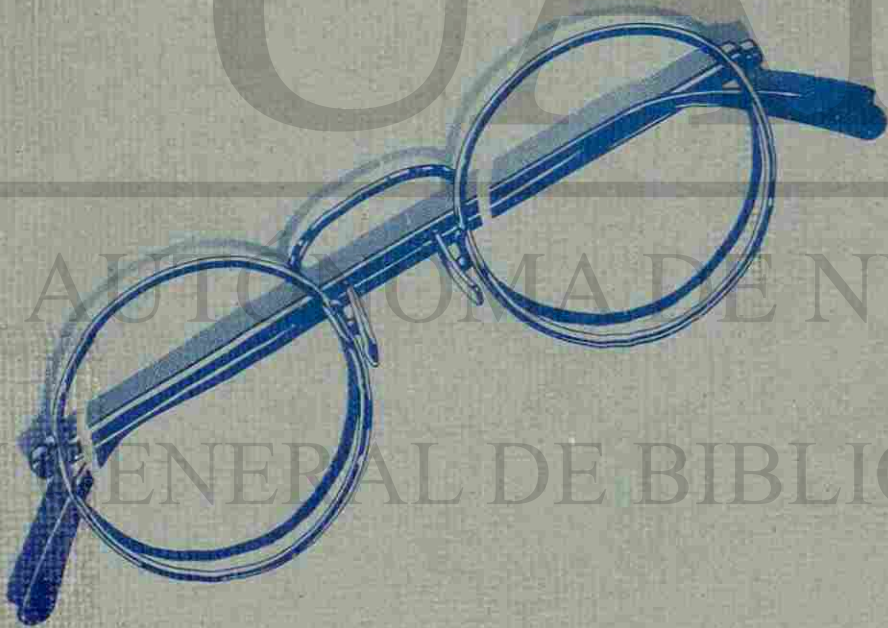


INNOVACIONES EN EDUCACION SUPERIOR



UAN

DAD AUTONOMA DE NUE
CIÓN GENERAL DE BIBLIO

LB2301
.E5
1988
c.1

INM

EN

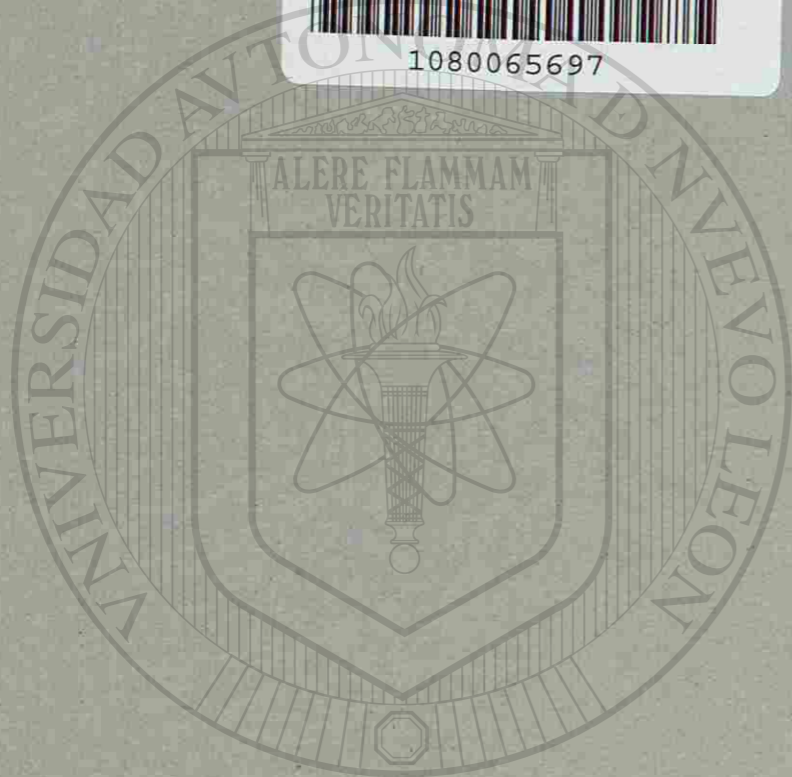
EDUCACION

SUPERIOR





1080065697

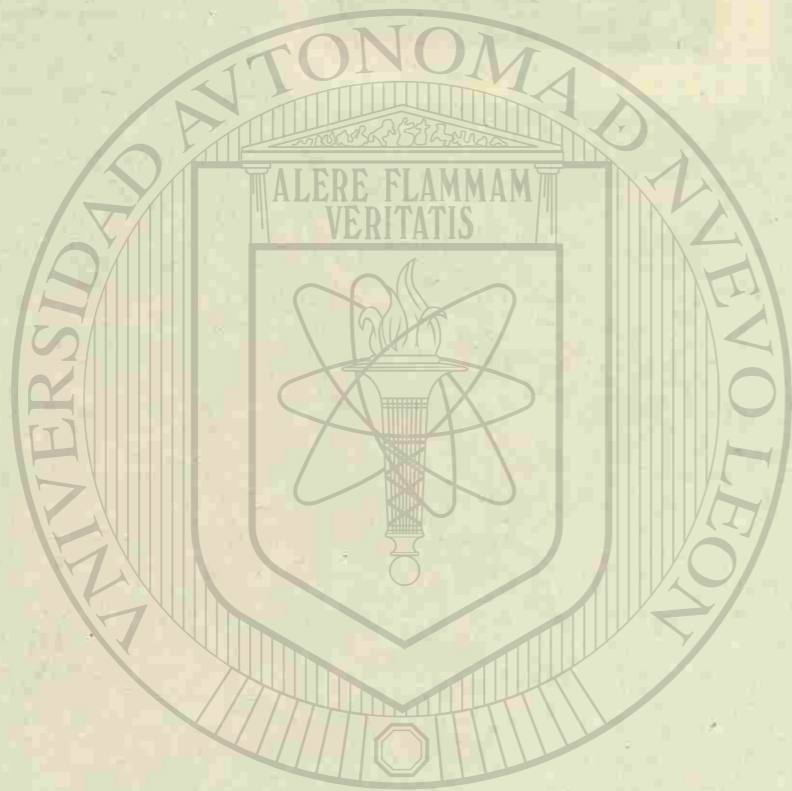


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
RECTOR: INGENIERO GREGORIO FARÍAS LONGORIA

FACULTAD DE INGENIERÍA Y LABORES
DIRECTOR: LICENCIADO

**INNOVACIONES EN
EDUCACION SUPERIOR**

UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



LB2301

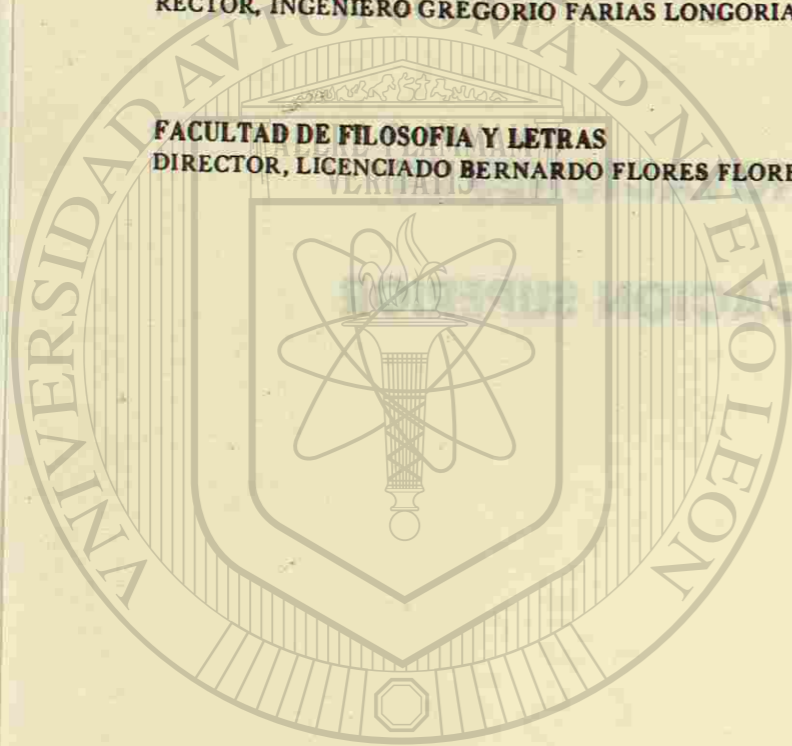
.E5

1988

c.1

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
RECTOR, INGENIERO GREGORIO FARIAS LONGORIA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECTOR, LICENCIADO BERNARDO FLORES FLORES

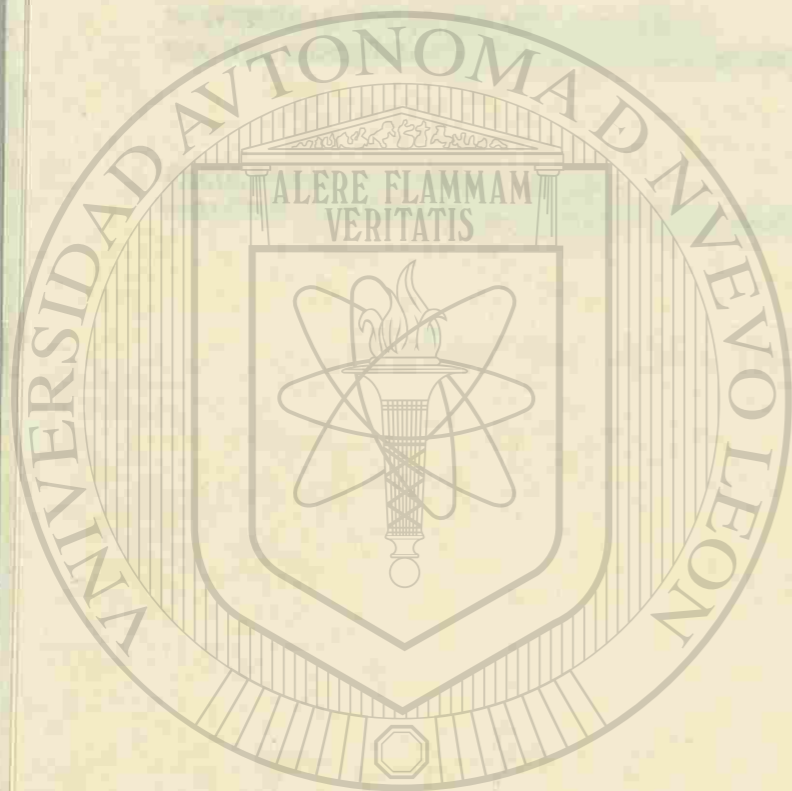


UANL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Autónoma de Nuevo León

Primera Edición, 1988 (Monterrey, México)

Tipografía: Catalina Hernández Vargas
Sara Hilda Treviño (homenaje póstumo)

Impresión: Alfonso Rodríguez Chavarría

Diseño de la portada
y cuidado de la edición: Sylvia Eloísa Morán

CONTENIDO

Presentación	11
Introducción. Gilberto Guevara Niebla	13
I. PONENCIAS MAGISTRALES	21
1. Proyectos innovadores en la UANL. Alfredo Piñeyro López	23
2. Innovaciones en la educación superior. José Antonio Carranza	39
3. Análisis de la innovación académica. Jaime Castrejón Díez	49
4. El sistema de satélites Morelos y el Proyecto de Edu- cación nacional. Javier Esteinou Madrid	69
5. Experiencias y reflexiones en torno al gobierno y la administración universitaria y sus reformas. El caso de la UAP. Alfonso Vélez Pliego	87
6. Estructuración de un plan de estudios para la especia- lización en fitotecnia. Teodoro Gómez Hernández, Fe- lipa Sánchez del Castillo y otros.....	121
II. MESA 1: DISEÑO CURRICULAR Y PROCESOS DE EN- SEÑANZA APRENDIZAJE.....	137
1. Programa de la especialización en docencia de la Uni- versidad de Yucatán. Landy Esquivel Alcocer	139
2. El plan de estudios de la carrera de Letras Hispánicas del sistema Universidad Abierta de la Facultad de Fi- losofía y Letras de la UNAM. Silvia Vázquez Vera, Patricia Cheang Chaog.....	153
3. El concepto de módulo y sus implicaciones en la ense- ñanza de la sociología en la UAM Xochimilco. Sonia Comboni Salas, Juan Manuel Juárez	169

4. Función de las asignaturas optativas con el plan de estudios del bachiller. Francisco Javier Blanco, María del Rosario Soto	197
5. Proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Una reflexión curricular. Ma. Guadalupe Gómez Malagón	211
6. Realización de una fase propedéutica en la Facultad de Físico-Matemáticas de la UANL. Juan José Quintero	229
7. Hacia una práctica educativa fundamentada en la investigación sobre la enseñanza de las ciencias. Martín Romero Morett	241
8. Propuesta pedagógica y curricular para la formación del licenciado en diseño de comunicación gráfica. Lilliana de Lasse Macías, Lucía Herrero, Elsa María Casarrubias	263
9. Maestría en Planeación Metropolitana. Alfonso Iracheta y otros	277
10. Un sistema innovativo para la evaluación del aprendizaje usando computadoras. Roberto Alanís Alanís	299
11. Axiología y método en la innovación educativa (una experiencia). César Mureddu Torres	309
12. Propuesta de formación docente de la universidad Veracruzana. Agustín Aguirre Pitalúa	325
13. Proyecto Aula Activa. Alejandra González	339
14. Proyecto Año 2000. Juan Manuel Silva Ochoa	347
15. El Plan "A" 36 (Plan experimental de enseñanza de la medicina integral) Manuel Alvarez Manilla	351
16. Tendencias y experiencias de un proyecto educativo: El del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Guadalupe Lomelí Radilla	365
III. MESA 2: ORGANIZACION ACADEMICA Y GESTION INSTITUCIONAL	381
1. Una alternativa a discutir en las bases para la formación del arquitecto: el autogobierno. Carlos González Lobo	383

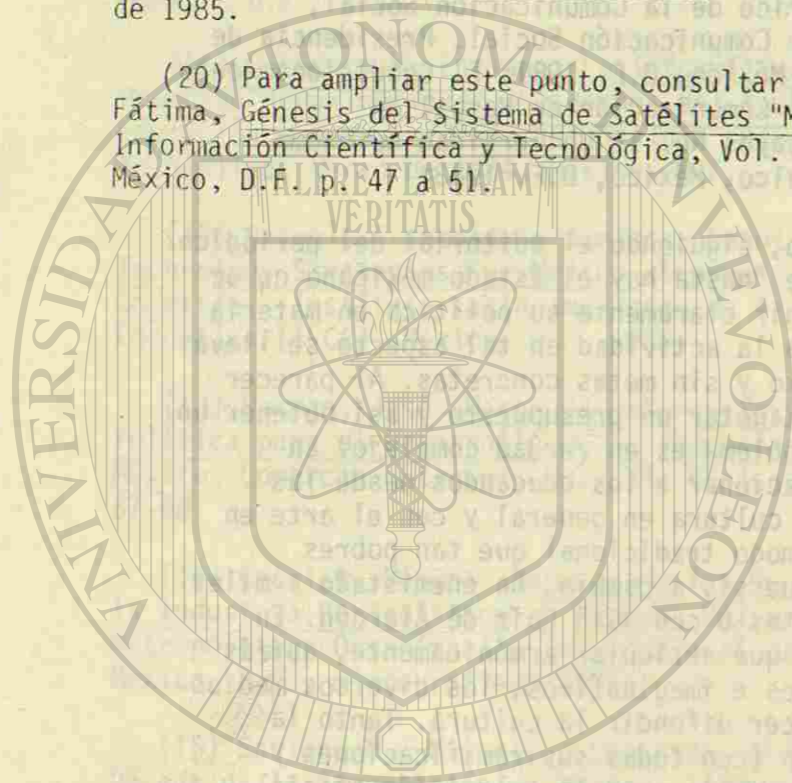
PRESENTACION

2. Un modelo universitario en transformación: La UAM Xochimilco. Felipe Bojalil Jaber	393
3. Programa de post-grado en administración de instituciones de Educación Superior. Arturo Nava Jaimes	405
4. La unidad académica de los ciclos profesionales y de postgrado del CCH (UACPyP): una experiencia de vinculación institucional de la docencia y la investigación. Manuel Márquez Fuentes	419
5. Mirando algunas de las innovaciones de la UAM. Carlos Marquis Sandler	429
6. Organización académica de la Escuela Normal Superior de México. Eusebio Vargas Bello, Abelardo Iparrea Salaia	443
7. Un proyecto innovador en la UANL: El caso Linares Dra. Barbara Brinckmann	451
8. Formalización de la enseñanza de las artes visuales. Angélica González Leal	461
9. Un modelo académico alternativo: una innovación para la transformación integral de la Facultad de Filosofía y Letras. Juan Angel Sánchez Palacios	475
10. La reestructuración del Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México. María del Rocío Nava Alvarez	505
IV. DECLARACION FINAL	511
DIRECTORIO DE PARTICIPANTES	



a todo el sector cultural del Estado para que cumpla con una función importante, la de conformar espiritualmente a toda una nación. Política Cultural Estatal, Excelsior, 21 de enero de 1985.

(20) Para ampliar este punto, consultar de Fernández, Fátima, Génesis del Sistema de Satélites "Morelos", Rev. Información Científica y Tecnológica, Vol. 7 No. 100, CONACYT, México, D.F. p. 47 a 51.



EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES EN TORNO AL GOBIERNO Y LA ADMINISTRACION UNIVERSITARIA Y SUS REFORMAS EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

Doctor Alfonso Vélez Pliego

INTRODUCCION

La Universidad Autónoma de Puebla conmemoró en 1978 cuatro siglos de existencia como institución educativa. A lo largo de su historia, tanto sus objetivos y funciones como su organización académica y la de su gobierno y administración, han variado conforme a los requerimientos sociales y las ideas prevalecientes en un momento dado. La universidad actual es producto de las transformaciones que ha sufrido la institución que fundaran los Jesuitas en el año de 1578. Desde luego la continuidad y los cambios operados en ella, solo son comprensibles en la medida en que se analizan en sus articulaciones con los procesos más generales de orden socio-político, económico y cultural, que se ha desarrollado en la sociedad en la que se ha estado inserta.

Consumada la independencia, el primer Congreso Constituyente del Estado de Puebla, mediante un decreto aprobado en el año de 1825, la convertiría en una dependencia estatal bajo la denominación del Colegio del Estado. En 1937 durante el gobierno del General Máximo Avila Camacho, mediante decreto promulgado el 23 de abril de ese mismo año, se le transforma en la Universidad de Puebla.

Hasta antes de esa fecha, diversos intentos por fundar una Universidad en Puebla habían fracasado. En 1910 en el transcurso de las discusiones habidas en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, realizado del 6 al 18 de septiembre

en el Palacio de Minería, una de las cuestiones "que más preocupó a los estudiantes provincianos fue la relativa a la centralización de la enseñanza". Luis G. Quintana, uno de los estudiantes poblanos que asistió a dicho evento, afirman que "todos, sin excepción, estaban dispuestos a defender hasta el último momento los intereses de sus respectivos Estados".

"Fue éste -nos dice- motivo de estudios profundos y de acaloradas discusiones parlamentarias. Se interpretaron debidamente los artículos tercero y cuarto de la Constitución General de la República. Se fijó la atención de la Asamblea en el punto relativo a la ley que ha de determinar qué profesiones necesitan título para su ejercicio; en que los estados legislan y han legislado siempre sobre esta materia sin ninguna oposición; y que, el gobierno federal, tan centralizado entre nosotros, jamás había tenido la pretensión de que sus leyes sobre enseñanza pública obliguen en los Estados".

"Se trató esta cuestión dentro del terreno de la filosofía del derecho fijando bien el concepto de la centralización política y administrativa; se hizo el estudio de las universidades con motivo de la reciente fundación de la capitalina y se concluyó con que, debía fomentarse el establecimiento de escuelas preparatorias, profesionales, normales, rurales, de agricultura, altos estudios y universidades, en todos aquellos centros del país donde se reúnan los elementos necesarios e indispensables para su buena marcha, estableciéndose la equivalencia de los estudios hechos en las diversas escuelas del País".

En ese mismo Congreso se esbozó la idea de la autonomía universitaria considerando que... "el estado no debe ejercer una acción tan directa en la instrucción que haga de ella un verdadero monopolio, reduciéndola a tutela y creando una ciencia oficial. Que debía tenerse en consideración el tipo de Universidad que conservara en toda su pureza la idea de la ciencia; que el Estado no debe tocar sus asuntos íntimos porque desempeña el papel de un cuerpo extraño; que únicamente debe fomentarla, teniéndose como reconocidos y

revalidados los estudios hechos en las escuelas no oficiales, cuyos programas hayan sido aprobados de antemano por quien corresponda y en las cuales se ejerza la inspección".

Las inquietudes de los estudiantes poblanos, compartidas por los estudiantes de otros lugares del País, no encontrarían, en el futuro inmediato, las condiciones adecuadas para su cristalización. El inicio de la lucha armada y más tarde la actitud heterogénea y las más de las veces conflictiva, que asumen los gobiernos surgidos de la revolución tanto en el ámbito federal como en el de los estados, frente a las instituciones de educación superior, generaron un ambiente poco propicio para la reorganización y expansión de la educación superior.

Con excepción de algunas iniciativas aisladas como la fundación de la Universidad Autónoma del Estado de Michoacán en 1917, de la Universidad Nacional del Sureste en 1922, durante los gobiernos de los Generales Francisco J. Mújica y Felipe Carrillo Puerto respectivamente; y poco más tarde de las Universidades de San Luis Potosí y la de Guadalajara, creadas la primera de ellas a iniciativa del General Rafael Nieto en 1923 y la segunda en 1925 por José Guadalupe Zuno, en general el gobierno federal y los gobiernos de los estados, en lo fundamental orientaron sus preocupaciones al impulso de la educación básica (alfabetización y educación primaria) y prestaron poca atención a los problemas de la educación superior.

En Puebla la situación de la educación y en particular la del Colegio del Estado durante las dos primeras décadas de la revolución se torna crítica y conflictiva. En un marco de inestabilidad política producto de las tensiones y contradicciones sociales y de los continuos cambios en los órganos del poder público (entre 1911-1933, es decir, en un lapso de veintitrés años, ocuparon la gubernatura 36 gobernadores, lo cual da un promedio de 6 meses de permanencia de los mismos en su cargo).

En ese marco las iniciativas aisladas que tienden a

reorganizar la educación se diluyen antes de alcanzar su propósito. Durante ese lapso los gobiernos del General César Castro (1916-1917), del Dr. Alfonso Cabrera (1917), de Froylán C. Manjarrez (1922-1923), del Licenciado Vicente L. Toledano (1923-1924) y del general Manuel P. Montes (1926-1927) realizan e intentan algunas reformas del sistema educativo estatal.

El primero de ellos promulga, el 7 de octubre de 1916 una ley de Instrucción Secundaria y Profesional y al año siguiente, el Reglamento de exámenes y reconocimiento del Colegio del Estado. Ambos ordenamientos sustitúan a los promulgados durante el Gobierno del General Mucio P. Martínez, considerando que éstos no habían producido. "Los resultados que de ellas se esperaron, por su defectuosa organización, tanto de la enseñanza primaria, como de la secundaria; por el excesivo e innecesario recargo de materias de estudio, que es causa de que la juventud permanezca en las aulas mayor tiempo del que sería menester para lograr plenamente los fines de la enseñanza pública, y en fin, porque se nota en dicha ley la falta de materias notoriamente indispensables para alcanzar una cultura intelectual relativamente completa, así como la de carreras que nuestro estado social viene reclamando".

El gobernador Castro es sustituido en 1917 por el Doctor Alfonso Cabrera, cuyo gobierno se significó por la intolerancia y el despotismo. Sus actos suscitaron constantes críticas de los estudiantes del Colegio del Estado, quienes a través de las páginas del periódico "El Quijote" frecuentemente hacían pública su oposición a la conducta del gobernante.

Durante su gestión se promulgaron una nueva Ley de Instrucción Secundaria y Profesional, una Ley de Educación Primaria para las Escuelas del Estado y otra para el Instituto Normal del Estado, así como un Reglamento General del Colegio del Estado.

El 24 de julio de 1919 el Doctor Cabrera en represalia a las constantes impugnaciones de que era objeto por parte de

los estudiantes del Colegio del Estado, ordenó la clausura del plantel y, en noviembre de ese mismo año, promulgó un reglamento compuesto por 1304 artículos! con el evidente propósito de introducir una férrea disciplina en los diversos aspectos en la vida de esa institución.

En 1923, un grupo de estudiantes publicaron un manifiesto en el que sostienen, entre otras cosas, que "la sociedad tiene derecho para exigir al poder público el establecimiento de centros de enseñanza en donde se impartan los conocimientos indispensables para que sus hijos sean en no lejana época, miembros honorables de la misma y sostén vigoroso de la patria, incúbele también la obligación de contribuir a la ayuda del sostenimiento de los establecimientos educativos".

Al documento de referencia se acompañan sendos proyectos de decreto, uno para el sostenimiento de la instrucción preparatoria, profesional y artística y otro más para la creación de la Universidad de Oriente. Este último propone que el gobierno de la universidad quede a cargo de un Consejo Universitario formado por tantos miembros como tantos constituye la institución nombrados por el Gobernador del Estado y por un estudiante de los tres últimos años de cualquier facultad, nombrado por el conjunto de estudiantes. Asimismo, en su artículo 7 señala que dicho consejo designará un presidente de entre sus miembros y un secretario que será el del Colegio del Estado, en tanto se expida el Reglamento de la Universidad.

Un año más tarde el gobernador Froylán C. Manjarrez, anunció en su informe en intención "de proceder al establecimiento de la Universidad de Puebla." Sin embargo, no sucedió así.

En ese mismo año otro grupo de estudiantes del Colegio del Estado, bajo el impacto de la lucha revolucionaria anuncia la fundación de una universidad obrera, convencidos de que en las instituciones existentes "los estudiantes no están organizados ni siquiera para salvaguardar sus propios intereses. Las instituciones estudiantiles llevan una vida raquítica, desconectada de las ansias vagas de la renovación que anidan

en la juventud... dirigidas por cenáculos obedientes a muy restringidos propósitos personales. Inútil buscar en esas instituciones una misma resonancia de los problemas del país".

La iniciativa había surgido del Partido Revolucionario Mexicano, nacido "como brote netamente estudiantil... con una plataforma socialista, sancionando a la interdependencia de las distintas actividades sociales, en un anhelo de solidaridad para el pueblo productor".

Por su parte, Vicente Lombardo Toledano, que en su calidad de delegado de la Universidad Popular a la Convención de Organizaciones Obreras de donde surgiría la CROM había formulado la idea de una organización nacional de centros de cultura dedicados a la clase trabajadora, hizo el intento de fundar la Universidad Popular de Teziutlán, pero fracasó su empresa.

El General José Mijares Palencia en 1932, con motivo de su campaña electoral como candidato a la gubernatura del Estado, refiriéndose a la idea de fundar una Universidad en la ciudad de Puebla, manifestó: "Es viejo y noble anhelo de la intelectualidad poblana, la creación en la capital del estado de lo que un día será la Universidad de Oriente, idea que con todo entusiasmo acariciamos también, pero cuya realización ni siquiera nos atrevemos a plantear ahora, porque al calor de la lucha electoral no es posible que puedan valorarse los fecundos recursos de inteligencia y de energía que existen destacándose ya vigorosamente en las más brillantes manifestaciones del arte y de las ciencias; ni tampoco estimar en su exacta posibilidad las fuentes económicas en que habrá de asentarse materialmente tan magna obra.

Pero si llegamos el poder será uno de nuestros propósitos más sostenidos y más ardientes, realizar ese nobilísimo deseo de nuestros conciudadanos en bien de la juventud que llegará mañana a encargarse de los destinos de la patria y que hará fructificar la simiente gloriosa de la revolución mexicana, para ello, agotaremos todos los medios lícitos de posibilidad económica que estén a nuestro alcance y será la realización de

este propósito la satisfacción más grande para quienes hemos tenido el alto honor de pasar por las aulas del legendario y brillante Colegio del Estado, cuyos hijos, por su haber y su talento, han sido en gran número motivo de legítimo orgullo para México".

A pesar del ofrecimiento la creación de la Universidad no llegó a concretarse. Lo único que se promovió fue una reforma a la constitución del Estado en la que se estableció que la educación superior de carácter público será impartida a través de la Universidad de Puebla.

