creado en 1924) (Puig, 1928, pp. 268 y 269). El ciclo preparatorio universitario también se expandió; paulatinamente se crearon más preparatorias en el país y en la Universidad se llegó a nueve planteles, además de la modalidad del CCH con cinco planteles. Como es sabido, la población había crecido a un ritmo acelerado.

El bachillerato universitario da respuesta a esta política de expandir la capacidad de atención desde sus dos modalidades de bachillerato, el de la ENP y el del CCH. Anualmente en este nivel la UNAM absorbía 40 000 estudiantes, de los cuales 15 000 iban a la modalidad de la ENP y 25 000 a la del CCH, esto durante la primera parte de la década de los noventa. Por cierto, según datos estadísticos de la UNAM, en el lapso 1997-1998 el ingreso al nivel medio superior de la UNAM fue de 15 243 a la ENP y de 18 139 al CCH, por lo que se observa una disminución en este nivel. Los últimos datos estadísticos nos revelan que en el periodo 2001-2002 el ingreso total fue de 32 447 alumnos; 14 660 de la ENP y 17 367 del CCH. Cabe señalar que en este mismo periodo el reingreso en las modalidades fue 64 351 (ENP, 29 715, y CCH, 33 980). De esta manera el total de estudiantes atendidos en el nivel medio superior es de 96 798 (44 375, ENP, y 51 347, CCH, según datos tomados de la Agenda estadística).

El CCH fue la expresión concreta de esta política de expandir para absorber a una mayor población en la modalidad del bachillerato universitario. El entorno en que surgió esta política abarca un conjunto de elementos que en sí requieren de estudios particulares, aquí únicamente nos vamos a referir brevemente a los móviles para la creación de esta modalidad en la UNAM. Durante la década de los años setenta, en el régimen echeverrista, se pretendía reorientar la política económica y social del país, ya que el modelo de desarrollo adoptado en periodos anteriores había propiciado una inestabilidad derivada en gran parte del apoyo que durante décadas los gobiernos habían dado al sector industrial, en detrimento del agrícola. La inconformidad social ante esta situación se manifestó fundamentalmente en un sector de la población —clase media—, concretamente en el movimiento estudiantil de 1968.

Los acontecimientos del 68 para algunos observadores expresan también, entre otras cosas, el consenso de los sectores en el sentido de que las prácticas educativas oficiales estaban perdiendo

do su capacidad para convencer (Fuentes, 1979,). Ante esta situación, uno de los propósitos del gobierno fue, en lo que respecta a la política educativa, recuperar el consenso perdido. Así se hacen reformas en la educación apresurando su expansión, como sucedió en los casos de la creación del CCH y del Colegio de Bachilleres, que también surgen con una doble modalidad, previa y terminal.

El CCH constituyó una propuesta novedosa que traducía la política de expansión para absorber a una mayor población, no sólo por la creación de cinco planteles más en la UNAM, sino también por la forma en que se organizaron y definieron sus contenidos para atender la demanda de una mayor población. Así, se tiene que en sus cinco planteles se atendían a 25 000 estudiantes de nuevo ingreso, a diferencia de la modalidad de la Preparatoria que con nueve planteles absorbía una menor población (15 000 hasta mediados de los noventa). Lo que hizo posible atender a una mayor población fue la inteligente organización que se adoptó. En cada escuela se atendían cuatro turnos —actualmente son dos turnos—, porque el currículo estaba organizado por áreas: matemáticas, ciencias experimentales, histórico-social y talleres. La organización de los contenidos pretendió la interdisciplinariedad. Se cursaban seis materias por semestre, con 22 horas-clase por semana. Como fundamento de este plan de estudios se adoptaron ideas de la pedagogía moderna. Una de las razones para que el plan tuviera solo 22 horas de estudio era que el estudiante tuviera tiempo para leer, escribir y hacer ejercicios que complementaran sus estudios académicos; en síntesis, se intentaba que los jóvenes aprendieran a aprender. Esta forma de organización estuvo vigente hasta mediados de los años noventa, pues desde entonces se han llevado a cabo modificaciones en este nivel universitario.

REFLEXIONES FINALES

El último cambio en el bachillerato universitario es el de 1996 y las características de éste se pueden sintetizar en el deseo de unificar los estudios de este ciclo. El plan de estudios actual es una combinación de propuestas resultado de estudios y acuerdos adoptados, tendientes a organizar este nivel educativo sobre la base de la propuesta del bachillerato universitario en sus dos modalidades. Aunque estas modalidades permanecen diferenciadas en ENP y CCH, la tendencia es adoptar sólo un modelo tomando como eje la idea de competencia, noción introducida en los años noventa. En el bachillerato universitario, además de

los cambios en los contenidos desde el criterio de competencias, se han incorporado programas para fortalecer el vínculo de los estudios preparatorios con los profesionales. Este aspecto relevante indica que la ENP y el CCH continuarán vinculados a la Universidad.

Es posible que nuevamente se esté planteando, al igual que en el pasado, la figura de bachillerato como un ciclo integral del sistema educativo básico. Esto quiere decir que los estudios preparatorios se transformen en el último ciclo que integre la educación básica y que esta medida implique una administración del nivel independiente.