En 1935, una comisión de la Confederación Nacional de Estudiantes y de la Agrupación Estudiantil del Colegio del Estado, elaboró un proyecto de ley para transformar a la institución en una Universidad Autónoma, pero tampoco prosperó en su propósito.

La academia de profesores del Colegio, a través de una comisión formada por los licenciados Manuel Márquez, Ernesto Solís y José Mariano Pontón, en apoyo a esta iniciativa elaboró un documento intitulado "posibilidades económicas del Colegio del Estado en su funcionamiento autónomo" en el que se contienen un conjunto de propuestas encaminadas a garantizar el financiamiento de las actividades de la institución en el supuesto de que ésta obtuviera su autonomía.

FUNDACION DE LA UNIVERSIDAD DE PUEBLA.

Volviendo a la creación de la Universidad de Puebla en 1937, haremos ahora una breve descripción de la manera de como quedó organizada, conforme a la ley orgánica que le dio origen. La Universidad queda constituida por el Bachillerato y las Facultades de Filosofía y Letras (que no llega a funcionar), de Derecho y Ciencias Sociales, de Medicina; de Ingeniería, de Química y Farmacia; de Comercio y Ciencias Administrativas y de Odontología. Salvo en el caso de esta última, las carreras que se ofrecen, de corte liberal, habían sido ya

introducidas en el Colegio del Estado desde el siglo XIX. Se ofrecen además, las "Carreras breves" de Periodismo y Publicidad y de Química Industrial Práctica.

Quedan también incorporadas a la estructura de la Universidad, otras instituciones como la Escuela Secundaria Socialista "Venustiano Carranza", fundada en 1935, y las escuelas de Bellas Artes (antigua Academia de Bellas Artes "José Antonio Ximénez de las Cuevas"), la de Extensión Normal Superior, la de Educación Física y la de Música, Declamación y Teatro. Asimismo, se le anexan la Biblioteca Palafoxiana, los Museos Comerciales y de Alfeñique; el Hospital "Francisco Marín" y la Dirección de Turismo, y se crean el Instituto Biotipológico y el Instituto Obrero, cuyos programas se transplantan de la Universidad Obrera.

A fin de impulsar la acción social de la Universidad, se establecen un Bufete Popular, la Botica del Pueblo y se organizan Comités de Educación Indígena o Obrera, a través de los cuales los docentes y los estudiantes realizan una labor social, impartiendo conferencias, cursos y enseñanzas prácticas. "Nuestro deber -señala un folleto de la época- está en llegar al pueblo y no en esperar que el pueblo llegue a nosotros. Nada más noble que esparcir la simiente del saber entre los desheredados. Nada más hermoso que partir el pan de la sabiduría con aquellos que carecen de él".

Los estudiantes cuentan con peluquería, casino, salón de juegos de estrado, comedor y un internado, cuyo lema es: "moralidad y disciplina".

En diciembre de ese mismo año, la Ley Orgánica es reformada en dos ocasiones; en una con la finalidad de separar la Escuela Secundaria Socialista Venustiano Carranza de la recién constituida Universidad, argumentando que esa medida se tomaba "respondiendo a una exigencia de orden social y popular" que colocaba al gobierno "en la imprescindible obligación de mantener sobre las escuelas secundarias y de otras instituciones de Servicio Social el mismo control que tiene sobre la instrucción primaria con el fin de imprimir las

modalidades que establece el Artículo 30. de la Constitución Federal y las que exige la transformación de nuestro medio económico y social".

A partir de ese decreto, todas las escuelas secundarias que se establezcan en el Estado dependerán directamente del propio Gobierno. Cabe resaltar que en dicha escuela se organiza un Centro de Cultura Obrera en el que se ofrecen cursos nocturnos para los trabajadores.

Con la segunda reforma se desmembran de la Universidad otras instituciones, con excepción del bachillerato, de las facultades mencionadas, de la Biblioteca Lafragua, del Observatorio Meteorológico, del Museo Comercial y de los institutos Biotipológicos y Obreros; las demás dependencias incluidas en la Ley Orgánica original pasan a depender del ejecutivo del Estado.

El gobierno de la institución queda a cargo del Consejo Universitario como suprema autoridad, del rector, directores de facultades, escuelas e institutos y académicas de profesores y alumnos.

El Consejo se integra por el Rector, el secretario y los directores; por dos profesores y dos alumnos de cada una de las escuelas y facultades.

El Rector es nombrado por el gobernador del Estado cada cuatro años. Para ocupar el cargo se requiere: ser mexicano por nacimiento; ser mayor de treinta años y menor de sesenta y cinco, tener grado universitario superior al de bachillerato y ser persona de reconocida autoridad científica, filosófica o artística.

La independencia del rector frente al Estado se pretendió resolver jurídicamente tanto en la ley de 1937 como en la de 1956 estableciendo la incompatibilidad del cargo del rector con el de algún otro cargo público. La primera (Art. 27) contenía una fórmula más general que refería esa

incompatibilidad al desempeño de "cualquier otro cargo de elección popular o gubernamental" mientras que en la segunda la redacción es ambigua; "no desempeñar, en el momento de la elección ni durante su encargo, puesto público de carácter público" (Art. 27 Fracción 7).

En realidad, la independencia del rector frente al Estado no podría ser el resultado de una fórmula jurídica. El principal impedimento radicaba en la pertenencia de la mayoría de los rectores a la burocracia política, al partido oficial y en la utilización de la Universidad como escalón en su ascenso político.

Los directores de las facultades, escuelas e institutos son nombrados por el rector, existiendo además, en cada una de ellas, academias integradas por profesores y alumnos en forma paritaria.

El ejecutivo del Estado se reserva la facultad de interponer su veto a las resoluciones del Consejo Universitario y de comprobar los gastos de la Universidad.

El primer rector de la nueva universidad es el abogado Manuel L. Márquez. Su rectorado se caracteriza por la actitud de sumisión ante el gobierno del General Avila Camacho. Acepta sin resistencia alguna las reformas de la Ley Orgánica decretadas por el gobierno, en detrimento de la integridad y el patrimonio de la Universidad.

La Universidad inicia sus labores con 562 alumnos, de los cuales 247 corresponden al bachillerato y con poco más de un centenar de catedráticos educados, en su mayoría, en las aulas del antiguo Colegio del Estado bajo la influencia del positivismo y de la cultura francesa. Entre ellos existe una clara heterogeneidad política e ideológica. La agitación y el debate es muy frecuente. La conformación de agrupamientos estudiantiles de distintos signos expresa esta situación. Los grupos estudiantiles profascistas organizan el Bloque de Estudiantes Dorados, mientras que otros, influenciados tanto por la ideología de la Revolución Mexicana como por las ideas

del socialismo se aglutinan en organizaciones como la Agrupación de Estudiantes Socialistas y la Federación Unica Juvenil Revolucionaria del Estado de Puebla que forma parte de la Confederación de Jóvenes Mexicanos.

Estos últimos se proclaman partidarios de una educación basada en el marxismo; de la vinculación del estudiante con las luchas de obreros y campesinos, con el movimiento antimperialista y antifascista, y de su incorporación a la lucha contra el capitalismo en nuestro país. Seguramente estas proclamas nos ayudan a explicar la aseveración del rector Alfonso G. Alarcón, en el sentido de que la Institución puede definirse como una "Universidad Socialista". A pesar de la optimista declaración la recién creada Universidad tanto en su infraestructura (bibliotecas, laboratorios, etc.) como en la orientación, el contenido y los métodos de enseñanza, reflejan la profunda huella de las mejoras y las reformas que el positivismo introduce en el Colegio del Estado a fines del siglo XIX.

Era evidente que la conformación de una Universidad gobernada autónoma y democráticamente, cuyo quehacer se sustentara en el conocimiento científico y en su vinculación con los problemas del país no podía florear en el marco del tipo de desarrollo de que seguirá México a partir de los años 40'. Coincidimos con Olac Fuentes Molinar cuando afirma que "en las dos décadas siguientes la sólida correspondencia entre el desarrollo de la educación superior y las demandas de la sociedad y del Estado dieron entonces a las actividades de la universidad una armonía, un prestigio y una productividad sin precedentes. Ello no fue solamente resultado de la posibilidad de rearticulación abierta por el nuevo proyecto estatal, sino de la inserción de la educación en la dinámica de transformación del capitalismo mexicano, en lo interno y en sus vínculos con el exterior, a la cual el programa avilacamachista se subordina, acoplándose a las tendencias dominantes sin la decisión programadora del cardenismo, pero sin abandonar la concepción activa y promotora del Estado interventor.

La funcionalidad de la universidad se construirá a través de tres vertientes principales: la relación con el aparato productivo y la división social del trabajo; con la proposición cambiante de las clases sociales, con la formación de los intelectuales y la generación y difusión de la ideología".

Sin embargo, si esta aseveración es válida en términos generales y particularmente en el caso de la UNAM, no lo es tanto para el caso de la Universidad de Puebla. En ella la modernización de la institución se limitó a la reforma de su régimen jurídico. La burguesía y los gobiernos de la revolución, en los años posteriores a la fundación de la universidad, se preocupaban más por mantener su control político y su influencia ideológica entre los universitarios que por realizar transformaciones profundas en la estructura académica y en las condiciones materiales en que se desarrolla el quehacer universitario, para adecuarlas a los requerimientos del capitalismo. Esta tarea deberá ser asumida años más tarde por el movimiento democrático universitario.

Al iniciarse la década de los cuarentas el Estado refuerza su control sobre la vida universitaria, a la par que tienden a desaparecer paulatinamente entre los estudiantes, las expresiones de radicalismo. La rutina y el conformismo preñan el quehacer cotidiano de la Universidad que, en los años siguientes, cumple con eficacia su papel de organismo reproductor de la ideología y los valores dominantes, y su función se limita a ser vehículo de inserción, ascenso social y político de sus integrantes.

Gonzalo Bautista Castillo sucede en la gubernatura a Maximino Avila Camacho. Sus ideas acerca de la Universidad, expuestas en el curso de su campaña electoral, no dejan lugar a dudas sobre la conducta que asumirá hacia ella estando al frente del poder ejecutivo.

Bautista Castillo considera que la Institución debe "sufrir, con la decisión convencida de sus integrantes, una transformación definitiva en sus objetivos; en el uso de sus

prerrogativas y en la tendencia de sus enseñanzas", puesto que hasta ese momento la educación superior se ha desenvuelto "dentro de una sumisión a las corrientes intelectuales extranjeras que, aunque explicable y fatal, había de fortalecer la creencia de nuestra inferioridad irremediable".

Sobre la autonomía y libertad de cátedra su postura es tajante y advierte: "El tema de la autonomía universitaria, que suele interesar calurosamente a los centros intelectuales de Puebla, no puede ser entre nosotros de actualidad inmediata, y se convierte para la observación serena y la voluntad constructiva en una meta lejana, sólo alcanzable después de una etapa de trabajo enérgico y coordinado, de ahorro perseverante y de colaboración comprensiva."

"Desde las pugnas que culminaron con la concesión de la autonomía a la Universidad de México, los medios estudiantiles se han venido agitando con alguna frecuencia con la discusión, no siempre serena, de los temas que la fraseología usual engloba con el término 'libertad de cátedra'. Los enemigos o los incomprensivos del ideario revolucionario alegan que la enseñanza universitaria, controlada por el Estado, trata de ser sectaria, y que se desentiende de los principios que de rigurosa calidad científica, son ajenos o contrarios a los postulados unilaterales e intolerantes profesados por una bandería política, y que así se mutila intransigentemente la Universidad, que es la condición esencial de la verdadera ciencia.

En 1941, a pocos meses de haber tomado posesión de su cargo, el gobernador Bautista Castillo envía al Congreso del Estado el proyecto de una nueva Ley Orgánica para la Universidad.

Es evidente que el objetivo de esta legislación es el de establecer un férreo control sobre la Universidad y los universitarios. En la exposición de motivos plantea explícitamente este propósito: "Como una de las transformaciones necesarias en la mentalidad actual, la

adquisición de una disciplina severa que subordine todos los actos de la conducta pública o privada a la obtención rápida y armónica de los fines de utilidad colectiva que se adoptan; el suscrito (el gobernador) considera que la adquisición de hábitos disciplinarios severos que sustituyan a la actual dispersión e inconstancia de las formas de conducta más generalizadas es una de las necesidades más serias del momento actual, y el complemento de la adquisición por el pueblo mexicano de un ideario, cuya realización asegure su bienestar, y al servicio del cual debe ponerse una voluntad coordinada y enérgicamente encaminada a su ejecución, con menosprecio de toda atención intrascendente, mezquina o simplemente frívola."

"Por lo tanto para esta ley: el sometimiento de la juventud universitaria a las normas estrictas de una disciplina severa, además de significar un mejoramiento importante de su aptitud para admirar las enseñanzas impartidas, constituiría también una ayuda valiosa para facilitar la asimilación de los propósitos que persigue la ley del servicio militar".

En otra parte de su exposición, fundamenta las modificaciones antidemocráticas y autoritarias que propone el gobierno de la Universidad señalando que "en lo que respecta a su organización interna, se ha simplificado en lo posible el funcionamiento del instituto, concentrando en la Rectoría la mayor parte del mando, dejando tanto el propósito de eliminar tramitaciones innecesarias y engorrosas y la necesidad de individualizar las responsabilidades, como el carácter especial de nuestra Universidad que no siendo autónoma, sino dependiente del gobierno del Estado, requiere que la autoridad universitaria se concentre en un órgano de mayor potestad ejecutiva, de atributos más definidos y donde el cumplimiento de los altos fines universitarios sea exigible en forma fácil que evite la difusión del cumplimiento de los deberes que corresponden a la dirección de un establecimiento al que nuestra organización institucional encomienda la realización de fines de altísimo interés colectivo".

El Consejo Universitario queda reducido a un órgano de consulta respecto a los problemas técnicos o académicos de la

institución. El artículo 29, relativo a los requisitos para ser consejero-alumno, impone un sinnúmero de restricciones. Se exige ser mexicano, estudiante regular en la facultad o escuela correspondiente, en la que debe estar cursando por lo menos el segundo año y no haber sido reprobado en ninguna de las cátedras. Se exige además un promedio mínimo de ocho y la prohibición de desempeñar, en el momento de la elección o en el ejercicio de su cargo, algún puesto docente o administrativo. La ley suprime la participación de los estudiantes en las academias de las escuelas y facultades y el rector para nombrar a los directores de las escuelas o institutos.

Por otra parte, el gobernador del Estado pone en práctica otras medidas orientadas a reforzar el "orden universitario".

En 1942 militariza la universidad y auspicia la creación del Pentatlón Militar Deportivo Universitario y, mediante la corrupción y las canongías de los dirigentes estudiantiles, logra el control de la Federación Estudiantil Poblana, fundada en 1939.

Entre 1947 y 1956 la Universidad tiene diez rectores. Conforme a las leyes de 1937 y de 1941 todos son nombrados por el gobernador en turno. A lo largo de este período la vida universitaria transcurre en un clima de atraso académico y de sujeción política. En las aulas universitarias la rutina, la enseñanza anticientífica y el fortalecimiento de las concepciones ideológicas más atrasadas de la burguesía conforman la conciencia acrítica y apolítica de los estudiantes.

En 1951 el general Rafael Avila Camacho, quien antes de ocupar la gubernatura había desempeñado el cargo de director del Colegio Militar, formula un proyecto para militarizar la Universidad. Entre los primeros pasos nombra a militares como funcionarios en algunos puestos principales de la Institución, desencadenando un amplio movimiento de oposición en el que prácticamente participa la mayoría de los estudiantes.

La Juventud Comunista encabeza el movimiento, y en él interviene activamente el ingeniero Luis Rivera Terrazas, director de la Escuela de Físico Matemáticas y prominente miembro del PCM. La lucha universitaria culmina con un triunfo que representa la primera impugnación importante al cacicazgo avilacamachista y a sus métodos de gobierno y simboliza también el surgimiento en las filas estudiantiles de una conciencia crítica.

Entre los estudiantes, el intento de militarización de la Institución revitaliza la vieja idea de la Autonomía Universitaria. Las distintas corrientes estudiantiles y las propias autoridades de la Universidad, se dan a la tarea de formular un proyecto de Ley Orgánica que consagre esta aspiración, a fin de someterlo a la consideración del gobernador del Estado.

Probablemente tanto el general Rafael Avila Camacho como los representantes más recalcitrantes de la burguesía local, vieron en esta iniciativa la oportunidad para impedir que se concretara en la Institución la influencia del incipiente movimiento democrático y las posibles repercusiones del descontento popular en el ámbito universitario.

En 1956 queda promulgada la nueva Ley Orgánica. En ella se concede a la Universidad su autonomía y se estructura una nueva forma de gobierno, cuyas autoridades serían el Consejo de Honor, el Consejo Universitario, el rector y los directores de escuelas y facultades e institutos. Se crea, por otra parte, un patronato encargado del patrimonio universitario. La ley faculta al Consejo de Honor, integrado por siete personas electas con carácter vitalicio, para nombrar al rector a propuesta, en terna, al Consejo Universitario, conocer de su renuncia o remoción. El gobernador del Estado queda facultado para designar por única vez a los siete primeros componentes del Consejo de Honor.

La autonomía restringida que se otorga a la Universidad de ninguna manera transforma radicalmente las relaciones entre Universidad y Estado, ni mucho menos garantiza una auténtica

democracia al interior de la institución. Por otra parte, el debilitamiento de la intervención del Estado en los asuntos universitarios es acompañado por un conjunto de decisiones que fortalecen la intervención directa de la burguesía poblana al interior de la Universidad. Es evidente que esa transformación no soluciona de raíz las dificultades de una Universidad que, junto al agravamiento de sus diversos problemas (financieros, de crecimiento, académicos, etcétera) y las aspiraciones democráticas que paulatinamente se extienden entre sus miembros, iba a enfrentarse en los años siguientes a nuevos y más complejos conflictos, bajo el impacto de las primeras manifestaciones de la crisis socioeconómica y política por la que se interna el país y la región, a partir de esos años.

El gobierno de la Universidad, tal y como queda integrado a partir de la promulgación de la nueva Ley, refleja una disminución del control de la institución por parte de la burocracia política y a favor de los círculos de la burguesía poblana y del clero. En el patronato universitario son nombrados, como presidente, Francisco Rodríguez Pacheco, en la secretaría, Casimiro Senderos; en la tesorería, Enrique Benítez y, como vocales, Domingo Taboada y el profesor Manuel Ibáñez. A excepción de este último, las personas designadas no eran universitarios, sino prominentes industriales y comerciantes.

El Consejo de Honor, que concentra las decisiones más importantes de la vida universitaria desde el punto de vista político, se integra también por profesionistas estrechamente vinculados a esos círculos.

Sólo dos rectores son electos conforme a lo establecido en la nueva legislación. En ambos casos no se trata ya de personas vinculadas a la burocracia política y al partido oficial. Sus nexos y sus intereses están ahora estrechamente ligados a los de la burguesía poblana y a los de los círculos más reaccionarios del clero católico. Sólo el primero de ellos, el doctor Manuel Santillana, puede concluir su período, mientras que el licenciado Armando Guerra Fernández, vive la primera crisis rectoral contemporánea, como

consecuencia del estallido del movimiento de Reforma Universitaria democrática.

Por otra parte, en esos años, empiezan a manifestarse los primeros rasgos de la crisis en la Universidad como resultado de la acentuación de las contradicciones que genera su propio desarrollo y de su creciente inadecuación a las necesidades que le plantea el desarrollo del País.

Hacia 1959, la población estudiantil de la Institución alcanza ya la cifra de 3 mil 732 alumnos. Se inicia el proceso de masificación y con él se agudizan problemas como el financiero y la falta de espacios, suficientes y apropiados, para absorber la creciente demanda de educación media superior y superior, y se ponen en evidencia los rasgos tradicionales de la estructura académica y lo absoluto de su infraestructura.

A partir de ese momento la articulación de las luchas universitarias con luchas populares constituye un elemento fundamental para explicar los cambios que se producen tanto en la Universidad como en la sociedad poblana.

Los estudiantes carolinos, agrupados en el Comité Estudiantil poblano, demandan la derogación de la Ley Orgánica de 1956, en especial la desaparición del Consejo de Honor y del Patronato Universitario, y exigen una mayor participación de los estudiantes en el gobierno universitario; una educación laica, científica y popular; la vigencia del Artículo 3º Constitucional en el Estado de Puebla; la desaparición de los grupos anticomunistas, y la renuncia del rector Armando Guerra Fernández.

El gobierno del Estado, toma algunas medidas que tienen el propósito de atenuar el conflicto. Promulga reformas a la Ley Orgánica con un contenido avanzado pero al mismo tiempo encarcela a los principales dirigentes del movimiento democrático. Sin embargo, a los pocos días de haber introducido dichas reformas, procede a derogarlas ante la presión de la Iglesia y de los grupos empresariales.

En 1963 a iniciativa del nuevo gobernador, general Antonio Nava Castillo, el Congreso del Estado promulga una nueva Ley Orgánica. Esta ley, formalmente vigente hasta hoy, refleja ya algunos de los planteamientos formulados por el movimiento de Reforma Universitaria. Se modifica la estructura de gobierno, suprimiendo el patronato y el Consejo de Honor; se faculta al Consejo Universitario para elegir al rector y se crean los consejos técnicos de las escuelas e institutos.

El primer rector electo bajo este nuevo ordenamiento jurídico es el doctor Manuel Lara y Parra, integrante del ala liberal del movimiento de Reforma Universitaria.

El rectorado del doctor Lara y Parra se significa por su intensa actividad legislativa. Se ponen en vigor el Estatuto General y el del Personal Administrativo para regular las relaciones de la Institución con sus trabajadores, así como los reglamentos del Departamento Escolar y de los Consejos Técnicos; se logra un incremento a los subsidios y se obtienen recursos para edificar la Escuela de Enfermería, la preparatoria "Benito Juárez", concluir la de Medicina e iniciar la construcción de la Ciudad Universitaria. En 1965 se fundan las Escuelas de Economía y de Filosofía y Letras; en esta última se establecen las licenciaturas en Historia, Letras, Filosofía y Psicología.

Al iniciarse la década de los setentas, se acentúa la crisis en que está sumida la Universidad Mexicana. En Puebla, el crecimiento acelerado de la población escolar y la penuria financiera, así como la implantación de una política selectiva para enfrentar la demanda de ingreso, implantada por las autoridades universitarias, desemboca en 1970 en un nuevo conflicto que rompe el precario equilibrio que hay dentro y fuera de la Universidad. El movimiento estudiantil tiende a reagruparse y a plantearse la lucha por nuevos objetivos.

En el curso del conflicto, y como consecuencia de él, se producen las renuncias de la Junta Administrativa y posteriormente las del Licenciado Ignacio Flores Rojas y del

Licenciado Martín Carvajal Caro, quienes habían ocupado interinamente la Rectoría de la Institución. El 19 de septiembre de 1972, el Consejo Universitario designa al Químico Sergio Flores Suárez, rector para el período 1972-1975. El nombramiento en la Rectoría de un militante comunista -identificado plenamente con las aspiraciones y demandas del movimiento universitario democrático y forjado en sus luchas- es un hecho inusitado en las universidades mexicanas.

Durante la gestión del químico Sergio Flores Suárez, el movimiento universitario democrático logra avances importantes en el proceso de cambio de la UAP tanto en la transformación de su estructura académica, en la orientación y contenido del quehacer universitario como en la democratización de su gobierno y administración. Al mismo tiempo se dan pasos importantes en la modernización de su infraestructura y de su administración.

En 1973 se convierte en realidad una vieja demanda; la incorporación del Hospital Civil al patrimonio de la UAP y su conversión en Hospital Universitario que, al mismo tiempo que desarrolla una actividad de extensión, sirve como centro de enseñanza. Se crea el Centro de Cálculo "Arquitecto Joel Arriaga Navarro", se establecen las carreras de Electrónica, Matemáticas, Computación, Veterinaria y Zootecnia, y la preparatoria "Enrique Cabrera Barroso" en Tecamachalco, Pue., se crean las direcciones de Extensión Universitaria y Servicio Social; de Información y Relaciones, y los primeros centros de investigación agrupados en el Instituto de Ciencias.

Además se incorporan al patrimonio universitario la Galería de Arte "José Antonio Jiménez de las Cuevas" y el antiguo Colegio de San Jerónimo; se realizan inversiones importantes en laboratorios y bibliotecas. Crece en forma considerable el número de profesores de carrera. La difusión cultural se revitaliza con iniciativas como la creación del Departamento Editorial, el establecimiento de las temporadas de conciertos universitarios, etcétera.

En diversas escuelas universitarias el sistema de gobierno

basado en los consejos técnicos y las direcciones es abandonado y, en su lugar, se crean formas más democráticas de gestión.

Contrariamente a lo que pudiera pensarse, la inestabilidad que se apodera de la Universidad como consecuencia inevitable del conflicto con el Estado y las contradicciones internas a que dio lugar, no impide, sin embargo la discusión y aprobación de reformas e iniciativas tendientes a modificar su organización política, administrativa y académica.

Aún cuando en muchos casos las políticas adoptadas carecen de un análisis previo, riguroso y sistemático para garantizar transformaciones sustanciales, en varios obedecen a políticas y orientaciones diseñadas a nivel nacional, aplicadas en la UAP sin prever sus implicaciones o posible imbricación con los procesos internos que en ella están desarrollándose.

Acerca de esto último, conviene recordar que al iniciarse la década de los setentas el comportamiento del gobierno hacia los problemas de la educación superior, cambia sensiblemente a raíz del movimiento estudiantil de 1968. El presidente Díaz Ordaz en su informe de 1969, plantea la urgencia de emprender una reforma educativa: "Examinemos ahora, brevemente, el verdadero fondo del problema de urgencia de una profunda reforma educacional. Problema no sólo de México la crisis de la educación es mundial.

La concepción general en que se apoya la educación mexicana sólo responde, en parte, a los apremios de nuestro tiempo y no se ha logrado aplicarla cabalmente.

Al hablar de reforma educacional estoy pensando en la que debe iniciarse en el hogar, continuar en el jardín de niños, seguir en la primaria y la secundaria; proyectarse al bachillerato, llegar a los estudios medios, a los profesionales y aún a los de posgrado; ir sentando, en todas las etapas, las bases en que ha de apoyarse la actitud del ser humano ante la vida y su línea de conducta frente a sus semejantes. La educación es permanente, nunca termina".

El gobierno de Díaz Ordaz, no tiene oportunidad de concretizar la idea de la reforma educativa. Sin embargo, en los dos siguientes sexenios el proyecto se materializa en un conjunto de políticas, programas, planes, reformas legislativas, organismos y mecanismos adecuados para llevarlo a la práctica.

Al finalizar el período rectoral del químico Sergio Flores Suárez, la actividad de la Universidad se desenvuelve en condiciones más favorables. Los grupos derechistas se repliegan y el gobierno de Guillermo Morales Blúmenkron, promueve una política que tiende a evitar el enfrentamiento directo o contra de la Universidad y del movimiento universitario popular, mediante el trato político de los problemas que van suscitándose.

Paulatinamente va estableciéndose un clima de relativa tranquilidad que permite al movimiento concentrarse en la discusión y la implantación de las tareas académicas y, simultáneamente, en la construcción de las organizaciones Sindicales de profesores y trabajadores universitarios (1974).

El Consejo Universitario de la UAP, en sesión del 17 de julio de 1975, aprueba la convocatoria a las elecciones de rector para el período 1975-1978. En ella se incluyen dos elementos importantes que van a modificar el sistema electoral provisto en la Ley Orgánica y en los Estatutos Generales: la obligatoriedad para los candidatos de presentar y poner a discusión un programa, y un procedimiento electoral integrado por dos fases.

En la primera, los aspirantes a la Rectoría tienen que registrar su candidatura ante la comisión electoral del Consejo Universitario y desarrollar una campaña en el conjunto de la Universidad; mientras que en la segunda, los universitarios en asambleas generales y sectoriales, por medio de votación directa, manifiestan su apoyo a algunos de los candidatos. Los consejeros universitarios se convierten así en portadores de las decisiones de sus representados, evitando de esta manera que el Consejo Universitario adopte una

decisión a espaldas de la mayoría de los estudiantes, profesores y trabajadores.

Por amplio margen, el ingeniero Luis Rivera Terrazas gana las elecciones. El programa que enarbola durante su campaña constituye un documento esencial para explicarnos la lucha por la Reforma Universitaria en la UAP. En él se condensan por primera vez las principales concepciones y experiencias de un movimiento que se ha caracterizado, entre otras cosas, por la debilidad de su elaboración alrededor de su propia experiencia.

El planteamiento general que sintetiza la alternativa programática es el de la Universidad Democrática, Crítica y Popular. El documento contiene una serie de apreciaciones, reflexiones, tesis, principios y líneas de acción que, de manera esquemática, podrían quedar agrupados en los siguientes rubros:

- 1.- El papel de la Universidad en la sociedad y el carácter contradictorio de sus relaciones con la misma. Sus posibilidades y su papel en la transformación social, y los objetivos estratégicos e inmediatos de su propia transformación.
- 2.- La crítica a la política educativa del régimen y la necesidad de formular una alternativa autónoma para enfrentar la crisis de la Universidad, así como la caracterización de esta última.
- 3.- La crítica a la Universidad tradicional, profesionalizante y, de manera particular, a su organización académica.
- 4.- La crítica a la organización autoritaria del gobierno y la administración en la Universidad tradicional.
- 5.- Los principios básicos en que la Universidad debe sustentar su quehacer (autonomía universitaria, libertad de filiación política, gratuidad de la enseñanza, admisión de grandes grupos en la Universidad, etcétera).

6.- Propuestas de políticas e iniciativas concretas.

Aún cuando no es objeto del presente trabajo el análisis pormenorizado del documento de referencia, conviene mencionar algunos de sus planteamientos centrales.

Se afirma que las transformaciones operadas en la Universidad han tenido un carácter "formal", puesto que hasta el momento su función esencial ha seguido siendo la formación de profesionistas liberales.

De ahí se concluye que "su estructura académica ha correspondido, por tanto, a esta finalidad y a pesar de las transformaciones parciales que ha sufrido, sigue correspondiendo en gran medida a este modelo de Universidad profesionalizante".

De acuerdo con esa función su estructura presenta los rasgos generales siguientes:

A.- La enseñanza profesional sigue siendo su actividad principal, aún cuando en los últimos años se han hecho intentos por desarrollar la extensión universitaria y la investigación científica.

B.- La enseñanza está organizada en estancos impermeables (planes de estudio verticales; cátedras sin ninguna relación entre sí, escuelas separadas por fronteras infranqueables, etc.):

C.- En cuanto al contenido de la enseñanza, en ella se manifiesta una clara desvinculación entre la teoría y la práctica. Los planes y programas de estudio, en la mayoría de los casos son simples agregados de materias con una orientación anticientífica, y productora de valores que fortalecen nuestra dependencia cultural, científica y técnica.

D.- La educación sigue siendo, en lo esencial, informativa y basada en la transmisión oral del conocimiento".

Después de estos señalamientos, se hace referencia a la incapacidad de la burguesía para enfrentar la crisis de la Universidad y se enjuicia la orientación de su política que busca modelos que adecúen la Universidad a "los requerimientos del desarrollo del capitalismo monopólico y, por lo tanto, a los intereses de la gran burguesía y del imperialismo; al mismo tiempo que intenta recuperar su dominación ideológica y política buscando el sometimiento del movimiento estudiantil y el de los profesores y trabajadores universitarios, utilizando para ello la represión y otros medios".

Frente a las opciones burguesas, el programa de la Universidad Crítica, Democrática y Popular propone profundizar la lucha de los universitarios, orientados hacia la creación de una alternativa propia, basada en los siguientes puntos:

1.- Modificar la función social de la Universidad, impulsando su conversión en una Universidad Crítica, Democrática y Popular, a través de una transformación radical de la actual estructura académica; profundizando la democratización de sus formas de gobierno y administración y orientando el conjunto de sus actividades con base al conocimiento científico y la vinculación de la Universidad a la realidad económico-social del país, proyectándolo como factor que impulsa su crítica y transformación.

2.- La transformación radical de la estructura académica de la Universidad, basada en el agrupamiento de las escuelas en función de las áreas del conocimiento, lo cual permitirá superar el aislamiento.

3.- La Universidad no puede determinar la ideología de los estudiantes, pero la Universidad democrática "debe formar universitarios comprometidos con los requerimientos y aspiraciones de su pueblo, y de su país, imprimiendo a la orientación y contenido de la enseñanza un nuevo sentido; un sentido eminentemente social". Los planes de estudio y las carreras que se imparten en la UAP deben estructurarse en esa dirección, a fin de desembocar en una educación científica, integral, activa, desalienante, democrática, nacionalista y

popular"

Por lo que se refiere al gobierno y a la administración de la Universidad, el programa contiene los siguientes planteamientos:

"Una Reforma Universitaria requiere de un gobierno democrático. El gobierno y las formas que puede adoptar debe ser visto como el instrumento que concreta los planteamientos de la Reforma, es decir, la elaboración, discusión y ejecución democrática de las transformaciones universitarias".

"La autogestión y la forma que pueda adoptar (cogobierno, autogobierno, etc.) no es un fin en sí misma. La autogestión es objetivo inseparable de la lucha más general; y la creación de órganos de representación democrática sólo en un elemento integrante de la misma; la tarea de desarrollar entre estudiantes y profesores una conciencia antimperialista y anticapitalista por hacer avanzar la ciencia y la técnica y utilizarla en bien de la mayoría de nuestro pueblo, es inseparable de la lucha por crear órganos democráticos de gobierno".

"La autogestión democrática se convierte así en un instrumento para que sean los propios universitarios quienes dirijan la actividad universitaria en todos los órdenes y aspectos, al mismo tiempo que logra incorporar a un mayor número de estudiantes, profesores y trabajadores al proceso de Reforma, en tanto que significa la posibilidad de que los universitarios, al dirigir democráticamente su centro de estudios, se eduquen y desarrollen políticamente en esas estructuras creadas".

Con fundamento en estas ideas, se proponían un conjunto de iniciativas concretas como: ampliar las funciones del Consejo reglamentar y especificar sus facultades, así como los derechos y obligaciones de sus integrantes.

Reglamentar las funciones, derechos y obligaciones de rectoría, así como las de los Directores de las Escuelas y de

los Jefes de Departamentos y/o de institutos y demás dependencias.

Reglamentar la elección del conjunto de autoridades, incorporando el principio de revocabilidad.

Establecer, sobre la base de una profunda discusión, un nuevo sistema administrativo, encaminado a:

- a) Combatir la corrupción y la burocratización.
- b) Introducción de métodos modernos y eficientes.
- c) Reglamentación de las actividades administrativas.
- d) Promover, conjuntamente con el sindicato, todas aquellas medidas para lograr la superación del personal administrativo.

Introducir un sistema de planeación universitaria previendo la creación de nuevas carreras, el crecimiento de la población escolar y todos aquellos aspectos que derivan de la creciente complejidad de la problemática universitaria.

Durante el rectorado del ingeniero Luis Rivera Terrazas (1975-1981) se fortalecen los procesos de transformación aunque en cierta desigualdad en cuanto a su extensión y profundidad, iniciados en el período rectoral anterior. La enseñanza profesional deja de ser la actividad central de la Universidad como resultado del impulso y el apoyo a las tareas de investigación y de extensión. Los presupuestos destinados a estos renglones se elevan sustancialmente.

Por otra parte, se incrementan las inversiones para ampliar y modernizar la infraestructura de la Universidad. Se construyen edificios para las escuelas de Físico Matemáticas, Ciencias Económico Administrativas, Odontología y Preparatoria "Alfonso Calderón Moreno". Se edifica la biblioteca "Hermilo Abreu Gómez" para la preparatoria "Benito Juárez", se adquiere un inmueble para el Instituto de Ciencias

y se inicia la construcción del Gimnasio Universitario; además se destinan recursos significativos para la adquisición de equipo científico y mobiliario.

Los salarios y prestaciones de los trabajadores académicos y administrativos se elevan y multiplican considerablemente. Se crea en número cada vez mayor la plaza de profesores e investigadores de carrera y de auxiliares de docencia e investigaciones. Al mismo tiempo se otorgan facilidades a un número importante de profesores para actualizar sus conocimientos o realizar estudios de posgrado. Todo ello como parte de una política de profesionalización del trabajo académico.

El Consejo Universitario aprueba en ese período la apertura de tres nuevos planteles de bachillerato; la licenciatura de Antropología Social y maestrías en Ciencias Sociales y en Física; así como nueve especialidades médicas con nivel de posgrado, impartidas por el Hospital Universitario.

Se aprueban también reformas curriculares en las Escuelas de Derecho (1978), de Contaduría Pública y de Administración de Empresas (1981). En este último caso, la reestructuración tiene como eje la conversión de esa escuela en una escuela de Administración Pública, definiendo para ello un nuevo perfil para sus egresados.

Se amplía además la participación en la discusión y en las decisiones sobre la problemática universitaria a través de un sinnúmero de foros, congresos, internos y eventos académicos de orden estatal, nacional e internacional.

Todo ello permite una formación cualitativamente superior de los estudiantes y una presencia cada vez más sólida de la Universidad en el movimiento científico y cultural del país. Paralelamente las preocupaciones sociales y políticas de los universitarios encuentran en la Universidad un espacio apropiado para su desenvolvimiento.

Hacer un balance de Reforma Universitaria, significa

replantear todo lo originalmente expuesto. Recobrar críticamente lo avanzado, las limitantes y, en función de ello, elaborar las alternativas, las perspectivas que se adecúan a las condiciones del momento. Es igualmente importante tomar en cuenta la historia del movimiento, lo que permitirá comprender el presente y avizorar sus tendencias.

Es verdad, y esto es difícil de contradecir, que la Universidad ha avanzado en su modernización, que ha crecido, que ha incrementado de manera sustancial la población estudiantil y el número de profesores de carrera.

Los niveles académicos se han elevado, dentro de un terminado plan de trabajo, y la labor administrativa ha avanzado en su depuración.

Sin embargo, el crecimiento acelerado que ha vivido la Universidad en los últimos años, así como la multiplicación y cada vez mayor complejidad de sus actividades y problemas, ha incidido en la agudización de la crisis de su modelo de organización tradicional.

Por otra parte, la crisis también se ha visto acentuada por la pujante búsqueda de nuevas formas de organización académica y política que correspondan a los afanes democráticos y a los postulados esenciales, programáticos, del movimiento de Reforma Universitaria. Empero es necesario reconocer que hasta la fecha la coexistencia de lo viejo y lo nuevo, las soluciones parciales, heterogéneas e inclusive contradictorias que se han adoptado, así como la persistencia de la crisis, reflejan que no hemos logrado aún cristalizar, sobre la base de una concepción homogénea y compartida mayoritariamente, una real alternativa que, rescatando y preservando lo que debe continuar, condense los cambios e innovaciones requeridas en un nuevo modelo de organización institucional que permita a la universidad avanzar en su proyecto democratizador.

Uno de los ejes esenciales del programa de Reforma Universitaria en el plano académico y en la perspectiva de la

transformación de las formas de organización tradicional de la transmisión, difusión y producción del saber con el objeto de superar el aislamiento; oponer a la parcelación del conocimiento la actividad interdisciplinaria y la superación de la actividad individual por la colectiva, consistía en integrar institucionalmente las diversas actividades, con el fin de impartir una educación integral, es decir, como una totalidad compuesta de enseñanza, investigación científica y extensión universitaria.

Para lograr lo anterior se hacía necesario un trabajo multilateral que cambiará e integrará desde la enseñanza media hasta la profesional ligada a la investigación y a la extensión social universitaria. Para ello la preparación y formación de profesores, las creaciones de coordinaciones académicas en todos los niveles, la modificación de los métodos de enseñanza, la conformación de nuevos sistemas de evaluación y de tesis y servicio social, se hacían indispensables.

Pero ¿hasta dónde se ha cumplido este programa? ¿cuál es la situación real en la universidad? ¿se han transformado radicalmente los planes y programas de estudios? ¿se ha integrado la docencia con la investigación científica y con la extensión universitaria?

Creemos que este es uno de los talones de Aquiles del Proceso de Reforma Universitaria. Lejos estamos aún de superar el aislamiento y la parcelación del conocimiento. Los planes y programas de estudios no han podido ser modificados sustancialmente, no obstante los repetidos intentos que se han hecho a través de foros, etc. Inclusive, se podría afirmar que hoy, debido quizá a su gran explosión demográfica y a la sobrepolitización de las actividades universitarias, cada escuela se considera una isla aparte, desinteresada de los problemas generales de la universidad.

En términos generales, podemos afirmar que en el presente una de las mayores tareas que enfrenta la universidad es darle vigencia a los planteamientos emanados del movimiento de Reforma Universitaria iniciado hace 20 años. Transformación

radical de las estructuras académicas y de la orientación y el contenido del quehacer académico de la Universidad.

Un elemento ligado estrechamente al anterior es la transformación democrática de la Universidad. Vinculados dialécticamente, la transformación académica va aparejada a la transformación en un sentido democrático de la vida interna de la universidad.

En este aspecto es menester que en los últimos años, los diversos órganos de gobierno de la institución se convirtieron en escenarios prominentes de disputas políticas no siempre legítimas y las más de las veces estériles, o bien, en instancias para discutir y resolver aspectos concernientes a las relaciones laborales o los problemas administrativos de la institución, propiciando con ello su acción unilateral y el abandono de sus funciones directivas en el plan académico-cultural.

Por las razones expuestas hemos propuesto recientemente recuperar y potenciar la incidencia en la vida universitaria de instancias como las académicas, resolver la formación de Consejos Académicos por áreas y Consejos Académicos por funciones que tendrían como objetivo promover, encauzar, analizar y proponer alternativas de solución a los problemas de su competencia, constituyéndose así en cuerpos de consulta, imprescindibles para los diversos órganos de gestión universitaria.

Por otra parte, la reforma del gobierno universitario, tomando en cuenta las experiencias acumuladas en los últimos años, deberá contemplar algunas normas que impidan las frecuentes distorsiones que se han presentado, contrarias a la orientación democrática que anima la lucha por la transformación de la gestión universitaria. Entre las propuestas que hoy están en discusión se encuentran las siguientes:

- 1.- Deben fijarse reglas, requisitos y procedimientos homogéneos que regulen la renovación periódica de los órganos

de gobierno, de tal modo que éstos no estén expuestos a modificaciones coyunturales que se producen en función de determinados intereses particulares o de grupos.

2.- Proponemos también la aprobación, en el ordenamiento jurídico correspondiente, de un calendario electoral inalterable, basado en el principio de la elección simultánea, tanto de los órganos ejecutivos como de los colegiados, y que contemple, desde luego, los distintos períodos de duración que respectivamente se les fijen.

3.- El establecimiento de un sistema de incompatibilidades que señale con toda precisión, entre los requisitos para ocupar cargos universitarios, diversas situaciones que en el pasado inmediato han coadyuvado a la concentración de las decisiones en un núcleo reducido de universitarios. Tal es el caso de la ausencia de una prohibición expresa para que una sola persona acumule distintos cargos de representación institucional y otros más.

4.- Reglamentación del principio de revocabilidad y de la destitución de las autoridades ejecutivas o de los representantes ante los organismos colegiados del gobierno.

5.- Establecimiento y reglamentación del referéndum, el plebiscito, los congresos, foros u otras formas que permitan conocer el punto de vista y el sentir de los universitarios acerca de aquellas cuestiones, cuya trascendencia e importancia impliquen necesariamente la consulta previa a la decisión.

En el marco de la reforma al gobierno universitario, ocupa un lugar destacado la puesta en práctica de una reforma administrativa.

Proponemos iniciar la reforma administrativa con la supresión de la actual Secretaría General y otras dependencias más, sustituyéndolas por una Secretaría Administrativa y Financiera; una Secretaría de Investigación y Posgrado; una más docente y una de Comunicación e Interacción Social.

Por otra parte, ha sido formulado un proyecto de ley orgánica que contiene 21 artículos en los que además de dotar a la universidad de personalidad jurídica y establecer las prerrogativas regularmente contenidas en este tipo de ordenamiento, se definen con mayor precisión las relaciones entre la universidad, el estado y la sociedad y se amplian los márgenes de la autonomía de la institución, eliminando todos aquellos artículos que en la ley vigente limitan la capacidad de los universitarios para definir y establecer las formas de organización académica y las relativas al gobierno y a la administración, con independencia del estado y conforme a las necesidades derivadas de las transformaciones y el desarrollo de la institución.

UNIVERSIDAD

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



CENTRO GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO LEON
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ESTRUCTURACION DE UN PLAN DE ESTUDIOS PARA LA ESPECIALIDAD DE FITOTECNIA

Licenciado Teodoro Gómez Hernández
Licenciada Felipa Sánchez del Castillo y otros

INTRODUCCION

En los últimos años han venido ocurriendo, cada vez más rápidamente, una serie de cambios en los distintos aspectos en que se circunscribe el desarrollo del país. Los problemas socioeconómicos han tomado matices cada vez más agudos; particularmente la actividad agrícola se ha estado modificando ya sea por presiones políticas y/o buscando la satisfacción de las demandas básicas de una población en aumento.

Una respuesta parcial a estas demandas ha sido el surgimiento de numerosas Escuelas y Facultades de Agronomía en todo el país, de las que se espera egresen profesionistas calificados para enfrentar estos problemas de producción.

La intención es buena; sin embargo, la mayor parte de estas instituciones y aun las consolidadas desde hace mucho tiempo se rigen por planes de estudio generalmente sin fundamentación explícita, estáticos y asistemáticos; muchas veces copiados de otras instituciones.

Si las instituciones de educación superior que forman Ingenieros Agrónomos Fitotecnistas mantienen estáticos y rígidos sus planes de estudios (como lo hizo el Departamento de Fitotecnia de la UACH por más de 10 años) mientras que los problemas socioeconómicos cambian; mientras que el conocimiento agronómico relativo a la fitotecnia va aumentando

y diversificándose; mientras que la práctica profesional del fitotecnista se transforma constantemente con la aparición de nuevas técnicas, métodos de trabajo y campos de acción, mientras se van descubriendo nuevas formas de organizar enseñanza mucho más eficientes para producir aprendizajes significativos, etc., el resultado lógico que se puede esperar es la formación de profesionales cada vez menos calificados para hacer frente a los problemas de un campo de trabajo.

La formulación y aplicación de planes de estudios sólida y explícitamente fundamentados, acompañados de la instauración de mecanismos de planeación y evaluación continuas, y de carácter institucional en vez de subjetivos y de carácter individual, es a juicio de los autores, el primer y más importante paso que ha de darse para superar los ya graves problemas de formación de Ingenieros Agrónomos Fitotecnistas calificados.

Esta problemática fue muy discutida al interior del Departamento de Fitotecnia de la UACH, destacándose una serie de desventajas en su plan de estudios:

- 1) Carecía de una fundamentación explícita.
- 2) Ponía mucho énfasis en la información y poco en la formación.
- 3) Era asistemático lo que ocasionaba repetición de contenido en varias disciplinas, aspectos esenciales de la profesión que no se trataban, fallas en la secuenciación y vinculación de las materias.
- 4) Carecía de un concepto totalizador (objetos de aprendizaje en torno al cual el estudiante integrara sus conocimientos adquiridos en disciplinas aisladas).
- 5) Faltaba mucha vinculación entre teoría y práctica.
- 6) Descuidaba a la investigación y al servicio como elementos formativos.

- 7) Permaneció prácticamente inmutable ante una realidad muy cambiante en la última década.

De todo ello se llegó a destacar la ineludible necesidad de estructurar un nuevo plan de estudios para la especialidad de fitotecnia, tarea que fue encomendada a la Unidad de Planeación y Evaluación Académica de dicho Departamento.

El objetivo central que se persiguió fue el de estructurar un plan de estudios para la especialidad de fitotecnia que reuniera las siguientes características.

- a) Factible de realizarse con los recursos existentes en el Departamento.
- b) Responda a una fundamentación objetiva y sea verificable.
- c) Parta de una perspectiva sistemática.
- d) Contemple la adquisición, no sólo de elementos informativos, sino de aspectos formativos.
- e) Contemple, desde el principio de la carrera, la enseñanza de una adecuada conceptualización de la Fitotecnia como una todo, de su problemática, de su campo de trabajo y de su participación en las disciplinas que constituyen el Plan de Estudios.
- f) Que defina -explícitamente- experiencias de aprendizaje adecuadas para el dominio de la profesión.
- g) Que cuente con mecanismos permanentes de planeación y evaluación continuas que le permitan evolucionar en su contenido y métodos, en concordancia con los cambios en el medio ambiente de la profesión de ingenieros agrónomos fitotecnistas.

METODOLOGIA

El trabajo fue ejecutado fundamentalmente en base a un proceso de análisis y síntesis de material bibliográfico, entrevistas con egresados, profesores y estudiantes y discusiones entre los autores. Este proceso comprendió las siguientes etapas:

- 1) Elaboración de un marco teórico de referencia.
- 2) Definición del objeto de aprendizaje y de la práctica profesional del fitotecnista.
- 3) Análisis de los componentes del objeto de aprendizaje.
- 4) Determinación de los objetivos generales del plan de estudios.
- 5) Definición de las líneas curriculares y los contenidos.
- 6) Proposición de experiencias de aprendizaje.
- 7) Proposición de Orientaciones.
- 8) Publicación del trabajo.
- 9) Implementación en la práctica del nuevo plan de estudios.

RESULTADOS

A continuación se presenta un resumen de los resultados. En primer término se hace referencia a los fundamentos que permiten construir un plan de estudios para la especialidad de fitotecnia y en segundo a las aportaciones concretas sobre dicho plan en el Departamento de Fitotecnia.

Resultados en torno a los fundamentos del plan de estudios.

La investigación documental y los análisis posteriores pusieron en claro que todo plan de estudios, entendido como un "plan para el aprendizaje", debe constar de, al menos, seis elementos esenciales que además deben quedar claramente explicitados por escrito. Ellos son:

- 1) El objeto de aprendizaje de la cerrera.
- 2) Los objetivos generales.
- 3) Los contenidos.
- 4) Las experiencias de aprendizaje.
- 5) La práctica educativa.
- 6) Los mecanismos de evaluación.

Del objeto de aprendizaje y de los objetivos generales deben derivarse los demás elementos del plan de estudios.

El objeto de aprendizaje posee una estructura conceptual es decir un conjunto de contenidos con una lógica interna propia que orienta, de alguna manera, la forma de abordarlo para ser aprendido.

Los objetivos generales se refieren al grado de profundidad y forma en que se quiera se domine el objeto y se deben derivar de la ponderación y toma de decisiones en torno a los siguientes elementos:

- 1) Lógica interna del objeto de aprendizaje.
- 2) Práctica profesional.
- 3) Propósitos de la Institución Educativa.
- 4) Características de los sujetos que aprenden.
- 5) Recursos humanos y materiales.

6) Metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Al analizarse el objeto de aprendizaje se contempló a la fitotecnia como el campo de aplicación técnica de los conocimientos agronómicos ejercidos con la finalidad de optimizar el proceso e obtención de los siguientes productos vegetales: cultivos básicos, industriales y forrajeros, frutales, hortalizas, medicinales y ornamentales.

Dicha aplicación persigue no sólo alcanzar la mayor cantidad de producción vegetal sino lograr armonía entre cantidad y calidad, preservación del medio y beneficio social que se derive de tal proceso productivo.

Así el objeto de aprendizaje quedó definido como el proceso de producción u obtención de productos vegetales.

Para que este concepto pudiera servir para derivar el contenido y la estructura del plan de estudios se hizo necesario revisar los procesos reales para distinguir sus componentes principales, sus características y sus relaciones.

De este análisis destaca que los procesos de producción agrícola vegetal resultan de una síntesis de:

- 1) El proceso Biológico.- Es el que siguen las plantas de cultivo en un intervalo que generalmente va de propágulo a propágulo.
- 2) El proceso Técnico.- Es el conjunto de acciones técnicas realizadas con objeto de optimizar el proceso Biológico.
- 3) Proceso Económico-Administrativo.- Se refiere a las decisiones de tipo económico y administrativo que se van tomando desde la elección del terreno y tipo de planta y el manejo técnico al que serán sometidos hasta la cosecha y el destino final.

Para dar respuesta más precisa a la pregunta de cómo se ubica al fitotecnista dentro de este proceso se hizo necesario

realizar un análisis de su práctica profesional.

Por un lado se encontraron cuatro formas de realizar la práctica profesional.

- 1) Agronomía particular (caduca).
- 2) Agronomía privada (sometida y estable).
- 3) Agronomía estatal (dominante y estable).
- 4) Comunitaria o Social (emergente y acorde a los objetivos de la UACH).

En este concepto se concluyó que el egresado fitotecnista debe estar preparado para dominar las dos últimas.

Por otro lado se analizaron las funciones que los fitotecnistas desempeñan tanto en la agronomía estatal como en la comunitaria llegándose a establecer las siguientes en orden de importancia.

- 1) Producción técnica (orienta, dirige y resuelve problemas de producción de vegetales).
- 2) Investigación científica-tecnológica.
- 3) Administración.
- 4) Divulgación técnica.
- 5) Enseñanza agrícola.

Se llegó a concluir que su orden de importancia debe respetarse en la estructuración del plan de estudios.

Finalmente se destacó que el fitotecnista debe estar preparado (ya que así lo exige su práctica profesional) para abarcar los problemas del proceso productivo en diferentes escalas.

- 1) Desde una planta hasta un grupo de ellas (parcela) en una unidad de producción.
- 2) Desde una unidad de producción hasta un grupo de ellas.
- 3) Escala regional.
- 4) Escala nacional.

Resultado sobre plan de estudios.

Una vez establecidos explícitamente el objeto de aprendizaje y práctica profesional del fitotecnista y tomando en cuenta los otros cuatro elementos (mencionados anteriormente) necesarios para derivar los objetivos generales del plan de estudios se procedió a un proceso de toma de decisiones que culminó con la iniciación de éstas.

1. Realizar un proceso educativo que permita formar ingenieros agrónomos fitotecnistas con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para participar en la solución de los problemas científicos, técnicos y administrativos que tienen que ver con el proceso de obtención de los productos vegetales.
2. Realizar el proceso educativo considerando las condiciones ecológicas, sociales y económicas del país, de manera que esto influya para que el egresado, dentro de los procesos productivos, no solamente pretenda alcanzar la mayor cantidad de producción, sino también el mayor grado de armonía posible entre cantidad y calidad, luche por la preservación de los recursos y trabajos porque de la producción se derive el mayor beneficio social.

Los objetivos anteriores quedarán cumplidos en la medida en que se logre que el proceso educativo garantice el futuro egresado:

- 1) Disponer de la suficiente información teórica y capacidad práctica que le permitan desenvolverse en sus actividades

profesionales.

- 2) Adquirir la habilidad para observar sistemáticamente, para formular y confrontar conocimientos, construir y comprobar conclusiones y para utilizar los conocimientos de casos particulares para el estudio de otros casos, objetos o fenómenos de la realidad.
- 3) Poseer los suficientes recursos técnicos y metodológicos que los habiliten para participar en la búsqueda y/o aplicación de las soluciones, objetivamente fundamentales, de los problemas de la producción de plantas de cultivo.
- 4) Adquirir los elementos necesarios para comunicarse con los productores agrícolas, así como con otros profesionales.
- 5) Adquirir los elementos y la disposición necesaria para superarse constantemente en su vida profesional, social e individual.

Mediante un proceso lógico de análisis del objeto de aprendizaje y de los objetivos generales ya se pudo dar estructura sistemática y coherente al plan de estudios.

Entre los logros que se pudieron obtener con esta formulación explícita de objeto y objetivos destacan:

- 1) Estructuración de los contenidos en líneas curriculares con lo que se favorece la interdisciplinariedad y el logro de objetivos.
- 2) Integración como experiencia de aprendizaje de las "Agriculturas Regionales" como momentos de síntesis del objeto y de la forma de abordarlo para su comprensión y transformación.
- 3) Inclusión del curso de "Metodología de la Investigación" y de los "Seminarios de Investigación" que capacitan al estudiante para ejercer esta función en su práctica profesional.

- 4) Anexión de un conjunto de "Talleres" que cubren aspectos formativos tendientes a favorecer al aprendizaje del estudiante como los de redacción, técnicas de estudio, traducción de inglés técnico, orientación profesional, etc.

Todos estos aspectos son muy importantes pero ampliar su análisis queda fuera del contexto del presente trabajo, por ello sólo se hará referencia más amplia a otros dos logros estrechamente relacionados que son los "orientación y las Prácticas de Fitotecnia".