Paralelamente a los cambios del bachillerato universitario, los gobiernos más recientes —los de Miguel de la Madrid, Carlos Salinas, Ernesto Zedillo e incluso el de Vicente Fox— han realizado profundas reformas al Estado, como un adelgazamiento del mismo, impulso de una política económica globalizadora y de modificación a la Constitución. Todo esto anuncia nuevas políticas a partir del modelo neoliberal y globalizador.

Los universitarios tenemos grandes retos por delante, uno de los cuales será llegar a acuerdos a pesar de nuestras diferencias. Es de esperarse que, al igual que en el pasado, la UNAM responda de manera inteligente y racional.

REFERENCIAS

- ALTAMIRANO, Ignacio Manuel (1880), “La clase de Lógica en la Escuela Nacional Preparatoria”, en *La República*, México, octubre.
- BARTRA, Armando (1985), *Los herederos de Zapata. Movimientos campesinos posrevolucionarios en México 1920-1980*, México, Era.
- BELTRÁN, Efrén (1963), *Crisis en la enseñanza preparatoria*, México, Sociedad de Egresados y Ex alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria 2.
- BRADING, D.A. (1985) (comp.), *Caudillos y campesinos en la revolución mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTREJÓN, Jaime (1985), *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, México, Colegio de Bachilleres.
- CLAUSSE, Arnould (1986), *Evolución de las doctrinas y métodos pedagógicos*, México, Roca Pedagogía.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (1996), “Plan de estudios actualizado”, México, CCH-UNAM.
- CHÁVEZ, Ignacio (1964), *Reforma del bachillerato universitario*, México, UNAM.
- CUMBERLAND, Charles C. (1980), *La Revolución Mexicana. Los años constitucionalistas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ, Clementina (1972), *La Escuela Nacional Preparatoria, Los afanes y los días 1867-1910*, 2 vols., tomo I, México, UNAM.
- EZPELETA, Justa (1981), “Modelos educativos: notas para un cuestionamiento”, en *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 13, México, ENEP Acatlán/CISE.
- FUENTES, Olac (1979), “Educación, Estado y sociedad en México”, en *México hoy*, México, Siglo XXI.
- GALLI, Carlo (1990), “Una hipótesis de interpretación”, en *Pensar la política*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- GARCÍA, E. (1987), “El sentido del bachillerato universitario”, en *Cuadernos del Colegio*, núm. 37, México, CCH- UNAM, pp. 22-35.

- GARCIA DIEGO, Javier (1996), *Rudos contra científicos, México*, El Colegio de México.
- HAMILTON, Nora (1983), *México: los límites de la autonomía del Estado*, México, Era.
- KRAUZE, Enrique (1986), *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI.
- LARROYO, Francisco (1981), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.
- LOMBARDO, Vicente (1987), *Obra educativa*, 2 tomos, México, UNAM/IPN, Textos de Humanidades (Colección Educadores Mexicanos).
- MENESES, Ernesto (1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos.
- PALENCIA Gómez, F.J. (coord.) (1982), "Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH", en *Deslinde*, núm. 152, México, CESU-UNAM.
- PANTOJA M. D. (1983), *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, México, CCH-UNAM.
- PARRA, Alfonso (1910), *Atlas histórico de la Escuela Nacional Preparatoria, desde su fundación hasta los momentos de celebrarse el centenario de la proclamación de la independencia*, México, s. e.
- POZAS, Ricardo et al. (1982), *Revolucionarios fueron todos*, México, SEP/Fondo de Cultura Económica.
- PUIG Casauran, J.M. (1928), *El esfuerzo educativo en México*, México, Secretaría de Educación Pública.
- REYES, Alfonso (1983), "Pasado inmediato", en *Obras completas*, 21 vols., México, Fondo de Cultura Económica.
- ROBLES, Martha (1981), *Educación y sociedad en la historia de México*, México Siglo XXI.
- [s. a.] (1914), "La descentralización de la enseñanza" en *Boletín de Educación*, tomo 1, México, septiembre.
- [s.a.] (1907), "Los 18 años de educación y las necesidades de la República", en *El Imparcial*, México, 30 de enero.
- [s. a.] (1867), "Reglamento de la ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal", México, 2 de diciembre.
- SIERRA, Justo (1984), "Evolución política del pueblo mexicano", en *Obras completas*, vol. XII, México, UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana).
- TENTI, Emilio (1988), *El arte del buen maestro*, México, Pax.
- VELÁZQUEZ Albo, María de Lourdes (1989), *El Primer Congreso Nacional de las Escuelas Preparatorias de la República Mexicana (1922)*, México, CESU-UNAM (Pensamiento Universitario, 75).
- (1992), "Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990", en *Cuadernos del CESU* núm. 26, México, CESU-UNAM.
- VILLA Lever, L. (1992), "El bachillerato: en busca de la identidad perdida. Entrevista con María de Ibarrola", en *Encrucijada*, núm. 1, pp. 42-51, México, UNAM, Coordinación de Humanidades.
- ZEÁ, Leopoldo (1984), *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (1966), *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México, Biblioteca del Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.