Al estructurar los contenidos del nuevo plan de estudios se observó que la preparación del fitotecnista en lo general estaba bien planteada pero que siendo tan amplio el objeto de aprendizaje, es prácticamente imposible en cuatro o cinco años cubrirlo por completo con una profundidad satisfactoria.

Es muy difícil, por ejemplo que el estudiante pueda conocer y manejar a un grado de profundidad satisfactorio los aspectos particulares de la producción de jitomate si a este cultivo sólo se le dedican de cuatro a seis horas en el plan de estudios y esto se reflejará posteriormente en su práctica profesional. Será un agrónomo fitotecnista con una preparación general bastante aceptable pero ciertamente le faltan elementos teóricos y entrenamiento práctico para enfrentarse a problemas particulares de producción.

De esto se desprende la necesidad de que, después de una buena preparación en lo general, se facilite al estudiante el profundizar en aspectos específicos que le permitan abordar particularidades de procesos de producción determinados. Por ello se propuso que, hacia el final de la carrera, el plan de estudios ofreciera varias alternativas a las que se les denominó orientaciones, en las que se organizan los contenidos en áreas de conocimiento de acuerdo a los distintos tipos de productos que abarca el campo de la fitotecnia.

Estas orientaciones son:

- 1) Producción de Cultivos.

- 2) Producción Frutales.

- 3) Producción Hortícola.

A estas habría que agregar otra que actualmente se encuentra en construcción denominada "Agricultura Comunitaria".

Se proponen once materias para cada orientación cuyos nombres y objetivos deberán surgir de un análisis posterior. Actualmente se han sugerido los siguientes para el caso de la Producción Hortícola.

- 1) Planeación y Manejo de Sistemas Intensivos.

- 2) Horticultura Especial I.

- 3) Producción de flores en Sistemas Intensivos.

- 4) Producción de Hortalizas en Sistemas Intensivos.

- 5) Horticultura Especial II.

- 6) Mejoramiento Genético de Hortalizas.

- 7) Horticultura Especial III.

- 8) Producción de Medicinales.

- 9) Producción de Ornamentales.

- 10) Fisiología de Postcosecha.

- 11) Comercialización de Productos.

Para la Producción Frutícola.

- 1) Manejo de Viveros.

- 2) Planeación y Manejo de Huertos Familiares.

- 3) Frutales caducifolios.
- 4) Experimentación en Frutales.
- 5) Frutales pannenifolios.
- 6) Mejoramiento Genético.
- 7) Viticultura.
- 8) Frutillas.
- 9) Cítricos.
- 10) Fisiología de Postcosecha.
- 11) Comercialización de Productos.

Producción de Cultivos.

- 1) Sistema de Producción de Cultivos.
- 2) Producción de Cereales y Pseudocereales.
- 3) Forrajes de Clima Cálido-húmedo.
- 4) Análisis de la Productividad en Agrosistemas.
- 5) Producción de Leguminosas de Grano.
- 6) Producción de Cultivos Oleaginosos.
- 7) Producción de Cultivos Textiles.
- 8) Forrajes de Clima Templado.
- 9) Cultivos Sacaríferos Ameliorantes y Otros.
- 10) Almacenamiento y Conservación de Granos.

11) Comercialización de Productos.

El estudiante deberá cursar obligatoriamente un mínimo de seis materias de las llamadas orientaciones, teniendo la opción de escogerlas de cualquiera de las tres mencionadas; de igual manera, los otros cinco cursos se podrán seleccionar de cualquiera de las orientaciones o incluso ser elegidos de un listado de materias ofrecidas en la misma forma que se encuentran actualmente las optativas.

Se procurará establecer conjuntamente con la asesoría de Profesores del Departamento, el programa que desarrollará cada estudiante en esta última fase, de modo que al término del cuarto semestre, dicho programa quede ya formulado.

Sin embargo, en el desarrollo del mismo, se podrán ir efectuando cambios de acuerdo al grado de madurez en la vocación del estudiante.

La actividad realizada por el estudiante es catalizada y complementada con las experiencias de aprendizaje denominada "práctica de Fitotecnia" ya que para que el proceso educativo en el Departamento, coloque realmente en primer lugar de importancia la formación de profesionales capaces de desempeñarse en la función de producción, deben diseñarse también una serie de experiencias de aprendizaje que proporcionen la oportunidad de practicar tanto acciones directas como de toma de decisiones con conocimiento de causa, en situaciones reales de producción.

Por ello se realiza una secuencia de prácticas de Fitotecnia, en las que se adquieran responsabilidades gradualmente, de acuerdo al nivel de conocimientos que la propia secuencia permita construir, a través de la participación directa en proyectos de producción del Departamento.

En la figura siguiente se muestran los tres ciclos agrícolas completos de que se dispone en el tiempo que dura la especialidad y los proyectos a que se incorporan los alumnos.

en cada uno de ellos. El significado de la numeración y de las relaciones es el siguiente:

1. Los alumnos del octavo semestre trabajarán con los productores del área de Chapingo en un programa de asesoría técnica de una o más líneas de producción (básicos, hortalizas, ornamentales, etc.), este proceso deberá ser coordinado por profesores del Departamento, de manera que a través del análisis, discusión y propuestas de soluciones a la problemática abordada, se cotejen y afiancen los conocimientos adquiridos previamente.
2. Paralelamente, los alumnos del octavo semestre asesorarán a los alumnos del sexto semestre y participarán en la planeación de las actividades a desarrollar en la línea de producción correspondiente de los proyectos, realizados en el Departamento; también les comunicarán sus experiencias de trabajo con los productores.
3. Los alumnos del sexto y séptimo semestre tendrán la responsabilidad de participar en la conducción completa de una o más líneas de producción del Departamento durante esa tercera estación de crecimiento.
4. Dado que los del octavo semestre se retiran, los alumnos que pasan al séptimo semestre entrarán en contacto con los productores con los que trabajan aquéllos, pero sin asumir por completo la responsabilidad, lo cual se hará en el momento que les toque el octavo semestre. De esta manera, en forma institucional, no se rompe la comunicación con los productores.

Para llegar a los niveles de conocimiento y responsabilidad planteados anteriormente, se propone que en las dos estaciones del crecimiento previas, se realicen las siguientes experiencias de aprendizaje.

5. Los semestres segundo y tercero participan en la planeación y conducción de un jardín varietal de cultivos básicos, oleaginosos, textiles, forrajeros y otros, de manera que se

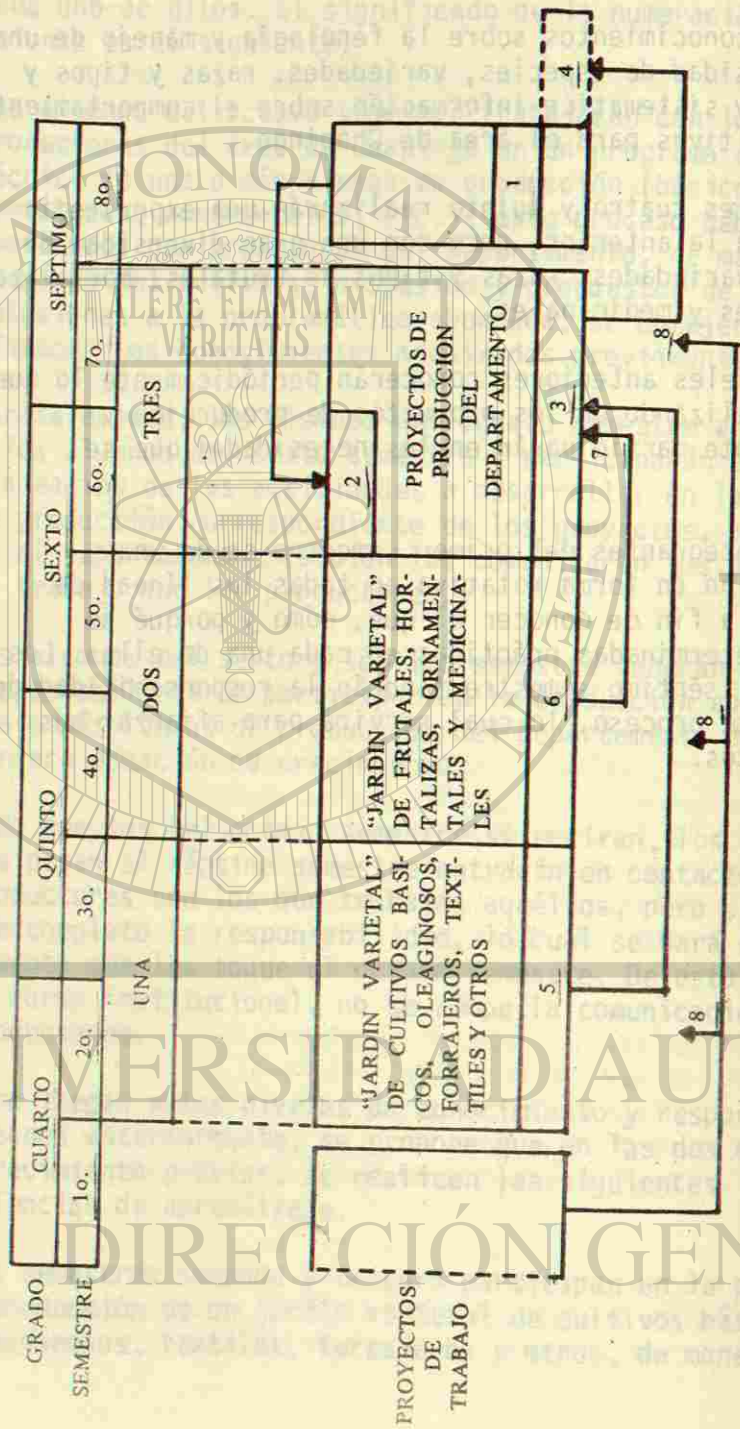
adquieran conocimientos sobre la fenología y manejo de una gran diversidad de especies, variedades, razas y tipos y se genere y sistematice información sobre el comportamiento de esos cultivos para el área de Chapingo.

6. Los semestres cuatro y quinto realizarán una experiencia semejante a la anterior, pero con una gran diversidad de especies, variedades, razas y tipos de frutales, hortalizas, ornamentales y medicinales.
7. Los dos niveles anteriores conocerán periódicamente lo que se esté realizando en los proyectos de producción y eventualmente participarán en las necesidades que se presenten.
8. Para los integrantes del primer semestre se da una participación en forma rotativa en todas las líneas de producción a fin de conocer el qué, cómo y porqué se realizan determinadas prácticas en cada una de ellas. Los alumnos del séptimo semestre tendrán la responsabilidad de dirigir este proceso, lo cual servirá para afianzar sus conocimientos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



Modelo de funcionamiento para las prácticas de Filotecnia.

MESA 1: DISEÑO CURRICULAR Y PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

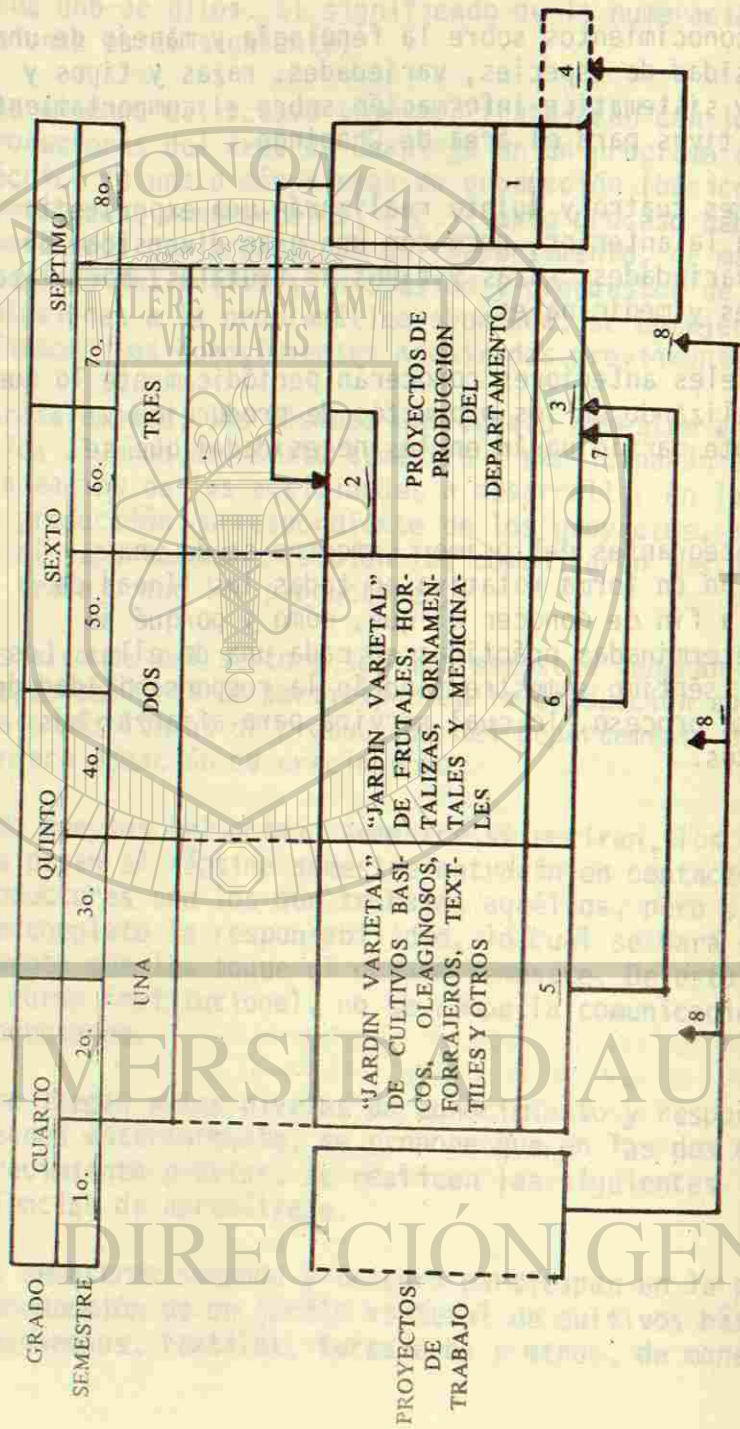
JUAN I

II

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





Modelo de funcionamiento para las prácticas de Filotecnia.

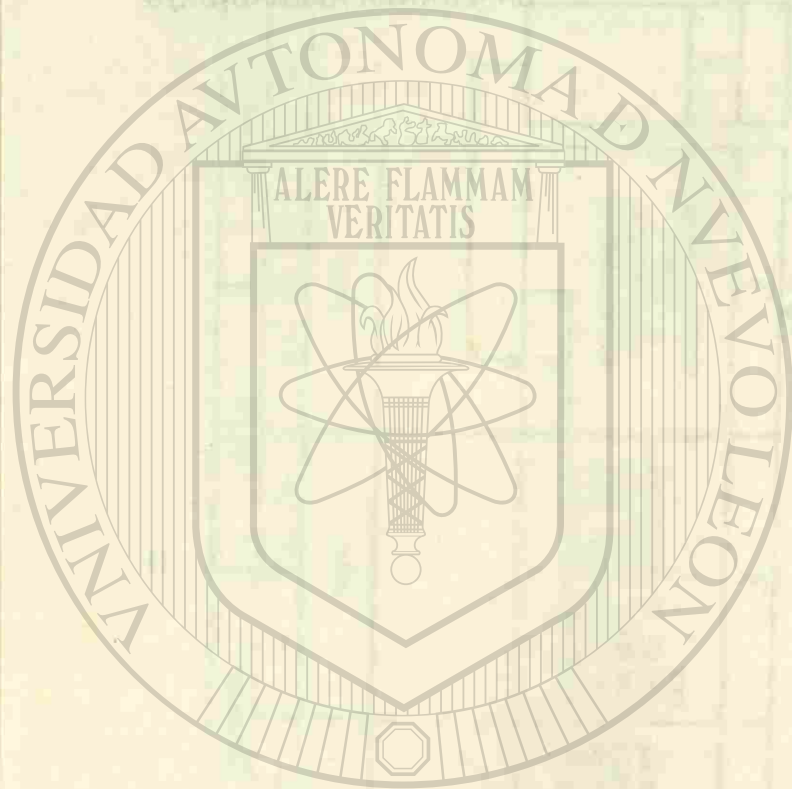
MESA 1: DISEÑO CURRICULAR Y PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

JUAN II

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**PROGRAMA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA DE
LA UNIVERSIDAD DE YUCATÁN**
Licenciada Landy Esquivel Alcocer

ANTECEDENTES

Uno de los problemas que plantea la enseñanza superior en México está relacionado con el maestro. En la actualidad, un alto porcentaje de maestros universitarios carece de la preparación adecuada para ejercer esta actividad. Hacen falta profesionales de la docencia, maestros con capacidad para contribuir, dentro de los límites de su función específica, en la resolución de los problemas que afronta la enseñanza universitaria.

Se necesitan profesionales de la enseñanza, que sepan optimizar los limitados recursos dedicados a la enseñanza general y, en particular a la superior.

Son necesarios maestros capaces de ejercer profesionalmente la docencia, de realizar su actividad con base en criterios y conocimientos científicos y metodológicos para comprender, analizar y controlar, en la medida de lo posible, las variables que intervienen en toda situación de enseñanza aprendizaje.

La situación crítica que en materia educativa atraviesa nuestro país nos obliga a buscar alternativas que permitan superar los problemas educativos actuales. Son muchas las soluciones propuestas; una de ellas es elevar la calidad de la educación mediante la profesionalización de la actividad docente.

OPCIONES DE SOLUCIÓN

La Universidad Autónoma de Yucatán ofrece, a través de la

Facultad de Educación, 4 alternativas para elevar la calidad de la enseñanza de los maestros universitarios.

- 1.- El Programa de Actualización Docente.
- 2.- La Licenciatura en Educación Superior.
- 3.- El Programa de Especialización en Docencia.
- 4.- La Maestría en Educación Superior.

El objetivo de la presente ponencia estará enfocada únicamente a describir, el Programa de Especialización en Docencia.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El programa de Especialización en Docencia se impartió por primera vez en marzo de 1979. El aquel entonces, la Comisión de Planeación y Desarrollo Académico de la Universidad de Yucatán, ahora denominada Facultad de Educación, ofreció el programa a 57 profesores que conformaron la primera generación de especialistas en docencia.

A partir de ese año, el programa ha sufrido modificaciones con el fin de mantenerlo vigente y acorde a las necesidades actuales.

En julio de 1979 inició la 2a. generación con un total de 30 alumnos y el 4 de diciembre del mismo año, la tercera generación con 30 alumnos.

Durante el período comprendido de febrero a mayo de 1980, el personal académico se abocó a la tarea de revisar el plan de estudios. El nuevo plan entró en vigor en septiembre del mismo año.

En septiembre de 1980 inició la 4a. generación con un total de 30 alumnos; en septiembre de 1981 la 5a. generación con 29 alumnos y en septiembre de 1982 la 6a. generación con un total de 31 alumnos.

En 1982 se planteó de nuevo la necesidad de evaluar el programa. En esta ocasión, la evaluación se realizó a partir de un diagnóstico de necesidades.

Para la fase de identificación de necesidades se desarrollaron las siguientes actividades.

A.- Se determinaron las unidades de información, quedando las siguientes:

- 1.- Directores de las escuelas y facultades de la Universidad.
- 2.- Maestros de la Especialización en Docencia.
- 3.- Maestros universitarios con Especialización en Docencia.
- 4.- Maestros universitarios sin Especialización en Docencia.
- 5.- Alumnos universitarios.

B.- Se seleccionó el cuestionario como instrumento para recabar la información, nombrándose una comisión para diseñar los cuestionarios destinados tanto a alumnos como a maestros y directores.

C.- Se solicitó la colaboración del departamento de Información y Estadística del Centro de Desarrollo Universitario que tendría a su cargo la determinación de la muestra, el levantamiento de las encuestas y el análisis de los resultados.

D.- La encuesta fue realizada durante el mes de noviembre de

1982.

E.- Durante el mes de diciembre se efectuó el procesamiento de datos por parte del Departamento de Información y Estadística.

F.- Se integró una comisión del personal de la escuela que se encargó de analizar e interpretar el informe presentado por el Departamento de Información y Estadística, proponiendo conclusiones importantes para el trabajo posterior.

A continuación transcribo algunas de las conclusiones obtenidas en el diagnóstico de necesidades, por considerables determinantes en el diseño del nuevo plan de estudios.

"En términos generales se presenta como necesaria, la realización de un proceso de sensibilización dirigido al personal docente universitario, ya que es el aspecto actitudinal uno de los que tuvieron mayor importancia para los alumnos quienes son, en última instancia, los que están en contacto directo con los profesores.

Asimismo, será necesario continuar con la instrumentación y puesta en práctica de aquellos cursos que permitan a los profesores adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para una efectiva práctica docente, sugerencia hecha a partir de la consideración por parte de los profesores de que es muy importante que los mismos sepan cómo planificar su curso.... así como dominar diversas técnicas de enseñanza.... Concretamente, se sugiere la creación de un laboratorio de microenseñanza que resulte propicio para el desarrollo e incremento de las habilidades docentes del profesor universitario.

Específicamente y considerando los puntos en que coincidieron alumnos y profesores, se plantean a continuación algunas sugerencias:

Aplicar exámenes congruentes con lo que se ha enseñado.

Actualmente, este punto es tratado en forma breve en Didáctica General, por lo que se sugiere la creación de un taller de elaboración de objetivos y otro de pruebas de aprovechamiento.

La actualización de los profesores en su área....

Aquí es poco lo que se puede hacer. Quizá sólo hablar de la importancia que la actualización tiene para la práctica profesional.

Eficiencia en las clases....

Esto es precisamente lo que se pretende y que se presenta como uno de los objetivos principales del programa de Especialización en Docencia, por lo que habrá que tomar las medidas de evaluación pertinentes para coadyuvar al logro de esta característica en los docentes universitarios, al mantener la calidad académica de cada uno de los cursos.

Interesar a los alumnos en el tema....

Este punto debe enfatizar en los cursos de Psicología Social y Psicología Educativa.

Aceptar críticas y sugerencias....

Considerada ésta como una característica de dominio personal aquí se podría sensibilizar en cuanto a esta actitud, así como discutir en torno a ella en los cursos de Psicología Social y Psicología Educativa.

Claridad en las explicaciones....

Se propone la instrumentación de un laboratorio de microenseñanza en donde sea posible realizar las prácticas necesarias para mejorar las habilidades del profesor.

Le interesan los avances de sus alumnos....

Este punto puede ser enfatizado en Psicología Educativa y Psicología Social, ya que ésta es una actitud que se espera del profesor y que influye en la motivación del alumno, así como en el desarrollo de adecuadas relaciones humanas entre aquél y el profesor...." *

CONOCIMIENTOS DE:

- Los principios básicos de la Psicología Educativa.
- La naturaleza de la evaluación, de sus niveles, tipos y principios que la explican.
- Los principios básicos de la metodología de la investigación.
- La importancia y la finalidad, así como la ubicación de su materia dentro del plan de estudios.
- Las diferentes estrategias didácticas para la adecuada planificación de un curso.

HABILIDADES PARA:

- Encontrar soluciones a situaciones imprevistas en el salón de clase.
- Presentar su materia en forma interesante y relacionarla con otras.

* Tomado del informe presentado al Centro de Desarrollo Universitario por los Lics. Psic. Raúl Burgos Fajardo y José Enrique Canto y Rodríguez, y la Ing. Beatriz Medina Lara, Universidad de Yucatán, marzo de 1983.

- Evaluar el progreso de sus alumnos, eficiente y oportunamente.
- Planificar su curso.
- Utilizar las estrategias, medios y recursos didácticos necesarios para lograr el éxito de su curso.
- Crear el medio ambiente propicio para el logro de los aprendizajes de sus alumnos.
- Aplicar los principios básicos de la metodología de la investigación, en su salón de clase.
- Facilitar la comunicación.

A partir de los resultados obtenidos se replantearon los objetivos del programa así como el perfil del egresado y en septiembre de el mismo año dió inicio el nuevo plan de estudios en la 7a. generación (54 alumnos).

OBJETIVOS.

Se establecen como objetivos del programa:

A.- Capacitar al profesor universitario para:

- 1.- Ejercer su actividad docente en forma profesional.
- 2.- Aplicar principios y técnicas básicas de la investigación en su actividad docente.

B.- Fomentar en el profesor universitario una actitud favorable hacia la participación en la resolución de los problemas educativos de su comunidad.

C.- Proporcionar a los participantes los antecedentes básicos

para cursar la maestría en Educación Superior que ofrece la Facultad de Educación.

PERFIL DEL EGRESADO.

El perfil del egresado de la Especialización en Docencia fue elaborado a partir de tres aspectos que se consideran necesarios para el adecuado desempeño del docente: conocimientos, habilidades y actitudes.

Y en cuanto a las materias:

- Didáctica I
- Psicología Educativa
- Didáctica II
- Psicología Social
- Didáctica III
- Metodología de la Investigación
- Taller Integrador
- Sistema Educativo Mexicano
- Seminario de Ética Profesional en el Ejercicio Docente

El nuevo plan de la Especialización en Docencia tiene 6 semestres y comprende ocho asignaturas, un taller de Microenseñanza y un seminario de Ética Profesional.

En septiembre de 1983 inició el nuevo plan de estudios con los alumnos de la 7a. generación (54 alumnos), y en septiembre de 1984, la 8a. generación con 59 alumnos.

A continuación presentaré los tres planes de estudios que ha tenido la Especialización en Docencia con el propósito de aclarar el cambio curricular que ha tenido este programa.

ACTITUDES DE:

- Justicia en su actuación docente.
- Responsabilidad hacia el cumplimiento de su trabajo.
- Interés hacia sus alumnos, su materia y su comunidad.
- Respeto a sí mismo y hacia las personas con los que se relaciona.
- Crítica hacia sí mismo y hacia su ambiente.

Una vez determinado el perfil del egresado se realizó un análisis de las diferentes estrategias, áreas y materias que estuvieron acordes a los objetivos propuestos.

En cuanto a las estrategias se eligieron:

- a) Cursos formales.
- b) Seminarios.
- c) Talleres.
- d) Tutorías.
- e) Observaciones.
- f) Laboratorio de Microenseñanza

En cuanto a las áreas se consideraron como prioritarias:

- Psicología.

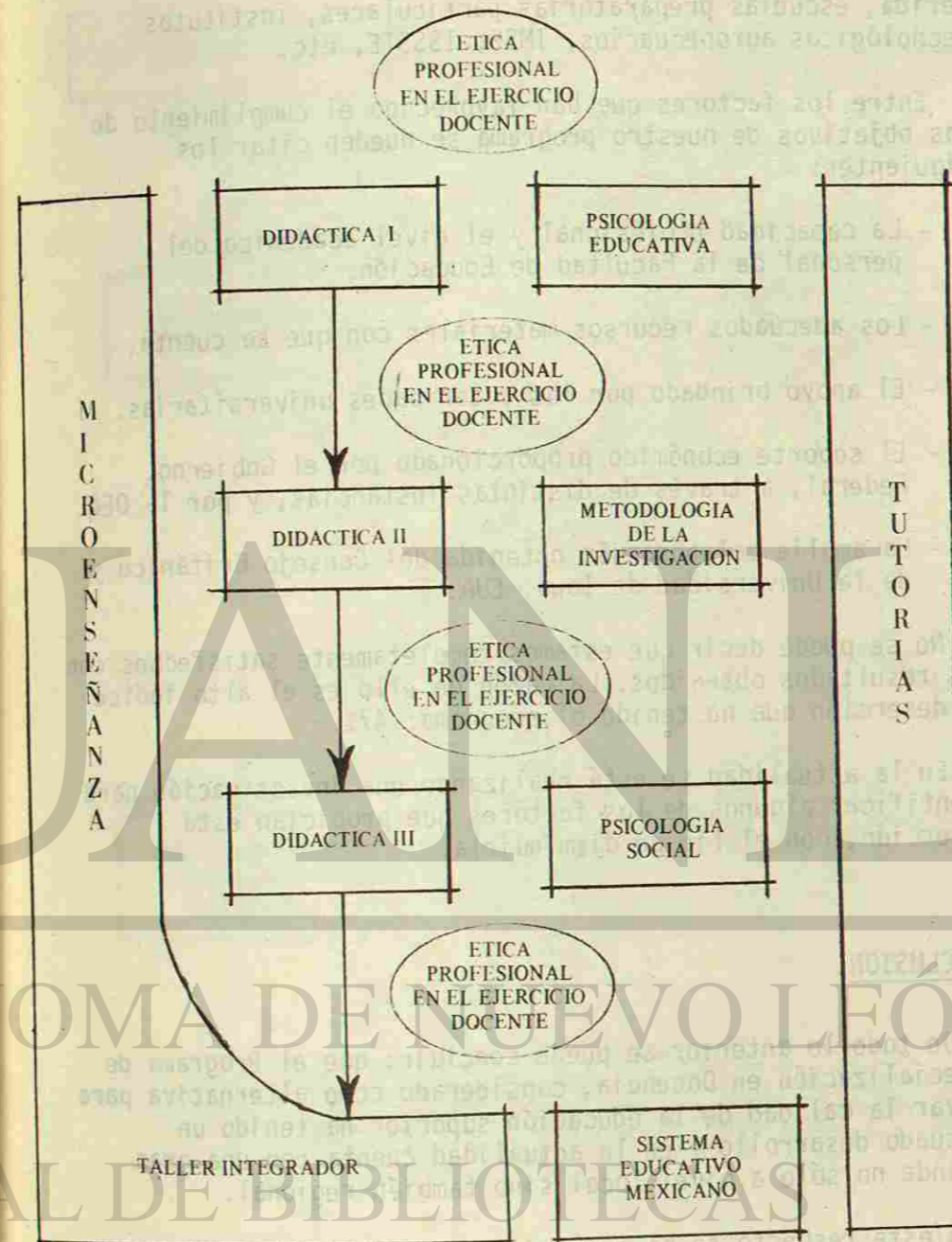
- Didáctica.
- Metodología de la Investigación.
- Sociología.

CURSOS Y TALLERES

- 1.- Didáctica General (Introducción)
- 2.- Psicopedagogía.
- 3.- Sociopedagogía I
- 4.- Tecnología Educativa.
- 5.- Metodología Científica.
- 6.- Taller Integrador I
- 7.- Sociopedagogía II
- 8.- Tecnología Educativa II
- 9.- Taller Integrador II

RESULTADOS.

Con base en las evaluaciones realizadas y haciendo un análisis de los objetivos propuestos y las actividades realizadas se puede concluir que a la fecha se han logrado buenos resultados. De 1979 a 1984 se han inscrito al programa 319 alumnos en ocho generaciones y hasta la sexta han egresado 97. Los alumnos provienen de distintas instituciones: Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto Tecnológico de



Mérida, escuelas preparatorias particulares, institutos tecnológicos agropecuarios, IMSS, ISSSTE, etc.

Entre los factores que han favorecido el cumplimiento de los objetivos de nuestro programa se pueden citar los siguientes:

- La capacidad profesional y el nivel académico del personal de la Facultad de Educación.
- Los adecuados recursos materiales con que se cuenta.
- El apoyo brindado por las autoridades universitarias.
- El soporte económico proporcionado por el Gobierno Federal, a través de distintas instancias, y por la OEA.
- La amplia colaboración obtenida del Consejo Británico y de la Universidad de Iowa, EUA.

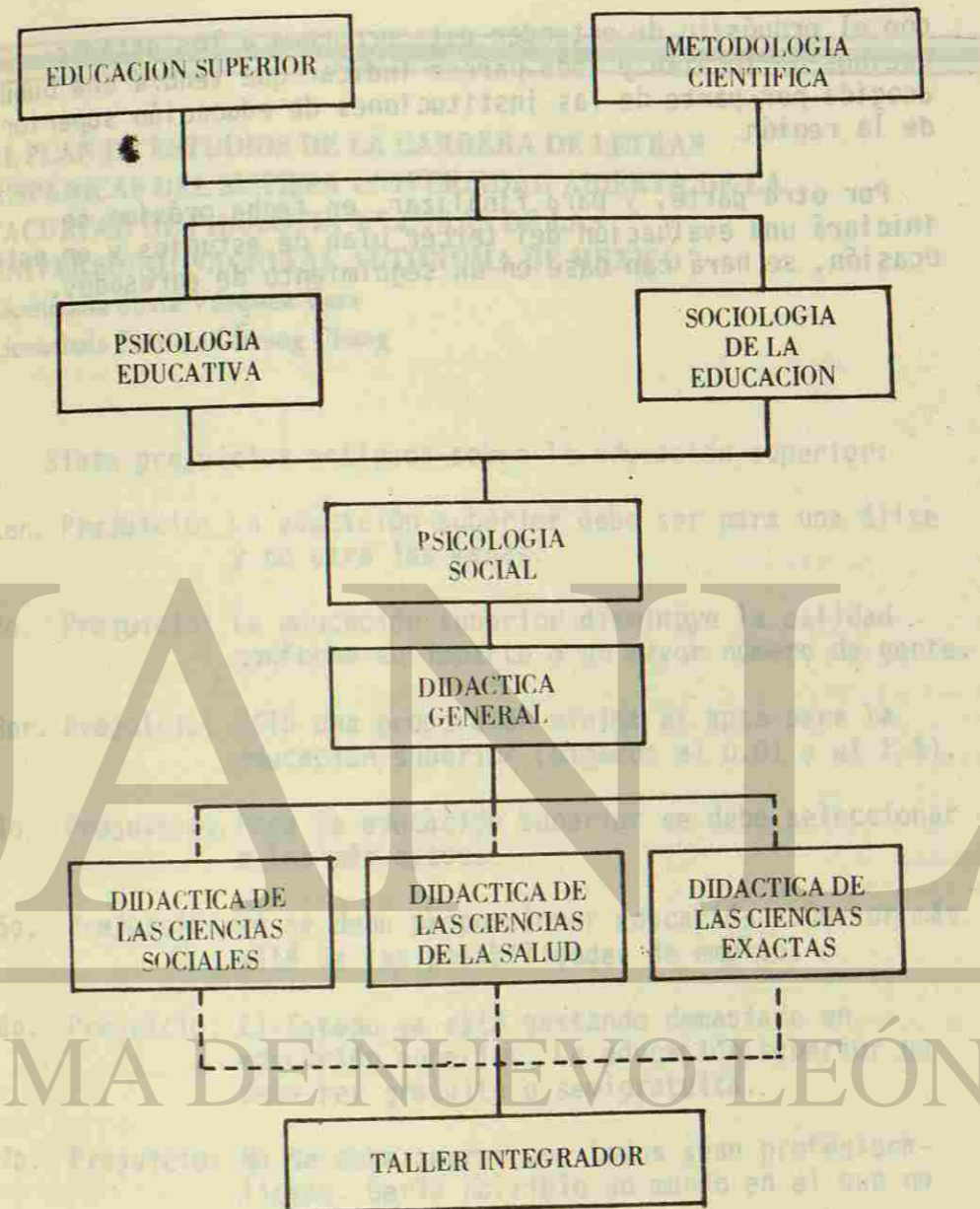
No se puede decir que estamos completamente satisfechos con los resultados obtenidos. La razón de ello es el alto índice de deserción que ha tenido el programa: 47%.

En la actualidad se está realizando una investigación para identificar algunos de los factores que propician esta deserción, con el fin de disminuirla.

CONCLUSION.

De todo lo anterior se puede concluir: que el Programa de Especialización en Docencia, considerado como alternativa para elevar la calidad de la educación superior ha tenido un adecuado desarrollo y en la actualidad cuenta con una gran demanda no sólo a nivel local sino también regional.

A este respecto se ha iniciado una investigación de mercado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

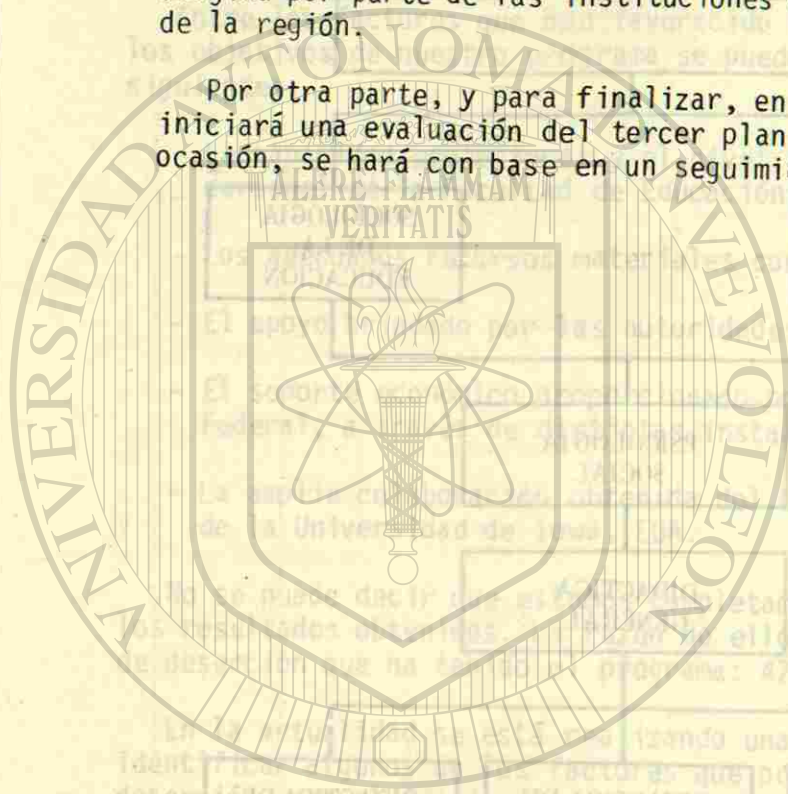
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PABLO GONZALEZ CASADIVA



con el propósito de extender este programa a los estados vecinos de Yucatán y todo parece indicar que tendrá una buena acogida por parte de las instituciones de educación superior de la región.

Por otra parte, y para finalizar, en fecha próxima se iniciará una evaluación del tercer plan de estudios y en esta ocasión, se hará con base en un seguimiento de egresados.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LETRAS
HISPANICAS DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

Licenciada Silvia Vázquez Vera

Licenciada Patricia Cheang Chaog

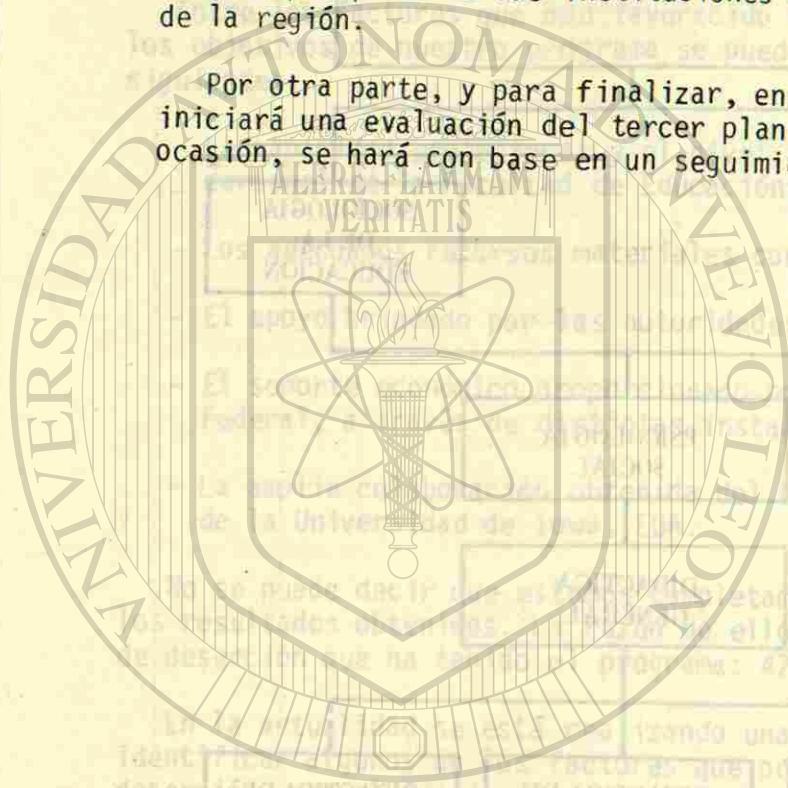
Siete prejuicios antiguos sobre la educación superior:

- 1er. Prejuicio: La educación superior debe ser para una élite y no para las masas.
- 2o. Prejuicio: La educación superior disminuye la calidad conforme su imparte a un mayor número de gente.
- 3er. Prejuicio: Sólo una proporción mínima es apta para la educación superior (digamos el 0.01 o el 1%).
- 4o. Prejuicio: Para la educación superior se debe seleccionar a los más aptos.
- 5o. Prejuicio: No se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo.
- 6o. Prejuicio: El Estado ya está gastando demasiado en educación superior. La educación superior no debe ser gratuita o semigratuita.
- 7o. Prejuicio: No se debe querer que todos sean profesionistas. Sería horrible un mundo en el que no hubiera obreros.

PABLO GONZALEZ CASANOVA

con el propósito de extender este programa a los estados vecinos de Yucatán y todo parece indicar que tendrá una buena acogida por parte de las instituciones de educación superior de la región.

Por otra parte, y para finalizar, en fecha próxima se iniciará una evaluación del tercer plan de estudios y en esta ocasión, se hará con base en un seguimiento de egresados.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MÉXICO

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LETRAS
HISPANICAS DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA DE LA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

Licenciada Silvia Vázquez Vera

Licenciada Patricia Cheang Chaog

Siete prejuicios antiguos sobre la educación superior:

- 1er. Prejuicio: La educación superior debe ser para una élite y no para las masas.
- 2o. Prejuicio: La educación superior disminuye la calidad conforme su imparte a un mayor número de gente.
- 3er. Prejuicio: Sólo una proporción mínima es apta para la educación superior (digamos el 0.01 o el 1%).
- 4o. Prejuicio: Para la educación superior se debe seleccionar a los más aptos.
- 5o. Prejuicio: No se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo.
- 6o. Prejuicio: El Estado ya está gastando demasiado en educación superior. La educación superior no debe ser gratuita o semigratuita.
- 7o. Prejuicio: No se debe querer que todos sean profesionistas. Sería horrible un mundo en el que no hubiera obreros.

PABLO GONZALEZ CASANOVA

ANTECEDENTES

En la década de los 60 y los primeros años de la siguiente, el país experimentó intensos problemas que van a determinar cambios significativos en la vida social y política. Por los años 60 hay una explosión demográfica del orden del 3.4% anual. En cuanto al aspecto económico "a partir de 1971 la economía mexicana inicia una fase crítica en la que, uno a uno, desaparecieron los signos exitosos de la etapa del "desarrollo estabilizador" y afloraron las del deterioro."(1) La crisis se deja ver en la creciente inflación, en la contracción de la inversión privada en el déficit fiscal, la deuda externa crece notablemente llegando a soluciones gubernamentales dramáticas expresadas en la devaluación del peso frente al dólar en 1976, en la política de empleo, en reducción del salario real, etcétera. En lo social el movimiento estudiantil de 1968, evidencia la estructura del régimen imperante, poco capaz para dar soluciones a problemas apremiantes que la población refleja, representada en ese momento en un conglomerado estudiantil. El gobierno que se inicia en el año de 1970 ante la perspectiva imperante en cuanto al problema educativo, propone una "reforma educativa" para todos los niveles de enseñanza como respuesta institucional a las demandas sociales, políticas y económicas.

"La reforma educativa de 1970 intentó cubrir tres aspectos fundamentales:

- a) La actualización de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- b) La extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados.
- c) La flexibilidad del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades del aprendizaje". (1)

La Ley Federal de Educación, expedida en 1973 va a concretar la reforma educativa. En los niveles elemental, medio, educación normal y técnica la Secretaría de Educación Pública se dedica a dirigir los esfuerzos para realizar los fines de la reforma educativa; en los niveles medio superior y superior, también da líneas políticas y refuerzo presupuestal y así se crea el Colegio de Bachilleres, la Universidad Metropolitana, la UNAM crea los Colegios de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta como una de las innovaciones educativas que pretenden dar respuesta a los principales problemas que la crisis presenta en la educación superior.

OPCIONES DE SOLUCION

El Sistema Universidad Abierta de la UNAM surge dentro de la concepción de educación permanente y de educación no formal como respuesta a la situación imperante. La delimitación de ambos conceptos es ampliamente discutida y a la fecha aún no hay un consenso respecto a su definición, por lo que, y en

(1) Martha Robles. Educación y sociedad en la historia de México, México, Siglo XXI, 1983, p. 221.

busca de un entendimiento de marco teórico de este trabajo hay una breve explicación de estos términos.

Educación permanente

Este concepto, recientemente en boga, tiene sin embargo orígenes más antiguos, ya que la idea de continuidad educativa no es nueva. El hombre no cesa de instruirse a lo largo de su vida, en sus ambientes familiares, sociales y escolares que determinan su concepción de vida, su conducta y sus conocimientos académicos. La educación permanente se aplicó en un principio en la educación de adultos; en una perspectiva posterior y más amplia se utilizó para la formación continua educativa. En la actualidad tiende a designar el conjunto del proceso educativo considerado desde el punto de vista del individuo y desde el punto de vista de la sociedad.

"Así, la educación permanente deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo". (1)

Educación no formal

La concepción educativa no formal surge en el intento de dos respuestas a problemas que la educación formal no puede solucionar. La literatura sobre el tema define a la educación no formal en función de la negación de las características de la educación formal:

"... conjunto de experiencias de aprendizaje fuera del

(1) Edgar Faure, *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Editorial, 1973, p. 220.

sistema escolar, graduado y escolar" (Steen Mac Call, 1970) (1) Coombs propone las características siguientes:

a) La educación no formal es el medio realista para proporcionar la educación que requieren aquellos que nunca accederán a la escuela.

b) Es un medio apropiado para inculcar y hacer accesible para la población rural nuevas actividades y habilidades.

c) Es un medio para superar obstáculos culturales que impiden a muchos grupos utilizar efectivamente la escuela.

d) Es la alternativa de utilización más efectiva de los escasos recursos de que disponemos.

e) Ofrece potenciales de transformación de la misma estructura escolar. (Coombs, 1975) (2)

Los autores en busca de una conceptualización no referida a las características de la educación formal, sino de la explicación del hecho educativo mismo de la educación no formal, concluyen que ésta es como señala Coombs "la forma más realista de proporcionar educación a aquéllos que no accederán a la escuela" (3)

La Universidad y el Sistema Abierto de Enseñanza

La educación es un proceso social cuya función es preparar al individuo para el desempeño del papel específico a que

(1) Citado en Félix Cadena y Jorge Martínez. *Educación informal y no formal*. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 1981, Vol. II p. 136.

(2) Cadena *op. cit.* p. 137.

(3) Cadena *op. cit.* p. 138.

estará destinado en la sociedad, conforme se desenvuelva en el paso por el sistema educativo. Este proceso social adapta al individuo a la organización social en que viene a través de la "internalización de normas, imágenes, conceptos, actitudes, pautas de comportamiento" (1)

Las tareas básicas de la educación y por tanto de la Universidad, en una sociedad capitalista dependiente, son el crear y el reproducir la ideología dominante, el preparar los cuadros técnicos, científicos y profesionales que permitan el desarrollo de la investigación y las formas de producción.

En palabras de Novoa Monreal (2) la Universidad "debe erigirse en conciencia crítica de la nación, promover la formación de un nuevo tipo de universitarios, impulsar la liberación del hombre y del país y propiciar los necesarios cambios sociales. Sin ello, habrá traicionado su misión histórica.

El Sistema de la UNAM surge como un intento innovador dentro del marco de la educación no formal y como intento de renovación de viejas estructuras que ya no responden a la creciente crisis económica, política y social del país. Este intento como otro de varios países tuvieron "un factor limitativo fundamental en la propia coyuntura sociopolítica dentro de la cual se insertaron, [pues], siempre que una universidad excedía ciertos límites en su afán reformador, el sistema se encargaba de aquietarla y hacerla volver al cumplimiento de su papel social". (3)

(1) Tomás A. Vasconi. Modernización y crisis en la Universidad latinoamericana. Buenos Aires, Mecnograma, 1975, p. 4.

(2) E. Novoa Monreal. La Universidad latinoamericana y el problema social. México, UNAM, 1978, p. 37.

(3) Darcy Ribeiro. La Universidad necesaria. México, UNAM, 1982, p. 254.

La Universidad Abierta según Pablo Latapí (1) se dirige a cuatro aperturas 1) a nuevos espacios externos a su campus Universitario; 2) a los problemas nacionales en su vinculación con la sociedad; 3) a un nuevo estudiantado con problemas para acceder a la educación y 4) a la innovación pedagógica en cuanto a nuevas formas de organizar la transmisión, evaluación y registro de conocimientos.

En febrero de 1972 el entonces rector, Dr. Pablo González Casanova, propone al Consejo Universitario, el Estatuto que dará legitimación al sistema abierto. Algunos extractos del discurso que pronuncia con tal motivo ubican la idea que crea este proyecto:

- "La Universidad debe ir de sus claustros a los centros de producción y servicios en forma institucional".
- "La Universidad Abierta se propone hacer llegar en forma sistemática la educación superior a grupos de población cada vez más amplios".
- "La Universidad Abierta constituirá una lucha permanente por el saber universitario como educación colegiada, profesional que rebasa los límites de la difusión cultural".
- "La Universidad Abierta debe mantener el diálogo, la clase o la tutoría del profesor con los estudiantes".
- "La Universidad Abierta no debe despersonalizarse en Sistemas de tele-universidad o educación por correspondencia".
- "La Universidad Abierta debe organizar el sistema más que a base de individuos -objeto de educación-, a base de grupos

(1) Pablo Latapí. Mitos y verdades de la educación mexicana. México, CEE, 1973, pp. 203-206.

de estudiantes que salieran de la Universidad a los centros de producción y de servicios, o bien que trabajando en éstos como obreros y empleados, pudiesen aprovechar las facilidades de la Universidad Abierta".

- "Se enseñarán las mismas carreras y especialidades en nuevos sitios y con nuevos medios de transmisión, evaluación y registro de conocimientos".

- "Esfuerzo combinado que corresponde a una democratización de la enseñanza, con los niveles más altos que puede alcanzar nuestra Casa de Estudios para enseñar con la mayor eficiencia a más estudiantes". (1)

Son nueve las divisiones que componen el SUA-UNAM, en 7 Facultades a nivel profesional en una a nivel de especialidad y en otra a nivel técnico. Estas divisiones se crearon en distintos momentos y en circunstancias particulares debido a la disciplina misma, a la situación presupuestaria y a las determinaciones políticas que lo hicieron nacer. Otros factores que afectaron este proyecto son las limitaciones que le imponen una nueva administración en 1973 y las contradicciones del propio Estatuto que lo rige.

DESCRIPCION DEL PROYECTO INNOVADOR

El SUAF y L y su plan de estudios

El Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras, casa que nos ocupa, nace en 1976 para 6 carreras. Como en las demás divisiones, y según lo establece el Estatuto Capítulo I, Artículo I, el SUAF y L opta por el

(1) Gaceta Universitaria, febrero 28 de 1972.

plan curricular que sustenta al sistema tradicional o escolarizado. Posteriormente varias carreras optaron por un cambio curricular, fundamentándose en la posibilidad que ofrece el Estatuto en el Capítulo I, Artículo 3°, inciso I, éstas fueron: Letras Hispánicas, Letras Modernas Inglesas, Filosofía e Historia.

La metodología de la enseñanza abierta y su relación con el currículo:

El Planteamiento metodológico implica la traducción de los principios generales, leyes y categorías aportados por el método didáctico en respuestas integradas a una situación dada y para ciertos y precisos objetivos educativos.

La metodología del sistema abierto necesita centrarse en las líneas básicas para promover un aprendizaje independiente. Caracterizamos el aprendizaje independiente como un proceso en donde el estudiante es esencialmente activo y autor responsable de la organización y el cumplimiento de las actividades tendientes a alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Al tratarse de una modalidad abierta se deja de lado el carácter escolarizado de la educación tradicional. Este no anclaje en la institución educativa presenta problemas nuevos. En este giro del problema, el eje básico se origina en las preguntas siguientes: ¿Cómo promover el aprendizaje independiente, ¿Cuáles son los componentes de una metodología de ruptura con el vínculo tradicional maestro-alumno, centrado en la transmisión del conocimiento por parte del docente?

Dos elementos básicos constituyen esta metodología: los materiales educativos impresos y la tutoría. La relación material educativo impreso y metodología no es una relación dada de antemano en forma casi mágica. Suele pensarse que se trata de elaborar textos que, con algunos agregados de tipo "modernizante", (objetivos, autoevaluaciones, etc). Aseguran la autoenseñanza. Por el contrario, se requiere diseñar un material de aprendizaje como guía para la consulta organizada

de bibliografía específica. En esta guía desempeñan papeles fundamentales las actividades de aprendizaje y las orientaciones metodológicas para la lectura y el empleo de la bibliografía básica.

La tutoría, como elemento de apoyo al uso del material educativo impreso, requiere del tutor o asesor un cambio en su papel. Este ajuste de nombre, con respecto a la denominación de maestro, no es puramente formal. El papel tradicional, centrado en la transmisión de información, se orientará hacia acciones educativas tendientes a motivar el trabajo grupal (dentro y fuera de la institución educativa) y el estudio independiente.

Se busca trabajar sobre las actividades de aprendizaje planteadas en las guías de estudio, promover el compromiso individual y grupal del estudiante con su trabajo académico, y se le facilita, a través de las guías de estudios y la tutoría, el aprendizaje de los elementos generales transferibles a futuros problemas.

El currículo, por su organización en áreas, posibilita la elaboración de guías de estudios que destacan las estructuras y procesos básicos inherentes a cada sector o áreas del conocimiento, así como un sistema tutorial por áreas que promueve las relaciones intradisciplinarias.

Por lo anteriormente expuesto, es de comprenderse que la enseñanza de la lengua y la literatura en el Sistema Universidad Abierta está apoyada en la metodología referente al autoaprendizaje, y hasta donde la práctica lo ha demostrado, es altamente factible el proceso.

Somos conscientes de que la autoenseñanza no hace sino destacar características propias de todo aprendizaje activo. Recalca la importancia de los factores efectivo y cognoscitivo inherente a todo proceso de formación humana y pone especial énfasis en el valor de los componentes metodológicos, didácticos y propios de cada campo del conocimiento, como instrumentos imprescindibles para la capacitación de

profesionistas autónomos y creativos.

El proyecto del Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica del Sistema Universidad Abierta es una experiencia piloto sujeta a los cambios que su aplicación requiera. El punto de partida para la elaboración de este proyecto ha sido el plan vigente de la Facultad de Filosofía y Letras. Al mismo tiempo se ha tomado en cuenta las características propias del Sistema Abierto, entre las que destacan, primordialmente, la autoenseñanza, el asesoramiento periódico, y el trabajo individual que el alumno cumple fuera de las aulas. Todo ello exige una estructuración diferente en el proyecto del plan de estudios y una mayor motivación para el alumno del SUA.

Esta nueva estructura incluye el contenido total del Plan de Estudios en vigor y lo enriquece, al integrar una nueva área metodológica e iniciar al estudiante en otros campos profesionales afines a la carrera, que hasta ahora han sido parcialmente explotados. Al mismo tiempo se encontró, al hacer un estudio pormenorizado de las literaturas mexicana, iberoamericana y española, que varios de los temas, autores y característicos se repetían de un curso al otro en virtud de la estrecha relación que guardan. Así, se llegó a integrarlas globalmente a partir de corrientes y autores representativos.

Se pretende dar una mayor motivación al estudiante brindando, primeramente, los cursos de literatura sobre la época contemporánea en cuyo ambiente sociocultural se desenvuelve y cuyos estímulos le son propios. "La recomendación de la pedagogía moderna de comenzar la enseñanza y el aprendizaje por aquello que está más próximo (física y vitalmente) al alumno y que, por tanto, tiene mayores posibilidades vitales de ser cabalmente comprendido por este." (1)

(1) Carlos Magis, Programa de Literatura (Semestres I y II). México, ANUIES, 1975.

PROCESO DE LA ELABORACION DEL PLAN DE ESTUDIOS

Antes de elaborar el Plan de estudios se analizó la realidad actual de los egresados de la carrera de Letras Hispánicas. Para este estudio se emplearon entrevistas hechas a egresados, maestros y alumnos acerca de las condiciones de trabajo. Al mismo tiempo se consultaron algunos estudios (1) sobre el tema, que comprobaron nuestras conclusiones. El noventa por ciento de los egresados se dedica a la docencia en lengua y literatura (lengua española como primer y segundo idioma); un cuatro por ciento se dedica a la investigación lingüística y literaria; un dos por ciento trabaja en medios de comunicación masiva (radio, cine y televisión); un tres por ciento elabora trabajos de redacción, corrección de textos y labores editoriales y un uno por ciento se dedica a la programación y planeación educativas, y a la crítica literaria. Por lo anterior se concluyó que las actividades profesionales de los egresados de Letras Hispánicas son:

- Docencia: Lengua (1o. y 2o. idioma) y Literatura
- Investigación lingüística y literaria
- Medios de comunicación masiva: radio, cine y televisión
- Redacción y corrección de textos de difusión
- Trabajo Editorial
- Planeación y programación educativa
- Crítica literaria

Con esta base se establecieron los objetivos de la

(1) Cristina Barros Valero, *La Carrera de Lengua y Literatura Hispánicas: Una contribución a su Análisis*. Tesis. México, UNAM, 1976.

licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica del SUA. De acuerdo con estos objetivos, el contenido temático del plan en vigor y las necesidades del SUA, se agrupó el contenido total de la carrera en cuatro grandes áreas que cubren los campos de trabajo: metodología, iniciación profesional, literatura y lingüística. Estas áreas se complementan con las opciones terminales que, a medida que el sistema se desarrolle, podrán ampliarse. Este sistema permite una dosificación de la información y brinda una educación más formativa que informativa.

El primer análisis llevó a un proyecto por áreas y contenidos que incluía: un área introductoria, una de lingüística y otra de literatura como vertebrales, y las opciones terminales para la iniciación profesional como optativas.

Una segunda revisión condujo a la programación horizontal y vertical de los cursos que integraban los contenidos de las áreas. De ahí se procedió a determinar las asignaturas propias de cada una de las áreas lo que llevó finalmente al establecimiento de las GUIAS DE ESTUDIO SEMESTRALES correspondientes.

Se anexa apéndice que descubre las áreas curriculares del plan de estudios.

CONCLUSIONES

Después de cinco años transcurridos desde la aprobación del plan de estudios por parte del Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras y del Consejo Universitario de la UNAM, una evaluación formal no ha sido llevada a cabo. Ello ha obedecido, quizá, al interés y al énfasis que se han puesto en otros productos del sistema abierto, que han integrado un diagnóstico institucional, el cual ha cumplido no sólo con el objetivo de hacer presente la otra modalidad educativa, sino también el de demostrar que el SUA ha sido capaz de alcanzar

ciertas metas, parciales sin duda, pero reales y concretas, a pesar de las limitaciones. Así, los materiales de autoaprendizaje han sido sometidos a la evaluación de alumnos y tutores y también de los especialistas del sistema escolarizado, por tanto han sido reformados, reestructurados, y en algunos casos hasta reelaborados. También se ha subrayado la necesidad de capacitar a los tutores, para lo cual se han ofrecido cursos, en los que se ha buscado principalmente que el tutor respete tanto el contenido de los materiales como los objetivos, las autoevaluaciones y las actividades de aprendizaje, ya que se ha detectado a través de informes del alumnado, que el tutor, formado por el sistema escolarizado, tiende a impartir una clase, sin prestar atención a los requerimientos del autoaprendizaje.

La eficacia terminal como preocupación generalizada ha sido empleada para validar al SUA, tanto en sus porcentajes particulares (una carrera), como en su porcentaje global (dieciséis licenciaturas, un título técnico y una especialidad de posgrado).

Además, los procedimientos administrativos y escolares, indiferenciados desde un principio, hubieron de ser revisados una y otra vez a fin de que una división como la de la Facultad de Filosofía y Letras, se inscribiera adecuada y convenientemente, dentro de la organización a la que pertenece, en este caso la Facultad mencionada se buscó, consecuentemente, adaptarse de la mejor manera posible a un reglamento que no es propio y a disposiciones reglamentarias que no concuerdan con el sistema.

Sin embargo, por medio de una supervisión directa de los sucesivos responsables de la carrera de Letras Hispánicas y de los tutores, que conforman entre todos una comisión permanente, se ha observado que el currículo aquí comentado ha sido útil en la medida en que ha determinado la carga máxima de trabajo para el alumno, medida en un número no mayor a cuatro materias y estructuradas éstas en áreas que han delimitado convenientemente los conocimientos y que han evitado el enciclopedismo. Comparativamente, el currículo de Letras

Hispánicas ha manifestado al menos un menor número de problemas, que el currículo de las licenciaturas en Historia y Pedagogía, que han requerido del alumnado un trabajo mayormente parcelado y de alcances más amplios. No es éste el caso de las licenciaturas en Letras Modernas (Inglesas) Filosofía, ya que la primera ha atendido a una forma modular y la segunda a áreas.

Por lo anteriormente expuesto debe comprenderse que el desarrollo del SUA, ha exigido invariablemente la definición y la ejecución del proceso de autoaprendizaje, plasmado éste en los materiales escritos, en el papel del tutor y en la función de la tutoría.

Podría afirmarse que ya resulta no sólo indispensable sino posible llevar a cabo una evaluación del plan de estudios de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, pues los requerimientos previos han sido satisfechos: se ha revisado las guías de estudio, se han preparado a tutores, se ha visto aumentada la matrícula, ha egresado un porcentaje mayor, ha habido un incremento en la titulación, se ha producido una diferenciación administrativa y escolar y se ha asegurado la existencia del sistema.

BIBLIOGRAFIA

Barros Valero, Cristina. La carrera de lengua y literatura hispánicas: una contribución a su análisis. Tesis. México, UNAM, 1976.

Cadena, Félix y Jorge Martínez. Educación informal y no formal. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México 1981. Vol. III.

Cortés, Jaime y Azucena Rodríguez O. "Sistema Universidad Abierta. Estructura y Operación". En Perspectiva. Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. 3 Esp., No. 3, septiembre, 1980, p. 41-47.

Faure, Edgar. Aprender a ser. Madrid, Alianza Editorial, S. A. 1973.

González Casanova, Pablo y Enrique Florescano. México, hoy, México. Siglo XXI, 1979.

Hernández Michel, Susana. "Dispersión y multiplicidad en los planes de estudio en la UNAM". En Perfiles Educativos. n. 2., 1978, p. 3-11.

Latapí, Pablo. Mitos y verdades de la educación mexicana. México, CEE, 1973.

Magis, Carlos. Programa de literatura (Semestres I y II). México, ANUIES, 1975.

Novoa Monreal, E. La Universidad latinoamericana y el problema Social. México, UNAM, 1978.

Ribeiro, Darcy. La Universidad necesaria. México, UNAM, 1982.

Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. México, Siglo XXI, 1983.

EL CONCEPTO DEL MODULO Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGIA EN LA UNAM.-XOCHIMILCO

Doctora Sonia Comboni Salinas

Licenciado Juan Manuel Juárez

Introducción (1)

La Sociología es una ciencia relativamente joven que alcanza su sistematización como tal en la segunda mitad del siglo pasado en los países europeos, en donde se abre camino polemizando con las otras ciencias su estatus científico, buscando al mismo tiempo su legitimación con la determinación de un método propio que le permitiera precisar su objeto de estudio. Esta polémica se sitúa fundamentalmente dentro del marco positivista.

Hacia fines del Siglo XIX y principios del XX surgen otras vertientes que constituyen como objeto de estudio de la Sociología las relaciones sociales y la acción que se establece en la sociedad, marcando así las corrientes fundamentales del pensamiento sociológico, que en la actualidad se pueden agrupar en torno al funcionalismo o estructural-funcionalismo y a las corrientes críticas centradas en torno al marxismo o a una interpretación materialista de la sociedad, que se desarrollan principalmente tanto en Europa como en Estados Unidos.

En México, en los años 30 se instituye la Cátedra de Sociología en la Facultad de Derecho de la UNAM, a instancias

(1) Ver: Comboni Sonia y Juárez J. M. "Panorama de la Sociología". Ponencia presentada en la 1era. Reunión de Escuelas y Facultades de Sociología-SEP. UPN-México.

Faure, Edgar. Aprender a ser. Madrid, Alianza Editorial, S. A. 1973.

González Casanova, Pablo y Enrique Florescano. México, hoy, México. Siglo XXI, 1979.

Hernández Michel, Susana. "Dispersión y multiplicidad en los planes de estudio en la UNAM". En Perfiles Educativos. n. 2., 1978, p. 3-11.

Latapí, Pablo. Mitos y verdades de la educación mexicana. México, CEE, 1973.

Magis, Carlos. Programa de literatura (Semestres I y II). México, ANUIES, 1975.

Novoa Monreal, E. La Universidad latinoamericana y el problema Social. México, UNAM, 1978.

Ribeiro, Darcy. La Universidad necesaria. México, UNAM, 1982.

Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. México, Siglo XXI, 1983.

EL CONCEPTO DEL MODULO Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGIA EN LA UNAM.-XOCHIMILCO

Doctora Sonia Comboni Salinas

Licenciado Juan Manuel Juárez

Introducción (1)

La Sociología es una ciencia relativamente joven que alcanza su sistematización como tal en la segunda mitad del siglo pasado en los países europeos, en donde se abre camino polemizando con las otras ciencias su estatus científico, buscando al mismo tiempo su legitimación con la determinación de un método propio que le permitiera precisar su objeto de estudio. Esta polémica se sitúa fundamentalmente dentro del marco positivista.

Hacia fines del Siglo XIX y principios del XX surgen otras vertientes que constituyen como objeto de estudio de la Sociología las relaciones sociales y la acción que se establece en la sociedad, marcando así las corrientes fundamentales del pensamiento sociológico, que en la actualidad se pueden agrupar en torno al funcionalismo o estructural-funcionalismo y a las corrientes críticas centradas en torno al marxismo o a una interpretación materialista de la sociedad, que se desarrollan principalmente tanto en Europa como en Estados Unidos.

En México, en los años 30 se instituye la Cátedra de Sociología en la Facultad de Derecho de la UNAM, a instancias

(1) Ver: Comboni Sonia y Juárez J. M. "Panorama de la Sociología". Ponencia presentada en la 1era. Reunión de Escuelas y Facultades de Sociología-SEP. UPN-México.

de Antonio Caso, muy ligada a la Filosofía, se considera una disciplina más en los planos de estudio de la licenciatura en Derecho.

No es sino a partir de 1950 que la Sociología tuvo su carta de naturalización en la Universidad Nacional Autónoma de México, con la introducción de la Licenciatura en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales. Las vertientes que sustentaban sus planes y programas eran el positivismo y el estructural funcionalismo, corrientes que permitieron a los pioneros de la Sociología en México realizar estudios concretos de campo con métodos y técnicas cuantitativas, lo que le imprimía un carácter fundamentalmente empirista.

Durante los primeros años mantuvo el tinte formalista-jurídico que heredó del Derecho, pero hacia el final de la década de los 50 se dan transformaciones que rompen con estas tendencias tratando de dar un aspecto crítico y polémico a los educandos. Se reforma el currículum de Sociología, se incluyen materias que subrayan los aspectos sociales del desarrollo económico, se introducen estudios específicos de Sociología aplicada, y no sólo generalidades, y se refuerzan los aspectos estadísticos.

Sin embargo esta tendencia empírico-cuantitativa se vio limitada por el apego a las corrientes europeas con marcada tendencia al análisis cualitativo enraizadas en la historia y en la ciencia política.

Como resultado de esta convivencia de tendencias el uso de la estadística no implicó en general, la aceptación de los fundamentos epistemológicos del empirismo sino "que se coadyuvó de manera compleja con la tradición de la escuela antropológica e histórica y, en lo político, con una ideología nacionalista que rescataba para sí los elementos residuales socializantes de la Revolución Mexicana"(2) con lo

(2) Arguedas F. y Loyo A., "La institucionalización de la Sociología en México" en Sociología y Ciencia Política en México, UNAM, México, 1979, p. 19.

que se señalaba el aspecto crítico e impulsaban las ideas de la Sociología centradas en la realidad nacional.

Las ideas emanadas de la Revolución Cubana influyeron fuertemente en la orientación crítica. La apertura a la producción sociológica de América Latina dió una nueva perspectiva presentando la visión de México dentro de un panorama más amplio: el Latinoamericano. Con ello la Sociología en México se relaciona fuertemente con la corriente materialista-dialéctica adquiriendo una solidez teórica de la cual carecía.

Aunque la incorporación de esta corriente en los planes y programas ha sido lenta y no pocas veces controvertida, lo cierto es que ha permitido realizar estudios de tipo global sobre diversos aspectos de la realidad del país. Sin embargo, aún ahora, hay un desfase entre las diversas teorías que nutren los currícula de Sociología por lo que no se ha logrado superar la etapa de la confrontación estéril.

No obstante lo anterior consideramos que la solidez teórica proporcionada por un materialismo dialéctico no dogmático no se opone al uso de técnicas ni a la realización de estudios concretos de aspectos específicos de la sociedad. Pensamos que la Sociología está llegando a una etapa de madurez teórico-metodológica en la cual si bien es cierto que el debate es vivo y difícil pero necesario, estamos en contra del dogma de la afirmación gratuita para rescatar, como el propio materialismo lo establece, lo mejor del trabajo científico.

Lo importante es explicar los hechos sociales y no tanto justificar las teorías sobre el sistema social. Esto no es eclecticismo ni dogmatismo sino reflejo de la relación sujeto-objeto de conocimiento, en y por la cual se construye el objeto de estudio. A partir de ella se puede conformar una teoría.

I. Sociología en el Sistema Modular Xochimilco

1. Antecedentes

La importancia de la Sociología como ciencia analítica e histórica, se debe a que penetra en todos los campos de la cultura, entendida ésta como la producción de bienes materiales y valores simbólicos de la humanidad a través de la interacción cotidiana. De ahí que podamos hablar de una sociología del conocimiento, del arte, del trabajo, de la educación, política, económica, sociología rural, de la ciencia y aún sociología de la sociología, etc.

La extensión de la problemática abordada nos permite inferir con mayor certeza que el mero dato cuantitativo no es suficiente para conocer un problema, sino que se requiere el análisis cualitativo de manera que mediante el análisis se puedan señalar posibles soluciones a los multivariados problemas sociales.

2. Problemática a resolver

2.1. General:

a) En la actualidad los currícula de Sociología reflejan una estructura enciclopédica dispersa.

b) Aun cuando se encuentren en ellos asignaturas referentes a América Latina y a México, los aspectos dominantes se derivan de las influencias europeas y/o norteamericanas. Sin embargo poco a poco se van incorporando estudios de autores latinoamericanos y nacionales que analizan desde una perspectiva propia problemas fundamentales de nuestra realidad social: agrarios, laborales, políticos, educativos, urbanos, de los medios de comunicación, etc.

c) Los métodos de enseñanza no son muy variados y podríamos catalogarlos como tradicionales, es decir la impartición de clases. Se puede afirmar, sin temor a equivocarnos que en la mayoría de las facultades, escuelas y departamentos las

prácticas de campo son limitadas, si no es que están ausentes por diferentes motivos: falta de presupuesto, de disponibilidad del personal docente y/o de los alumnos, de tiempo, etc.

Dentro del movimiento de innovación de la enseñanza de la Sociología se destacan algunas experiencias como la de la UAM-Azcapotzalco con el sistema personalizado, la concepción de la enseñanza modular de la ENEP-Acatlán y la de la UAM-Xochimilco.

d) Como producto de los tres factores mencionados anteriormente se ha dado una escasa vinculación entre aula y realidad social.

2.2. UAM-Xochimilco

La Carrera de Sociología en la UAM-Xochimilco se inició en 1974. No se tenía en ese entonces ideas precisas sobre lo que significaba una enseñanza modular, ni lo que era un módulo. Se creó un taller de diseño curricular para toda la división de Ciencias Sociales y Humanidades con el objeto de darle coherencia a todos los planes y programas que surgieron.

El plan de estudios vigente en Sociología hasta 1985 se formuló al inicio de las actividades de la Unidad, y los programas fueron elaborados por comisiones de profesores denominados "Talleres de diseño modular", a medida que se iba avanzando en el desarrollo de la carrera. Sin embargo no había una concepción única de Módulo, no sólo en la división, sino en la misma carrera, lo que dió lugar a una serie de experiencias que darían pie a una reflexión sobre el sistema modular, su filosofía educativa, sus bases conceptuales y pedagógicas. Esto permitió la reestructuración continua de los módulos lo que imprimió un carácter sumamente flexible y dinámico a los programas e hizo posible la formación en la práctica de los docentes, provenientes todos ellos de sistemas tradicionales y con poca o nula formación en diseño curricular. Esta técnica se ha mantenido, contribuyendo a que los profesores continúen actualizándose no sólo en el diseño curricular sino en el trabajo de equipo, tanto para la discusión de los contenidos como para la impartición colectiva

de la docencia.

Desde 1978 al egresar la primera generación se inició un proceso de reestructuración del "Plan de Estudios" que dió lugar a varias tentativas arrojando multitud de experiencias, que fueron sentando las bases para el Plan Actual que, intenta dar una mejor formación a los alumnos, favoreciendo la investigación como centro del desarrollo curricular, planteamiento que siempre propuso el sistema modular Xochimilco, tanto en el "Documento Xochimilco" como en los resultados del "Foro sobre las bases conceptuales del Sistema Modular" celebrado en 1984.

Así pues, a la problemática general de la enseñanza de la Sociología y al diseño curricular, se añadía el problema de la impartición de los módulos que ha revestido varias modalidades:

- Enciclopédica, más informativa que formativa;
- Memorística, más repetitiva que analítica;
- Sin dirección, discusión sin objetivos claros y asistemática;
- Anárquica, con una mínima participación del docente;
- Autoritaria, amplio control por parte del docente;
- Participativa y sistemática, contribución sistemática de profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del diseño curricular en una perspectiva más analítica. Es a este tipo de impartición que pretendemos llegar de manera generalizada.

II. Descripción del Proyecto

1. Para superar el enciclopedismo, la enseñanza tradicional, la ruptura entre aula y realidad social, el eclecticismo y/o una visión unilateral, en el Departamento de Relaciones Sociales, se han venido desarrollando esfuerzos que, siguiendo los principios del Sistema Modular Xochimilco, nos han permitido visualizar una opción tanto en el diseño curricular como en el trabajo de aula y en la investigación que integran la reflexión teórico-histórica y el quehacer metodológico.

1.1. Filosofía

El sistema modular tiene un principio epistemológico fundamental: la realidad es cognoscible a partir de diferentes problemas, cuestionamientos e interrogantes, los cuales son transformados en "problemas-eje" de investigación.

Esto implica una visión integradora de la realidad y, por tanto, de la ciencia en contra de una perspectiva fraccionada. Estos problemas de tipo complejo a cuya solución concurren tanto las disciplinas integradas como tales, economía, sociología, historia, psicología, etc., como aquellos aspectos del conocimiento que aún no se pueden clasificar pero que pueden ayudar a resolver la problemática.

Estos interrogantes planteados por el sujeto cognoscente en relación con la realidad, construidos como "objetos de estudio" son lo que se denomina en el Sistema Modular UAM-Xochimilco "objetos de transformación". Se llaman así porque de la simple percepción del problema, a través de la investigación se llega a la aprehensión cada vez más profunda de la realidad y a la utilización de los conocimientos adquiridos para actuar sobre la misma. Es decir, por una parte se busca la transformación en la psicología involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se diluyan las fronteras entre la escuela y la realidad social, y por otra parte se pretende que los egresados-obviamente la comunidad universitaria en su conjunto-en forma consciente actúen conforme a las posibilidades que la misma realidad le imponga buscando la realización de cambios cualitativos de la misma.

1.2. Fundamento Psicosocial

El principio psicosociológico plantea que el alumno progrese del conocimiento guiado o dirigido hacia la autonomía en la adquisición del mismo. Esto significa que desde el punto de vista del aprendizaje debe ir de la reproducción del conocimiento hacia la generación del nuevo conocimiento, en forma autónoma.

1.3. Fundamento psicopedagógico (*)

La seriación obligatoria de los módulos representa una búsqueda de coherencia lógica del conocimiento en sí, en su organización y del conocimiento de la ciencia sociológica.

Desde el punto de vista psicológico se busca la dirección del aprendizaje a través de los objetos de transformación. Este aprendizaje se concreta en términos de habilidades y destrezas para la búsqueda de información, registro, concentración, manejo y análisis de la misma, lo que genera nuevas actitudes en el proceso de formación profesional. Desde el punto de vista didáctico, la seriación permite retomar los contenidos del módulo anterior para abordar el siguiente y avanzar en la apropiación del conocimiento lo que da unidad al proceso total de enseñanza-aprendizaje.

2. Diseño curricular

2.1. Elementos internos del curriculum

Con base en los principios anteriores, el curriculum se concibe como una espiral, sustentado en el proceso de investigación que permite abordar el objeto de transformación propuesto por el plan de estudios. De esta manera la apropiación del conocimiento, como proceso activo y autónomo gira alrededor de un tema-eje. Esta perspectiva curricular permite desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, la integración del conocimiento; la vinculación entre el aula y la realidad social, desde el punto de vista sociológico; filosóficamente favorece la penetración de la misma; por lo tanto, curricularmente la investigación sería el centro a partir de la cual se organizan los contenidos que conforman

(*) Ver Ponencia: "Notas para la integración de la investigación y la docencia". Comboni, Sonia, Herlich, Patricia, Hernández, Lauro y Juárez, Manuel. 1er. Foro Sobre las bases conceptuales del Sistema Modular UAM-Xochimilco. Julio 1981.

actividades y comportamientos que susciten a su vez las habilidades y destrezas características del perfil del egresado.

2.1.1. Objeto de transformación. (*)

Objeto de transformación es un aspecto seleccionado de la realidad que se problematiza para su estudio y se transforma en la psicología de los alumnos a través de la investigación como actividad científica fundamental de acción sobre la realidad.

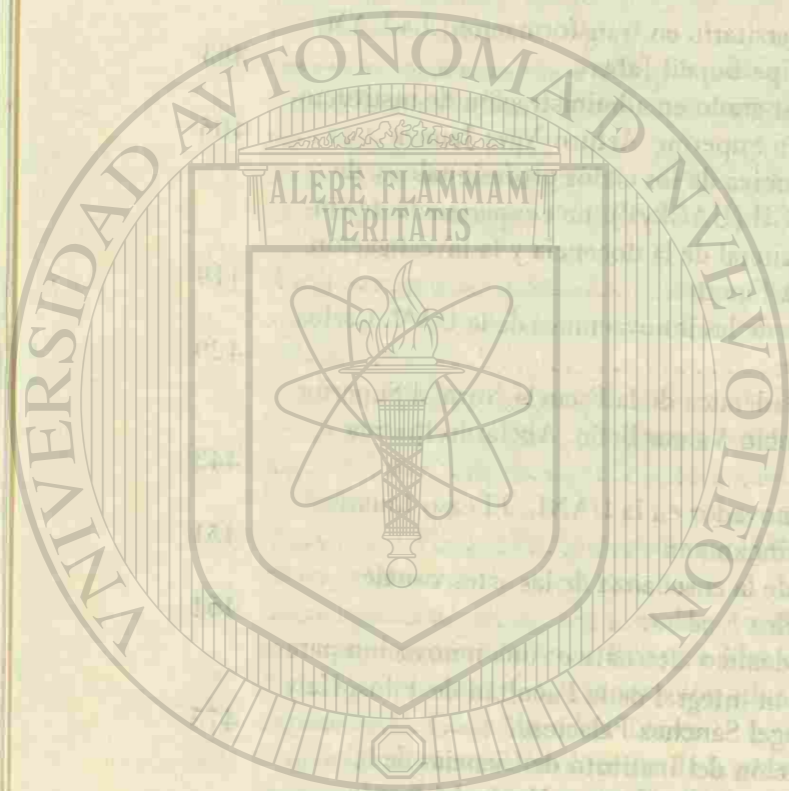
Esta concepción piagetiana permite que tanto el objeto de transformación como la investigación sean el centro del desarrollo curricular.

El objeto de transformación es analizado mediante el recurso a los instrumentos conceptuales y categoriales que proporciona la teoría sociológica; el conocimiento histórico del desenvolvimiento del país y de América Latina, enfatizando la historia contemporánea; la metodología, las técnicas y la estadística, que confluyen en la investigación, permitiendo la integración horizontal y vertical del curriculum.

2.1.2. Tema-eje

El "Tema-Eje" es una temática presente en todos los módulos que al ser problematizada da origen a objetos de transformación parcial en cada uno de los módulos.

(*) El "Objeto de transformación" ha tenido y tiene muchas interpretaciones en el interior de la Unidad Xochimilco y de la División de Sociales. Aquí proponemos lo que se encuentra en la base del curriculum de Sociología. En ella recogemos las ideas anteriores que se sostienen a la luz de un análisis epistemológico con las características propias de la disciplina sociológica y una perspectiva interdisciplinaria.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE B

PRESENTACION

El 24, 25 y 26 de abril de 1985, se efectuó el Primer Encuentro Nacional sobre Innovaciones en la Educación Superior de México, teniendo como sede la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

El evento contó con la participación de las instituciones de educación superior más importantes del país, lo cual es alentador comprobar en la relación que aparece al final de este volumen, demostrándose así el carácter nacional que revistió este encuentro.

La actividad tan destacada, reflexiva y profunda que realizaron, tanto los ponentes como los participantes, brindó el marco adecuado para que el planteamiento de las diferentes experiencias innovadoras fuera lo debidamente discutido y analizado, reflejando las experiencias planteadas la importancia que tienen tanto para el presente como para el futuro nacional.

Este encuentro se llevó a cabo siendo rector de la Universidad el doctor Alfredo Piñeyro López, y director de la Facultad de Filosofía y Letras el licenciado Juan Angel Sánchez Palacios. Este último formó parte asimismo del Comité Organizador, junto con el doctor Gilberto Guevara Niebla, el licenciado Bernardo Flores Flores y el licenciado José Héctor Franco Sáenz.

INTRODUCCION

El movimiento de innovación educativa que alcanzó su apogeo en la década pasada se vincula a la crisis cultural de las sociedades industriales que surgieron después de la Segunda Guerra Mundial. Esta crisis se proyectó sobre todo como una crisis de valores y tuvo su expresión más espectacular con las rebeliones universitarias de los años sesenta que convulsionaron a muchos países, tanto del campo socialista como del capitalista.

Los estudiantes cuestionaron el mundo que habían heredado de los adultos argumentando que en su estructura misma subyacía un principio de alineación y opresión de la especie humana. Se trataba de cambiar ese mundo, de transformarlo radicalmente a fin de lograr un nuevo orden social regido por la libertad y la equidad, en donde el hombre pudiera desarrollar todas sus potencialidades.

Tal fue el punto de partida del movimiento innovador. Una vez que las luchas estudiantiles conocieron los límites de su intervención política, la energía transformadora de la nueva generación derivó hacia el campo de la educación manifestándose bajo la forma de un optimismo educativo que depositó en la escuela las esperanzas transformadoras que no habían alcanzado a realizarse por la vía política.

El centro de gravedad del movimiento se desplazó de la calle hacia la escuela. Miles y miles de jóvenes intelectuales en todo el mundo occidental se persuadieron que el cambio social anhelado podía realizarse desde los espacios institucionales de transmisión y producción del saber a través de modificar las formas en que esos espacios funcionaban y se articulaban con el

resto de la sociedad.

Como puede verse, este movimiento era en realidad un renacimiento del viejo iluminismo que en otras épocas particularmente en América Latina, guió a la intelectualidad en su actuación social. Se pretendía realizar nuevos valores partiendo de esquemas racionales y de proyectos de sociedad que habían madurado en la mente de los actores del movimiento. Este fenómeno social cristalizó, en primera instancia, en múltiples proyectos que se propusieron revolucionar la función social de las universidades.

En Francia se lanzó la experiencia de Vincennes (París VIII) con un nuevo concepto de organización académica y una enorme libertad en la estructuración del curriculum; en Alemania surgió, frente a la Universidad Libre de Berlín de corte tradicional, la llamada Universidad Crítica que se propuso revelar la dimensión alienante de la cultura de la sociedad industrial.

Inglaterra realizó experiencias de innovación (Warwick, Essex, Enfield, etc.) que se perfilaron en distintas direcciones; en Italia (Milán) se ensayaron nuevas formas de relación de los estudios profesionales con el mundo de la producción atacando el problema de la división social del trabajo; en Japón (en Tokio y Kito-Osaka) surgieron las llamadas "universidades de reserva" cuyo objetivo era criticar la estructura de la universidad feudal y democratizar programas y métodos de enseñanza.

En Estados Unidos (en New York State University, en Berkeley y otras universidades) nacieron las experiencias que se conocieron con el nombre de "contra-universidad" y de "free universities" en las cuales se proponían planes de estudio alternativos a los planes convencionales.

En América Latina el movimiento innovador tomó formas muy

diversas: desde las experiencias de "educación liberadora" basadas en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, hasta ensayos innovadores como el de la "investigación participativa" que nació en la Universidad de Colombia o proyectos de reorganización global del funcionamiento de la institución universitaria como el de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Pero quizás la expresión más generalizada y evidente de esta voluntad hacia el cambio liberador la constituya el *boom* que se dió en todo el mundo de las llamadas "escuelas activas" que se nutrieron en lo fundamental del pensamiento roussoniano y que vieron en el caso de Sumerhill una suerte de paradigma. La fé en el activismo escolar se nutría de la esperanza de liberar a la nueva generación del *shock* cultural y la alienación propios de la sociedad industrial y para ello se proponía, como principio pedagógico fundamental, que el desarrollo de los niños estuviera exento de la coerción de los adultos.

De hecho, la pedagogía ha vivido desde los años sesenta una auténtica revolución. Una revolución por momentos desordenada y confusa que, sin embargo, derivó en fructíferas aportaciones. Entre las ideas radicales de Ivan Ilitch de eliminar definitivamente la institución escuela, hasta el movimiento conservador que se denominó en inglés *back to basics* (que sostiene, a contracorriente, la reivindicación de la escuela clásica) se extiende una gama profusa de proposiciones educativas cuya lista es prácticamente interminable: educación no directiva, pedagogía antititucional, educación personalizada, educación compensatoria, escuela sin muros, cursos "sandwiches", educación modular, sistemas abiertos de enseñanza, integración docente-asistencial, enseñanza mutlidisciplinaria, educación comunitaria, educación liberadora, pedagogía del juego, etc.

La renovación educativa no sólo se sustentó en el pensamiento pedagógico crítico que hasta entonces había sido reducido a la marginalidad (como la tradición roussoniana y las corrientes de la "nueva educación" de la primera mitad del siglo) sino que aportó nuevos desarrollos pedagógicos que abarcaron desde el nivel filosófico o teórico, hasta los niveles operativos de la escuela. Hubo debate en torno a la gestión de la institución escuela, la organización del espacio escolar, la relación maestro alumno (y, en general, sobre los métodos de enseñanza), el curriculum, la articulación de la escuela con la comunidad, los sistemas de evaluación, etc.

Sin embargo, dado que el asunto más general que orientaba este gran movimiento internacional de la educación era, precisamente, el de las relaciones causa-efecto entre la escuela y la sociedad, una gran parte de los esfuerzos se orientaron precisamente a desentrañar las incógnitas que esa relación encerraba.

La sociología de la Educación que entonces apenas se perfilaba como un campo autónomo de las ciencias sociales, experimentó un desarrollo sorprendente, vigoroso y acelerado. También en este campo los avances tuvieron muy diferentes direcciones. Señalaremos algunas de ellas:

1) Hubo, desde luego, una tendencia que no desbordó los límites metodológicos del estructural funcionalismo norteamericano (Phillip H. Coombs, Talcott Parsons, Gerald Platt y otros) pero que hizo nuevas aportaciones al conocimiento de la relación escuela-sociedad.

2) Otras sociologías de la educación, haciendo un esfuerzo por romper con la tradición anterior, se inspiraron en el marxismo para demostrar que la educación formal no era una práctica neutral sino que estaba determinada por la organización clasista de la sociedad sosteniendo la hipótesis de que la escuela reproducía a través de sus funciones dicha organización. La educación formal se encargaba, a su juicio, de socializar a las

nuevas generaciones dentro de los valores de la sociedad burguesa (fue el caso de Baudelot y Establet en Francia y de Bowles and Gintis en Estados Unidos).

3) Pero la forma más acabada del reproduccionismo educativo cristalizó en la obra de Pierre Bourdieu y J. C. Passeron quienes trataron, en su célebre libro, "La reproducción", de describir en detalle los procesos de inculación cultural que realizaba la escuela para reproducir el orden social.

4) En Inglaterra, desde 1970, surgió un nuevo movimiento intelectual que se perfiló hacia la ruptura con aquellas corrientes que postulaban que el mundo escolar se hallaba totalmente determinado desde el exterior por la estructura social, y sostuvieron que existía, por el contrario, un margen de libertad de acción dentro del aula que se fundaba en la capacidad de interpretación y de transformación del entorno inmediato de los sujetos participantes en el proceso educativo. Esta corriente, que se inspiró en la filosofía fenomenológica, se conoció como "nueva sociología de la educación" (con ella se identifica la obra de Michael F. D. Young, Alfred Schutz, G. Whitty, etc.).

5) Mientras tanto en Italia, en Estados Unidos y en la misma Inglaterra, se desarrollaron esfuerzos dirigidos a recuperar el concepto gramsciano de "hegemonía" como punto de partida, para explicar la dinámica de la escuela no sólo a partir de los valores e intereses de la clase dominante sino a partir de concebir la escuela como un espacio de relaciones culturales en permanente dinamismo que reflejan la colisión de diferentes intereses hegemónicos (en Inglaterra, Raymond Williams; en Estados Unidos, Michael Apple; en Italia, Broccoli; en América Latina, notoriamente, Juan Carlos Tedesco).

6) Una vertiente que se desarrolló ampliamente fue la sociología del curriculum en la cual se intentaba recuperar la tradición de Scheler y Manheim que se propuso arrojar luz sobre el vínculo entre el saber y la sociedad pero, en este caso, reduciendo el objeto al conocimiento escolar (Eaggleston, Musgrove, etc.).

7) A partir de la obra del inglés Paul Willis, se desarrolló, finalmente, una nueva corriente sociológica bajo

el nombre de "teoría de la resistencia" que, más tarde, tendría como su principal exponente al autor norteamericano Henri Giroux.

Las innovaciones educativas buscaron sustento en estos avances del conocimiento sociológico, pero en muchos casos una exigencia de mayor rigor condujo a los innovadores a indagar y localizar bases epistemológicas para sus proyectos. El dominio de la epistemología positivista con sus diversas acepciones comenzó a ser cuestionado fuertemente desde los años sesenta, pero fue en la década siguiente que este debate comenzó a dar frutos importantes.

Fue célebre el Seminario de Niza (1970) en donde participaron eminentes filósofos y pensadores como Erich Janstch, Jean Piaget, Leo Apostel, Marcel Boisot, etc. y cuyos resultados abrieron una gran avenida por donde transitarían muchos proyectos de innovación. En esa misma época comenzaba en Inglaterra un movimiento de renovación en las teorías del conocimiento fundado en una reactualización de la fenomenología, en la versión de Alfred Schutz y que alcanzó gran difusión a través de la obra de Peter Berger y Thomas Luckmann, "The Social Construction of Reality". En Francia, desde años antes, había emergido la figura de Louis Althusser que tuvo un eco impresionante en los círculos académicos del mundo occidental. Althusser reformuló el pensamiento marxista bajo la influencia de Spinoza, Bachelard, Kant y el estructuralismo, y planteó una relación novedosa y polémica entre ciencia e ideología a través de su célebre concepto de "ruptura epistemológica". A mediados de la década de los setenta, sin embargo, se inició una tendencia que cobró progresiva fuerza que criticaba, en sus fundamentos, la postura althusseriana.

Finalmente, en Estados Unidos, Inglaterra, Francia e Italia, se inició una crítica vigorosa contra las epistemologías de base fenomenológica que aspiraba a revelar que la nueva

fenomenología preservaba, a la postre, la idea de un ego trascendente, creador de la realidad, y, por lo mismo, separado de la historia y la cultura; esta tendencia crítica, de inspiración marxista, culmina en una formulación/híbrida de historicismo y teorismo tributaria de la obra de autores como Gramsci, Ernst Bloch, etc.

Como veremos a lo largo de este volumen, el movimiento de innovación educativa también se proyectó en México y tomó la forma de innumerables propuestas novedosas de educación que tuvieron, sobre todo en los años del sexenio de Luis Echeverría, un ambiente adecuado para su puesta en práctica. Sin embargo, en México, como en el resto del mundo, el movimiento innovador comenzó a declinar en la medida en que se fue acentuando la crisis económica, problema que adquiere una importancia conspicua dada la significación que para el desarrollo nacional tiene la reforma de las estructuras educativas.

En 1985, una vez que se identificó la tendencia a la restricción y congelamiento de las innovaciones, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León convocó a un Encuentro Nacional de instituciones que en el período anterior habían lanzado proyectos educativos innovadores. El propósito central de esta reunión era muy claro: se trataba, primero, de hacer un balance del desarrollo obtenido en cada uno de los proyectos y, segundo, se buscaba crear un espacio político para hacer la defensa de un proceso de cambio que aspiraba, en última instancia, a remozar las obsoletas e ineficientes estructuras de la educación nacional. Ambos objetivos fueron alcanzados a satisfacción y el Encuentro trascendió nacionalmente. A fin de complementar la misión que originalmente se propuso, la Facultad ha decidido ahora dar a la luz pública este volumen que contiene una selección de los materiales que se presentaron en el Encuentro.

Gilberto Guevara Niebla.

Por ejemplo: El "Tema-Eje" de la carrera de Sociología es "el análisis de los procesos sociales". El "objeto de transformación" puede ser "El proceso de industrialización en México y América Latina". ¿Cómo se estudia? El tema-eje, estrechamente vinculado al objeto de transformación, se problematiza bajo aspectos diversos en cada módulo, es decir se plantean interrogantes particularizados en objetos de transformación parciales de los cuales se desprende el "problema-eje" de cada módulo, lo que permite determinar los contenidos específicos en torno al mismo. En su conjunto los "problemas-eje" reconstruyen el Tema-Eje y hacen posible la transformación del objeto.

Ahora bien, tanto el Tema-Eje como el objeto de transformación son producto de un análisis de la realidad por parte de todos los profesores del Departamento. De éste se derivan los objetos de transformación parciales. Los problemas eje derivados de aquellos son producto de la discusión colectiva de los profesores que preparan e imparten el módulo correspondiente y de los alumnos que deseen participar en dichas discusiones.

2.2. Elementos externos

2.2.1. Práctica profesional (*)

Lo anterior está orientado hacia las prácticas profesionales reales, posibles y emergentes, lo cual sugiere y fundamenta el perfil del egresado.

2.2.2. Docencia

Tomando en cuenta la complejidad de la realidad se trata de impulsar, en la medida de lo posible, la docencia colectiva,

(*) Esta "Práctica Profesional" se está evaluando mediante una investigación de seguimiento de Egresados coordinado por la Profra. Margarita Castellanos a nivel de división y de Rectoría General.

ya que un solo docente no puede sintetizar la diversidad de aspectos que reviste la problemática social no sólo en términos de resultados, sino del proceso mismo de la investigación: experiencias, enfoques teóricos y metodológicos; técnicas de recolección de datos y recursos teóricos-prácticos para resolver problemas; razón por la cual es necesario impulsar la interdisciplinariedad, entendida como una actitud integradora y no simplemente sumativa de conocimientos. En esta perspectiva la docencia debe cumplir cuatro objetivos como elementos del diseño curricular.

a) Retroalimentar teóricamente a la investigación de los docentes.

b) Incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje los avances y resultados de la investigación de los docentes.

c) Promover el sentido crítico de los alumnos y la recuperación de sus propias experiencias.

d) Favorecer la transferencia de conocimientos y la formación de los alumnos para el trabajo en equipo.

3. Estructura Curricular

La necesidad de que los futuros egresados de la carrera conozcan y se sirvan de los diferentes métodos de análisis de los problemas sociales, así como de las diferentes técnicas de investigación, se traduce en la exigencia permanente de una reflexión crítica sobre la integración de los conocidos teóricos con los aspectos metodológicos y los instrumentos técnicos en el diseño curricular de la carrera en su conjunto y de cada módulo. (*)

3.1. Organización académico-administrativa

Para comprender lo anterior es preciso describir la

(*) Por coherencia en el desarrollo, la concepción de Módulo se verá en el apartado correspondiente a operación.

estructura académico-administrativo de la Universidad, organizada en divisiones y departamentos. Las carreras se encuentran adscritas a las divisiones y la investigación a los departamentos. Esta organización permite que las carreras estén estructuradas en base a troncos con objetivos específicos en cada uno de ellos. Así, los alumnos ingresan a un primer Módulo con duración de un trimestre, de carácter general con una formación orientada hacia la sensibilización sobre los problemas sociales y una introducción al método científico. Cabe señalar que todos los alumnos, cualquiera que sea la carrera de su elección cursan este Módulo. Este primer Tronco se denomina Interdivisional. A continuación los alumnos ingresan al Tronco Divisional respectivo, de acuerdo a las características de cada División: Sociales, Diseño y Biológicas.

Este tronco tiene una duración de 2 trimestres, que en el caso de sociales, sienta las bases del conocimiento histórico-social común a las Ciencias Sociales.

En seguida los alumnos ingresan en el tronco de Carrera respectivo que tiene una duración de tres años (9 trimestres) subdivididos en 6 Módulos del Tronco Común de Carrera, en donde adquieren los conocimientos generales propios de cada disciplina; y tres Módulos (1 año) de Área de Concentración. En el caso de la Carrera de Sociología se dirigen hacia Sociología de la Educación, del Trabajo, o Rural no como una especialización sino como una orientación a tratar temas específicos referentes a dichas problemáticas.

3.2. Currículum actual de la Carrera de Sociología.

Módulos:

1. Estructuración de la Sociedad. El análisis de las principales teorías sociológicas, las condiciones sociales de su surgimiento así como su influencia en la sociedad, es el objeto del primer módulo de tronco de carrera. Frente a la ausencia de formación teórica específica de los estudiantes provenientes del Tronco Divisional, es fundamental que a

través del pensamiento de los principales teóricos, los alumnos se introduzcan en el conocimiento de la Ciencia Sociológica y formen un marco general que permitirá el avance teórico en los módulos subsecuentes.

2. Condiciones Materiales de la Sociedad. En el segundo módulo se llevará a cabo el análisis de la producción capitalista y con ella se iniciará al estudiante en el análisis de la teoría económica, la cual es fundamental para la formación del sociólogo. Siendo entonces el tema-eje de este nivel el de la producción social, vista desde puntos fundamentales: El proceso de Producción y Relaciones Sociales de Producción, así como la Teoría del Equilibrio y Economía Capitalista. Ambos temas serán analizados con la pertinente información económica, particularizando la dinámica de las categorías en México.

3. Estructuración Clasista de la Sociedad. Después del análisis estructural de la formación social capitalista, el presente módulo se dedica al análisis de la formación y desarrollo de categorías sociales surgidas de las relaciones sociales de producción características de aquella formación social. Desde una perspectiva sociológica se analiza la teoría de las clases sociales y su expresión dinámica: la lucha de clases y, desde otra, la teoría de la estratificación social y su expresión, la movilidad social.

4. Orden Social y Formas de Conciencia. La expresión de dominación de una clase sobre otra se ve concretizada en la naturaleza del Estado. En éste Módulo se analizan diversas posiciones teórico-metodológicas respecto a las relaciones jurídicas, políticas e ideológicas que se establecen en una sociedad. Después del análisis de las teorías que explican la desigualdad social y la existencia de la lucha de clases, es posible comprender la naturaleza del Estado y las diversas formas ideológicas.

5. Proceso de la Sociedad. Dentro de la secuencia lógica y pedagógica establecida en el nuevo orden sugerido, este quinto módulo enfrenta el análisis del imperialismo y la crisis, después de haber analizado el origen y naturaleza del

Estado así como las formas ideológicas que representa, en el módulo anterior. Ahora es factible el estudio de la estructuración del mercado mundial, la división internacional del trabajo la internacionalización del capital, la crisis mundial, etc.

6. Movimientos Sociales. Es el sexto y el último del tronco de carrera y en él se analizan las crisis de las relaciones sociales de producción, el proletariado como sujeto revolucionario, la revolución proletaria y fundamentalmente el Estado y la Economía en el proceso de transición.

4. Fines del proyecto

a) Proporcionar a los alumnos una formación teórica integrada que les permita disponer de herramientas conceptuales para la aprehensión y conocimiento de la realidad social.

b) Proporcionar a los alumnos las posibilidades para aplicar dicha teoría en el conocimiento del desarrollo histórico social del país.

c) Proporcionar elementos metodológicos y técnicos con los cuales puedan actuar sobre la realidad concreta del país.

d) Entender el futuro como un elemento formativo a través del cual los alumnos pueden desarrollar una visión prospectiva que se desprenda tanto del desarrollo histórico del país como de las posibilidades que fuerzas actuales puedan desenvolver en determinadas plazas.

e) Promover el desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los alumnos para buscar información relativa a la solución de los problemas que se les presenten en el ejercicio de su profesión.

5. Contexto

El surgimiento de la UAM se enmarca dentro de una reforma

educativa que intentó modificar todos los niveles y formas de la educación en México, tanto en los contenidos como en la creación de nuevas instituciones, y en la administración y eficiencia de todo el sistema.

De esta manera la UAM aparece como una institución innovadora en el nivel de la enseñanza superior que conforme a la Ley Orgánica que le da origen como institución descentralizada del Estado y desconcentrada funcional y administrativamente. En la actualidad consta de tres unidades académicas y una administrativa. Organizadas académicamente en Divisiones y Departamentos.

El Departamento de Relaciones Sociales, inscrito en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Xochimilco, desde su creación en 1974 conformó el curriculum de la carrera de Sociología, que a través de reestructuraciones continuas de sus programas estuvo vigente hasta 1985. Esto no fue lineal sino que se intentaron varios proyectos de rediseño que no fructificaron en su momento, pero sentaron las bases para los trabajos que dieron sus frutos en el actual plan de estudios y programas.

6. Medios

Los medios con los que se cuenta para llevar a cabo este proyecto son: (*)

6.1. El Departamento de Relaciones Sociales que ha atendido hasta el presente de manera fundamental a la carrera de Sociología está estructurado de la siguiente manera:

- Una Jefatura del Departamento que coordina la investigación.

(*) Los medios se refieren tanto al personal académico, como a las actividades académicas de docencia, investigación, difusión de la cultura y servicio.

- Cuatro Areas de investigación a las cuales se incorporan los profesores adscritos al Departamento y profesores de otros Departamentos, pues las áreas se apoyan en criterios interdisciplinarios.

Esta área tiene la finalidad de promover la investigación individual y colectiva; organizar la discusión de los mismos; promover la publicación de los resultados, organizar eventos, conferencias, cursos de formación de profesores y sugerir la programación docente de sus miembros (Reglamento Orgánico).

Es conveniente diferenciar área de investigación de los institutos de investigación, pues mientras que en estos se reúnen académicos dedicados a la investigación que poco o nada tienen que ver con las actividades docentes, en las áreas necesariamente se incorporan todos los profesores del Departamento con la obligación primordial de realizar investigación y de atender regularmente a la docencia, definida también ésta como una actividad colectiva. De esta manera las áreas vienen a constituir los núcleos académicos del departamento (Reglamento Orgánico).

- Cuarenta y dos profesores, cuarenta de tiempo completo y dos de medio tiempo. No todos atienden exclusivamente a la Carrera de Sociología, sino que un número de ellos, del orden del 15% atienden a la docencia en el Tronco Interdivisional y/o Divisional.

- Los aspectos relativos al desarrollo general del Departamento se definen en las reuniones generales de profesores, presididas por el Jefe del Departamento. De esta manera se garantiza el trabajo colectivo respetando las iniciativas individuales.

- Un consejo de planificación para la determinación de políticas departamentales constituido por el Jefe de Departamento, los Jefes de Areas y la Coordinación de la Carrera de Sociología.

Este conjunto de profesores atienden a 680 alumnos de la

carrera de Sociología divididos en dos turnos.

Es conveniente hacer notar que la matrícula ha pasado de 180 alumnos en 1982, a 680 en la actualidad, sin embargo la planta docente no ha crecido en la misma proporción pues de 37 ha pasado a 42.

6.2. Planes y Programas.

Los lineamientos del Plan de Estudios vigente, fueron determinados en las "Jornadas de la Reestructuración de la Carrera de Sociología" realizadas del 11 al 15 de Julio de 1983, con la participación de la quasitotalidad de profesores y un 30% de alumnos.

La reestructuración de los programas fué asignada a Comisiones mixtas de profesores y alumnos. Proceso que aún está en marcha. Se debe hacer notar la ausencia de los alumnos debido a las cargas de trabajo. Los programas se plasman en los Módulos. Esta reestructuración ya ha sido aprobada por el Colegio Académico máxima autoridad académica de la Institución.

6.3. Talleres de Técnicas: Metodología y Estadística.

Estos talleres se incorporan al Módulo, especialmente el de Metodología, el de Estadística hasta ahora sigue su propia dinámica por la dificultad de integrarlo al corpus teórico-histórico-metodológico de cada uno de los Módulos. La integración se efectúa sobre todo en las Areas de Concentración en donde los alumnos realizan su trabajo final en el que tienen que elaborar las técnicas y la metodología adecuadas.

6.4. Prácticas

El Módulo contempla la posibilidad de estudios de campo modulares que coadyuvan a la vinculación Universidad-realidad social. Así como trabajos de investigación documental y bibliográficos.

6.5. Taller de Coyuntura

En este taller se intenta vincular la teoría con la situación social actual a través del análisis de la información hemerográfica. Participan personal académico y alumnos que desean cumplir con su Servicio Social en este Taller.

6.6. Servicio Social

A través del Servicio Social ya sea en Instituciones extrauniversitarias o en las investigaciones de la propia Universidad se favorece el ejercicio de la práctica profesional de los alumnos.

6.7. Incorporación a investigaciones

Se pretende, aunque hasta ahora los resultados no han sido del todo satisfactorios, incorporar a los alumnos avanzados como ayudantes de investigación de manera que se ligen al proceso de investigación en un trabajo concreto.

6.8. Auxiliares educativos:

- * El uso de la computadora

Como una necesidad derivada de los avances científicos y tecnológicos se ha implementado la utilización de los paquetes estadísticos como una herramienta que coadyuve a la formación de los estudiantes de Sociología, especialmente del paquete SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) enfatizando el análisis de datos empíricos reales.

- * Proyección de películas, video-cassettes, diapositivas, etc. que ilustran ciertos aspectos tratados en los Módulos.

Conferencias de apoyo sobre temas complementarios de la temática modular.

- * Seminarios especializados como el de "Planificación

educativa" "Historia de la educación en México", "Sociología de la Religión", "Innovaciones en los procesos productivos", "Historia del Movimiento Campesino", "Teoría del Estado", etc.

- * Ciclos y mesas redondas sobre temas actuales del Estado, la educación, ciencia y tecnología, etc.

7. Operación

- La operación del proyecto está limitado por la estructura trimestral del calendario escolar, lo que implica un trabajo intensivo por parte de los profesores y alumnos para desarrollar un Módulo por trimestres.

7.1. Módulos

7.1.1. Objetivos

Los Módulos persiguen objetivos de procesos que coadyuvan al logro de los fines propuestos en los proyectos, y considerados como etapas al ser evaluables en términos de conocimientos, destrezas y habilidades.

Específicamente lo que se pretende a través de los Módulos es la construcción paulatina, sistemática y colectiva de un nuevo sistema de representaciones que permita explicar la realidad social, incorporando a dicho proceso las experiencias personales de los alumnos.

7.1.2. Elementos componentes de los Módulos

Las nuevas formas de "enseñanza-aprendizaje" se fundamentan en dos aspectos centrales: por una parte en el científico que permita superar la explicación proporcionada por el sentido común; por otra parte se trata de provocar una ruptura con las prenociones. De esta manera se fortalecen los componentes principales del Módulo: el teórico y el práctico-metodológico que harán posible la aplicación al análisis de la realidad social mexicana y latinoamericana en sus diferentes procesos políticos, socioeconómicos, culturales, educativos,

etc. que contribuyen al desarrollo del tema-eje y al estudio del objeto de transformación propuestos en el Plan de Estudios.

7.1.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Para lograr los objetivos propuestos a partir de los componentes del Módulo se han aplicado:

a) Las diferentes técnicas de enseñanza y dirección del aprendizaje.

- El lenguaje oral y escrito en un proceso de lectura, reflexión y debates dirigidos.

- Exposición individual y por equipos, recurriendo a las técnicas de la dinámica de grupos.

- Audiovisuales: filminas, películas, videocassettes.

- Trabajos escritos individuales y colectivos de síntesis y en torno a los problemas parciales relacionados con el objeto de transformación y el tema-eje.

b) Docencia colectiva, es decir, la participación de un equipo de profesores:

- En la elaboración y/o reestructuración del Módulo, según los lineamientos establecidos por el plan de estudios, discutido y aprobado por el conjunto de los profesores y alumnos participantes.

- En la preparación inmediata de la impartición de la docencia: actualización bibliográfica, organización de las clases, conferencias y auxiliares educativos.

- Reuniones periódicas de evaluación sobre el desarrollo del Módulo, las características psicosociales de los alumnos y el progreso de éstos en la apropiación del conocimiento. Ajustes en el desenvolvimiento de los aspectos teóricos y metodológicos con los históricos.

- Evaluación final de manera colectiva:

Tomando en cuenta lo que es la instrucción dada a los alumnos; las experiencias iniciales y finales; y en tercer lugar el desarrollo de la personalidad, manifestada en las intervenciones. De esta manera se trata de ver si ha habido un "aprendizaje significativo", es decir la capacidad de transferencia del conocimiento hacia el trabajo.

c) La investigación como base pedagógica y didáctica, creando formas de trabajo colectiva a partir de lo metodológico-teórico, para realizar el perfil del egresado que se quiere formar a través del plan de estudios, desglosado en cada módulo.

De esta manera la investigación centrocurricular; motiva al alumno como ser interactivo a reflexionar sobre su relación con el entorno y a actuar sobre esta realidad modificando el conocimiento que tiene de ella y en consecuencia sus actitudes frente a la misma; le facilita el aprendizaje por descubrimiento y la integración, enriqueciéndolo de sus experiencias en núcleos de conocimiento, promoviendo la autonomía del alumno en la búsqueda y procesamiento de información, bajo la guía de los docentes, por lo tanto a través de la investigación se impulsa la relación del sujeto con el medio y en virtud del objeto de transformación se le dota de esquemas de acción, tomando en cuenta las prácticas profesionales reales, posibles y emergentes.

7.1.4. Concepto de Módulo

De todo lo anterior se deriva una concepción de Módulo que abarca varios aspectos: epistemológico, teórico, histórico, metodológico y psicopedagógico, por lo tanto es un conjunto de conocimientos interdisciplinarios, métodos de investigación y procedimientos psicopedagógicos en torno al objeto de transformación y según el tema-eje, cuya finalidad básica es transformar dicho objeto en la Psicología de los alumnos de manera que puedan profundizar en la comprensión de la realidad y actuar en la medida de lo posible sobre ella, reconstruyendo

el tema-eje.

7.2. Distribución de tiempos

El trimestre consta de 11 semanas de clase, es decir de 55 días de trabajo, y de una semana de evaluaciones globales.

La distribución de tiempos contempla; lecturas, exposiciones, debates, talleres, conferencias, etc. calendarizándose las diferentes actividades a realizar tomando en cuenta que el núcleo del Módulo es lo teórico-histórico que dispone de mayor tiempo.

Por otra parte la investigación modular se propone desde la segunda semana de clases, sugiriendo a los alumnos una serie de temas que se articulan con el problema-eje y con el objeto de transformación propuestos en el perfil de la carrera y su particularización en cada Módulo. De esta manera los alumnos van nucleando la recuperación de conocimientos y experiencias bajo la asesoría de los docentes participantes.

7.3. Trabajo final

El trabajo final de carrera es un trabajo de síntesis y sistematización teórico-metodológica por parte del alumno que debe utilizar las herramientas aprendidas en la carrera. Es así mismo un trabajo de creatividad, pues el alumno ya cuenta con los conocimientos suficientes para ser autónomo y buscar por sí mismo caminos de solución al problema que se haya propuesto investigar.

Este trabajo final se desarrolla a lo largo de un año, que es el último de la carrera, y se sitúa en un área de concentración de las ofrecidas: del trabajo, rural, de la educación; con la asesoría permanente de los profesores participantes.

7.4. Evaluación

Los criterios de evaluación se basan precisamente en la

capacidad de síntesis y sistematización que manifiesten los alumnos en el trabajo escrito y la réplica oral, así como en la originalidad de la investigación y sus resultados.

No se busca que el alumno repita de manera acrítica textos completos o un mosaico de textos, sino que en base a un criterio metodológico, se pretende que dicho trabajo este fundamentado en un aparato crítico, de manera que el alumno sea consciente de sus propias aportaciones y capaz de argumentarlas.

La revisión, réplica y evaluación final de los trabajos es efectuada de manera colectiva por los profesores participantes.

A título de ejemplo el área de concentración se Sociología de la Educación consta de 3 trimestres. En el primero además de la carga teórica, los alumnos deben elaborar de manera individual o colectiva el anteproyecto de investigación. En el segundo disminuye la carga teórica y se presenta el proyecto definitivo a medio trimestre de manera que en el resto del trimestre puedan iniciar sistemáticamente la recolección de información. Al final se presentan los avances logrados. El Tercer trimestre se dedica exclusivamente a la investigación. Los alumnos escogen al asesor o asesores que trabajan los temas por ellos elegidos. La evaluación como ya se mencionó es colectiva.

III. Evaluación del Proyecto

1. El proceso de evaluación del Proyecto está en marcha. Aún no se tienen resultados definitivos. Se está trabajando en base a cuestionarios, entrevistas, recuperación de experiencias y seguimiento de egresados, ingreso, deserción y egreso por generaciones; la información proporcionada por los propios docentes en la evaluación del desarrollo del Módulo es lo que permite reestructurarlo para la siguiente generación.

A grandes rasgos se puede decir que el índice de deserción al doceavo trimestre es del orden del 34%, menor al promedio

de la División de Sociales que es del 35%, e igual al de la Unidad que es el 34%. En números absolutos y porcentuales en la División de 5 carreras, ocupa el tercer lugar, es decir la deserción es mayor en 2 carreras y menor en otras dos. Ocupa el 11avo. lugar en la Unidad de las 16 carreras que se ofrecen; y el 42avo. en el total de la UNAM.

Este indicador se generó históricamente, es decir mediante un seguimiento histórico por generaciones.

Complementariamente a este índice, el egreso de Sociología-Xochimilco ha sido el más alto de la Institución hasta el trimestre 1982: 41% al 12avo. trimestre, ocupando el primer lugar en la División, segundo en la Unidad y segundo en la UAM. El 58% de egreso global, es decir los que terminan más de 12 trimestres. A este nivel ocupa el primer lugar en la División, segundo en la Unidad y el tercero en la UAM. (*)

La deserción y el egreso de las generaciones actuales aún no se ha evaluado. A través de otros trabajos más generales (**) los alumnos se han expresado en torno a diferentes tópicos.

2. Logros. Los esfuerzos realizados por el Departamento de Relaciones Sociales para darse una nueva organización académica de tipo colectivo han fructificado en la publicación de la Revista ANALES que recoge los trabajos de todo tipo, generados por los profesores, desde ponencias, avances de investigación hasta resultados finales.

- En la publicación de numerosos reportes de investigación y cuadernos de investigación. Del 18 de Septiembre de 1983 a la fecha.

- Organización de eventos, seminarios y congresos.

(*) Estudio realizado por Rectoría General.

(**) Diagnóstico de la División de Sociales UAM-Xochimilco.

- Participación con ponencia en congresos nacionales y extranjeros.

- La superación académica a través de postgrados.

- Trabajo colectivo intensificado mediante el fortalecimiento de las áreas.

- La flexibilidad para la reestructuración constante de los Módulos por los colectivos docentes.

- La elaboración de dos proyectos de maestría, uno sobre "Investigación educativa y planeación del desarrollo educativo en México", aprobada por el Consejo Divisional desde 1982. Y otra sobre "Administración en el trabajo" aún pendiente de discusión en los Consejos.

- La formación, con apoyo de PRONAES, de un Centro de Documentación sobre aspectos sociológicos.

- La creación de un Taller de Coyuntura como espacio de comunicación y discusión inter-áreas, y con el tiempo, interdepartamental.

- Vinculación con otras universidades del interior del país y extranjeras.

3. Problemas por resolver

- La carrera adolece aún de incongruencias en los programas debido a la dificultad de vincular lo teórico al análisis concreto de la realidad mexicana, así como a la falta de programas acabados de metodología y matemáticas. Aspectos en los cuales se está trabajando y poco a poco se van superando algunas deficiencias.

- La reducción del presupuesto ha hecho cada vez más difícil las prácticas de campo, con lo que la formación de los alumnos se ve limitada.

- El crecimiento de la matrícula, proporcionalmente superior al de la planta docente, obstaculiza la atención óptima a las necesidades de los alumnos.

- La falta de generalización del trabajo colectivo: algunos miembros no lo aceptan en todas las actividades académicas.

- Limitaciones en la internalización de los nuevos profesores al sistema modular.

IV. A Título de Conclusión

Consideramos que el esfuerzo que se debe realizar en el corto y mediano plazo debe estar dirigido a dar una respuesta anticipada a los problemas que suscita la evolución acelerada de la tecnología y al impacto social que esto trae consigo. Por esta razón los planes y programas de Sociología, sin caer en visiones futuristas, si deben contemplar elementos de prospectiva que permitan a los futuros egresados enfrentarse a esa nueva realidad; una formación complementaria de tipo técnico y cibernético que les permita utilizar los avances de la tecnología en el análisis de las coyunturas socio-políticas y económicas; y, aunque parezca utópico, la formación en los aspectos de la biotecnología, y de la ecología, sería recomendable para poder hacer frente a la nueva sociedad que se está gestando. De aquí, que el curriculum deba ser flexible, es decir con la capacidad de ir introduciendo este tipo de conocimientos. Evidentemente no se trata de formar "todólogos" sino, profesionales emergentes que encaren los problemas de su tiempo. Por otra parte nos parece importante introducir en los planes y programas un análisis por lo menos introductorio de las políticas de desarrollo económico y social emanados del Estado, los cuales, a pesar de la posición crítica que podamos asumir, inciden de una manera u otra en la evolución de la vida social.

BIBLIOGRAFIA

Marquez, Angel Diego. Psicología y didáctica operativa, Ed. Humanistas, Buenos Aires 1978.

Piaget, Jean. Psicología y epistemología, Ed. Ariel, Barcelona 1973, 2da. Edición.

Richmond, P. G. Introducción a Piaget. Edit. Fundamentos, Madrid, 1981, 9°. edición.

UAM-Xochimilco. Bases conceptuales del Sistema Modular de la UAM-Xochimilco. Foro realizado en julio de 1981.

Villarreal, René. Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la Unidad del Sur de la UAM. UAM-Xochimilco. México, 1980, 4ta. edición.

UAM-Xochimilco. Anteproyecto de bases metodológicas de la UAM-Xochimilco, docto. de trabajo: 6/UAM-Xochimilco, México.

UAM-Xochimilco. Centro de Investigaciones Educativas. Balance crítico del desarrollo de la metodología modular en Xochimilco; puntos de convergencia y discrepancia, México UAM-Xochimilco, 1975.

UAM-Xochimilco. CIE. Estructura curricular y sistema modular UAM-Xochimilco, 1975.

UAM-Xochimilco. Clasificación de la terminología utilizada en la UAM-Xochimilco. La Universidad. ®

DCSH. Proposiciones teóricas para el diseño curricular de la UAM-Xochimilco. Anteproyecto marzo 1975.

UAM-Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Documento Bizantino CYAD, UAM-Xochimilco; Seminario Unificación de conceptos de Filosofía Xochimilco y Sistema Modular. México, La Universidad 1976.

UAM-Xochimilco. Léxico en la operación como en la planificación modular México, La Universidad.

UAM-Xochimilco. El Módulo Estructura-Teoría Metodológica, México. La Universidad 1975.

UAM-Xochimilco. Proposición de criterios para evaluar las investigaciones modulares, México. La Universidad 1977.

UAM-Xochimilco. Puntos de vista y conclusiones de la representación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades respecto al estudio del establecimiento de una modalidad del sistema modular Xochimilco. México. La Universidad 1976.

Velasco Ugalde, Raúl. Análisis de la trayectoria educativa y el conocimiento del sistema modular de la UAM-Xochimilco. México UAM-Xochimilco. DCBS 1979.

Velasco Ugalde, Raúl. Evaluación del diseño y la operación modular México, UAM-Xochimilco. México 1977.

Weinstein, Eugenia. Operación Modular: Algunas orientaciones psicopedagógicas. México. UAM-Xochimilco, Centro de Investigaciones Educativas 1975.

FUNCION DE LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS CON EL PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLER

Licenciado Francisco Javier Blanco González
Licenciada Ma. del Rosario Soto

En estricto sentido el contenido de este documento no constituye una ponencia a tono con este evento referido a innovaciones educativas.

En él, más bien se expresa una problemática concreta con la que se ha enfrentado el Colegio de Bachilleres cuando, al momento de elaborar los programas correspondientes a las asignaturas optativas, se encuentra ante la disyuntiva de reestructurarlos para llevar el cambio de manera integral, o bien detener el proceso hasta no tener ciertos elementos que permitieran definir la orientación de este núcleo de asignaturas.

Al pronunciarse por la segunda opción fue necesario prever el impacto, tanto en la estructura curricular como en el sistema de evaluación vigente, así como las implicaciones de índole administrativa.

El contenido pues, se ordena de la manera siguiente: descripción del Colegio de Bachilleres, antecedentes, procedimiento y limitaciones, posibles orientaciones que podrían tener las asignaturas optativas y, por último, se plantea cuál sería la posible propuesta para el Colegio de Bachilleres.

1. El Colegio de Bachilleres.

Creado por decreto del ejecutivo en septiembre de 1973, el Colegio inicia sus actividades académicas en febrero de 1974

UAM-Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Documento Bizantino CYAD, UAM-Xochimilco; Seminario Unificación de conceptos de Filosofía Xochimilco y Sistema Modular. México, La Universidad 1976.

UAM-Xochimilco. Léxico en la operación como en la planificación modular México, La Universidad.

UAM-Xochimilco. El Módulo Estructura-Teoría Metodológica, México. La Universidad 1975.

UAM-Xochimilco. Proposición de criterios para evaluar las investigaciones modulares, México. La Universidad 1977.

UAM-Xochimilco. Puntos de vista y conclusiones de la representación del Área de Ciencias Sociales y Humanidades respecto al estudio del establecimiento de una modalidad del sistema modular Xochimilco. México. La Universidad 1976.

Velasco Ugalde, Raúl. Análisis de la trayectoria educativa y el conocimiento del sistema modular de la UAM-Xochimilco. México UAM-Xochimilco. DCBS 1979.

Velasco Ugalde, Raúl. Evaluación del diseño y la operación modular México, UAM-Xochimilco. México 1977.

Weinstein, Eugenia. Operación Modular: Algunas orientaciones psicopedagógicas. México. UAM-Xochimilco, Centro de Investigaciones Educativas 1975.

FUNCION DE LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS CON EL PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLER

Licenciado Francisco Javier Blanco González
Licenciada Ma. del Rosario Soto

En estricto sentido el contenido de este documento no constituye una ponencia a tono con este evento referido a innovaciones educativas.

En él, más bien se expresa una problemática concreta con la que se ha enfrentado el Colegio de Bachilleres cuando, al momento de elaborar los programas correspondientes a las asignaturas optativas, se encuentra ante la disyuntiva de reestructurarlos para llevar el cambio de manera integral, o bien detener el proceso hasta no tener ciertos elementos que permitieran definir la orientación de este núcleo de asignaturas.

Al pronunciarse por la segunda opción fue necesario prever el impacto, tanto en la estructura curricular como en el sistema de evaluación vigente, así como las implicaciones de índole administrativa.

El contenido pues, se ordena de la manera siguiente: descripción del Colegio de Bachilleres, antecedentes, procedimiento y limitaciones, posibles orientaciones que podrían tener las asignaturas optativas y, por último, se plantea cuál sería la posible propuesta para el Colegio de Bachilleres.

1. El Colegio de Bachilleres.

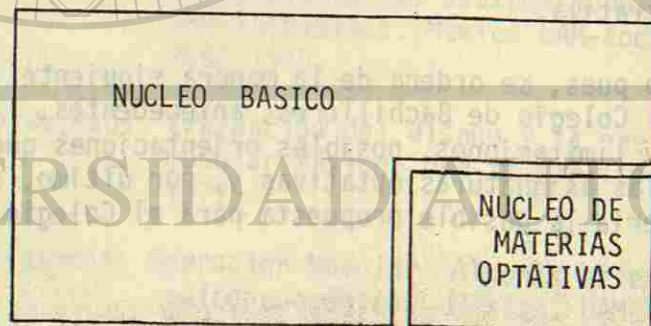
Creado por decreto del ejecutivo en septiembre de 1973, el Colegio inicia sus actividades académicas en febrero de 1974

con cinco planteles y doce mil estudiantes. Actualmente cuenta con veinte planteles en el área metropolitana y seis en el estado de Chihuahua, atendiendo aproximadamente ciento diez mil alumnos, 23 000 de los cuales se encuentran en el sistema abierto.

El modelo académico del Colegio ha rebasado los límites del área metropolitana expandiéndose a las preparatorias federales por cooperación y apoyando la creación de Colegios de Bachilleres en trece estados de la República*.

Por lo que respecta al tipo de bachillerato que ofrece, éste se caracteriza por su doble finalidad de propedéutico y terminal, lo cual lo hace diferente de otras instituciones educativas del mismo nivel, como por ejemplo la ENP de la UNAM o gran parte de las preparatorias estatales, a la vez que similar -aunque con variantes significativas- a otras como el CCH de la UNAM o los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN.

El área de formación está constituida por dos núcleos (el básico y el de materias optativas). El núcleo básico es el que tiene mayor peso en el plan de estudios, como se aprecia en el siguiente esquema:



* Excepto Chihuahua, los Colegios estatales son creados a su vez como organismos descentralizados de cada estado.

El núcleo básico está organizado en cinco áreas de conocimiento, que aglutina diversas materias.

AREAS	SEMESTRES					PORCENTAJE DE CREDITOS	
	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.		6o.
Metod. y Fil.	Met. de Inv. I	Met. de Inv. II			Filosofía I	Filosofía II	11.1
Ciencias His-Soc	I.C.S. I	I.C.S. II	H. M. Cont. Univ. I	H. de Mex. C. U. II	Est. Soc. Econ. I	Est. Soc. Econ. II	20.4
Ciencias Naturales	Fis. I Quim I	Fis. II Quim II	Fis. III Quim III	C. de la Tierra	Biol. II	Ecología	37.0
Matemáticas	Mat. I	Mat. II	Mat. III	Mat. IV			14.8
Lenguaje y Com.	T. L. R. I	T. L. R. II	Lit. I LAE I	Lit. II LAE II			16.7

El núcleo de optativas se ofrece a partir de quinto semestre y el alumno debe cursar tres asignaturas de cuando menos dos de las siguientes series:

	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
A	Cálculo Numérico I	Cálculo Numérico II
A	Mat. Financieras I	Mat. Financieras II
A	Probabilidad y Estadística I	Probabilidad y Estadística II
B	Física Moderna I	Física Moderna II
B	Economía I	Economía II
B	Sociología I	Sociología II
B	Int. a la Antropología I	Int. a la Antropología II
C	C. de la Comunicación I	C. de la Comunicación II
C	C. de la Salud I	C. de la Salud II
C	Inglés/Francés III	Inglés/Francés IV

Por lo que se refiere al área terminal, se ofrece a partir del tercer semestre y en la actualidad, en el área metropolitana, existen nueve capacitaciones: Administración de Recursos Humanos, Empresas Turísticas, Laboratorista Químico, Dibujo industrial, Contabilidad, Organización y Métodos, Dibujos Arquitectónico y de Construcción, Biblioteconomía, e Higiene y Seguridad en el Trabajo. En el estado de Chihuahua se ofrecen, además de algunas de las anteriores, Auxiliar de Enfermería, Auxiliar Administrativo, Dibujo Industrial e Inglés*.

2. Antecedentes.

En 1982, el Colegio participó en el Congreso Nacional del Bachillerato; algunas de las recomendaciones emanadas de él se refieren a la definición y finalidad del bachillerato, el tronco común y el perfil del bachiller, en que se plantea lo siguiente:

"... el bachillerato constituye una fase de la educación de carácter esencialmente formativo y que debe ser integral y no únicamente propedéutica. Se requiere una definición que lo ubique no solamente como una continuidad de la educación media o un antecedente de nivel superior, sino también como un ciclo con objetivos y personalidad muy propios, para un grupo de edades en el que es necesario que los conocimientos den una visión universal, y que tenga a la vez una correlación con la realidad del país y de cada región".

"... la finalidad esencial del bachillerato es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo..."

* Las tres últimas en Cd. Juárez.

También se señala la necesidad de un tronco común con una estructura académica flexible y se plantean las habilidades que se deben desarrollar en el bachiller.*

A partir de 1982 el Colegio inicia la modificación del área propedéutica del plan de estudios, consistente en la reestructuración de todos los programas del mismo, cambio de denominación de algunas asignaturas e incremento al número de horas en otras.**

En 1984 correspondía iniciar la modificación de los programas de las asignaturas optativas que se imparten en quinto semestre, lo cual implicaba las siguientes alternativas: reestructurar los programas por el solo hecho de que había llegado el turno a quinto semestre, o bien reestructurar únicamente las asignaturas obligatorias, omitiendo las optativas hasta en tanto no se contase con criterios que permitieran determinar la función que éstas desempeñan en el plan de estudios. La elección se orientó en el segundo sentido ya que, además, existían algunas interrogantes como:

¿qué criterio se siguió para conformar cada una de las series?

¿por qué la serie "B" incluye Física Moderna con disciplinas sociales?

¿por qué ofrecer solamente esas materias y no otras?

3. Procedimiento y limitaciones

Para determinar la posible orientación de las asignaturas

* SEP. Congreso Nacional del Bachillerato, 1982, p. 15-17.

**Desde el inicio de sus actividades el plan de estudios había sufrido sólo modificaciones menores.

optativas se siguieron dos caminos:

Investigar los posibles intereses de los alumnos y establecer criterios que permitieran proponer las asignaturas optativas que podría ofrecer el Colegio. En el primer caso, se aplicó una encuesta en seis planteles del área metropolitana a 1431 alumnos que se encontraban cursando 5° y 6° semestre. Si bien el procedimiento no fue estadísticamente representativo, permitió conocer de manera general las expectativas de los alumnos en cuanto a las asignaturas que les gustaría cursar, así como a qué instituciones de educación superior aspiran.

En el segundo caso, se partió de una recopilación bibliográfica que permitiese establecer una primera aproximación a la optatividad, y posibles criterios para justificar las asignaturas ya existentes o proponer otras diferentes.

Una de las limitaciones más serias se refiere a la falta de información sistematizada al respecto.

A continuación se describen de manera sucinta algunos elementos del trabajo realizado.

4. Posibles orientaciones.

Los planes de estudio han sido clasificados en rígidos y flexibles*, dicha clasificación obedece tanto a la forma de programación como a la administración de las materias.

Por su forma de programación, el plan de estudios rígido implica principalmente una seriación de las materias; por su

* Arnaz, J.A. La planeación curricular. México: Trillas, 1981. p. 34-35.

forma de administración, supone un solo camino para todos los estudiantes.

El plan de estudios flexible es el que permite al alumno construir, al menos parcialmente, su propio camino dentro de las normas institucionales; por su forma de organización se caracteriza por proporcionar al estudiante una gama de opciones dentro de una orientación definida.

Tradicionalmente, los planes de estudio del bachillerato están constituidos por dos núcleos: un mínimo obligatorio y otro complementario. El núcleo mínimo obligatorio "es aquél compuesto por aquellas asignaturas consideradas necesarias, pero no suficientes, que sirven de base para la obtención de un determinado grado académico..."*

El núcleo complementario "... tiene por objetivo ampliar la formación del estudiante, dándole, al mismo tiempo, la posibilidad de elegir determinadas materias"**, este núcleo está compuesto por materias optativas y/o facultativas que adquieren distintas características según la estructura del plan de estudios donde estén ubicados.

Según Yopo (1972)***, las materias optativas son presentadas por la unidad docente-administrativa para que el estudiante elija entre ellas; se trata en general de materias que tienen afinidad con el campo de preferencia del estudiante. Las materias facultativas, por su parte, comprenden todos los cursos y actividades que el estudiante elige libremente como una manera de fortalecer su formación

* Henríquez, O.M. "El sistema curricular flexible" en Revista del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales I. N° 5 Argentina: Diciembre de 1972. p. 67-78.

** Henríquez, 1972.

*** Yopo, B. "Educación, universidad y desarrollo" en Revista de Educación Superior. 4. N° 3. ANUIES. 1972. p. 38-54.

integral o cubrir sus intereses.

También es importante considerar que dar oportunidad a los estudiantes para conformar su propio curriculum, así sea sólo en una parte mínima, es en sí mismo formativo, pues implica que ellos asuman la responsabilidad de elegir qué les permite acrecentar sus conocimientos en una área de su interés.

Para que las materias optativas que ofrece una institución de nivel medio superior puedan responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, es necesario describir algunas de sus características esenciales, entre las que se pueden destacar:

- Los estudiantes que llevarán las materias optativas por lo general se encuentran en la última etapa del bachillerato y ya han cursado la totalidad, o al menos un alto porcentaje, de las materias obligatorias, lo que establece que están a punto de culminar su formación básica en cuanto a lo que este ciclo educativo les ofrece.
- En términos generales, los estudiantes que cursen las optativas se encuentran en un rango de edad de 16 a 21 años.
- Uno de sus principales intereses es continuar sus estudios a nivel profesional.

Bajo estas consideraciones a continuación se describirán brevemente cuatro posibles orientaciones que pueden tener las materias optativas. Cabe señalar que la separación entre ellas es un mero recurso metodológico, ya que en realidad pueden darse entremezcladas; sin embargo, es necesario analizar las características e implicaciones de cada una para decidir cuál de ellas debe ser utilizada como criterio rector, supeditando las demás a su logro. Lo anterior no implica que se descartan, solamente se matizan en función del énfasis a la que se considere prioritaria.

Orientación: Formación Terminal.

Tendría el propósito de encauzar al estudiante hacia los sectores productivos a través de habilidades específicas para el trabajo; de ahí que su definición y características estén determinadas por la relación escuela-trabajo.

En esta dirección sería muy probable que las materias optativas dejaran de serlo pues se asociarían como obligatorias según la capacitación, lo cual tendría como consecuencia la eliminación de una de las posibilidades -ya muy reducida- de elección que establece el plan de estudios.

Orientación: Avance Científico y Tecnológico.

La época actual se caracteriza por su dinámica, son tiempos de gestación y de transición hacia una nueva época caracterizada por la integración operativa de las diferentes ramas del conocimiento.

Por otra parte, los contenidos educativos tradicionalmente han ido a la zaga del avance científico, al ser limitados convencionalmente por las características de los sistemas educativos, estableciéndose un desfase entre la educación y el desarrollo científico. Actualmente, el acelerado avance de la producción científica necesariamente requiere de la escuela estrategias flexibles que permitan incorporar permanentemente tales avances en sus contenidos programáticos*.

* En "Aprender a ser" se plantea que "jamás la ciencia y la técnica han mostrado con tal fuerza la amplitud de sus poderes y de sus potencialidades. Este segundo siglo XX viene marcado por un salto prodigioso de los conocimientos, una institucionalización de la investigación y de la innovación, una aceleración exponencial del cambio, de la capitalización del saber, del crecimiento del personal científico (más del

Conforme a lo anterior se ha considerado que las materias optativas podrían responder al avance científico y tecnológico como orientación. En tal caso, presentarían al estudiante los logros de los diversos campos del conocimiento alcanzados en los últimos años, mostrando la interdependencia entre el conocimiento y la acción aplicativa para lo cual se seleccionarían aquellos avances científicos y tecnológicos de mayor impacto social, bajo la perspectiva de relacionar la enseñanza de las ciencias con su aplicación.

Así el estudiante podría conocer, por ejemplo, los principios y aplicaciones de la computación, la cibernética, la electrónica, la ergonomía, el diseño de ambientes, etc.

De esta manera el plan de estudios, además de ofrecer un mayor rango de conocimientos al abarcar saberes que tradicionalmente no eran contemplados en el nivel medio superior, a través de sus acciones educativas correlacionaría las transformaciones sociales, el avance científico y la educación escolar.

Entre las implicaciones de esta orientación, pueden encontrarse las siguientes:

- El replanteamiento del plan de estudios a fin de lograr que el núcleo obligatorio cubriera de manera total la formación cultural básica, para que los alumnos pudieran aproximarse a la comprensión y análisis de los contenidos de las materias optativas, pues de otro modo, éstas quedarían desfasadas del cuerpo fundamental del plan de estudios.
- Administrativamente, al requerir de docentes con un perfil muy específico, apoyados por un sistema de información actualizado, involucraría modificaciones sustanciales en el manejo de los recursos.

90% de todos los sabios e inventores de la historia entera de la humanidad viven en nuestra época). En. Faure et al. Aprender a ser. Madrid. Alianza - UNESCO, 1974.

Orientación: Propedéutica Específica.

Esta orientación se encamina a dotar a los estudiantes de conocimientos correspondientes a algún campo determinado del saber; se caracteriza por establecer áreas de formación para acceder a la educación superior.

El más claro ejemplo de lo anterior se ubica en la Escuela Nacional Preparatoria, en donde los dos primeros años forman parte del núcleo obligatorio y a partir del 3° año se organiza la preparación propedéutica específica en seis áreas de conocimiento:

- Ciencias Físico-Matemáticas
- Ciencias Químico-Biológicas
- Disciplinas Económico-Administrativas
- Disciplinas Sociales
- Humanidades Clásicas
- Bellas Artes

El tercer año escolar está constituido por tres núcleos: el primero comprende cinco materias obligatorias, el segundo contiene tres o cuatro materias específicas del área y el tercero está formado por una o dos materias optativas (éstas se seleccionan de entre una lista de veinticuatro materias, o bien de las que forman parte de una área diferente de la que sigue el alumno).

De esto se desprende que hay dos situaciones de elección para el alumno: la primera consiste en elegir una área dentro de las seis posibles, y la segunda en elegir sólo una materia optativa (en el caso del área de Bellas Artes se eligen dos materias optativas).

Para extrapolar esta situación a otras instituciones del nivel medio superior es necesario considerar algunas situaciones:

- No todas las instituciones de bachillerato están ligadas directamente a instituciones de nivel superior, sino que sur

egresados puedan acceder, previo examen de admisión, a cualquiera de éstas, lo que obligaría a tener una gran diversidad de materias para cubrir los requisitos solicitados por cada una de ellas.

- El número de alumnos que cursarán las optativas debería ser suficientemente amplio para garantizar que pudiera abrirse el número de grupos requeridos para impartir todas las materias necesarias; ello implicaría contratación de profesores, instituciones, equipo, etc. lo cual es poco realista si se atiende a que, en general, las escuelas de bachillerato tienen un cupo reducido (no mayor de 2000 alumnos en total).

Orientación de la propuesta.

Una vez establecido el diagnóstico y efectuada la descripción de las posibilidades de orientación de las materias optativas, se considera que la más adecuada al marco institucional del Colegio de Bachilleres es la propedéutica general, esencialmente porque presentaría la gran ventaja de la flexibilidad en la formación del alumno.

Seleccionar un criterio rector no implica que necesariamente deban descartarse fácilmente las demás orientaciones. Difícilmente podría argumentarse la exclusión de un criterio tan importante como el avance científico y tecnológico a las puertas del año dos mil, sobre todo en momentos en que la independencia tecnológica sigue siendo sólo una buena intención. Tampoco puede desconocerse que algunas instituciones de educación superior solicitan un perfil específico para el ingreso a determinadas carreras aunque existen precedentes de formación general como el CCH de la UNAM, o bien el tipo de relación que podría existir entre estas asignaturas y la formación terminal.

Cuando líneas arriba destacamos "el marco institucional del Colegio" nos referimos a las múltiples variables a considerar en una propuesta: tipos de planteles (grandes, medianos y

pequeños), profesores (definitivos, interinos), creación de grupos, etc.

La estructura de optativas que se propone es una que, con ocho materias, cubra cuatro áreas de conocimiento:

AREAS	MATERIAS
MATEMATICAS	. Cálculo Diferencial e Integral . Estadística Descriptiva e Inferencial
Lenguaje-Comunicación	. Comunicación: Taller de Análisis de Información . Lengua Adicional al Español (Inglés/Francés)
Ciencias Naturales	. Física Moderna . Seminario de Problemas de la Salud
Ciencias Histórico-Sociales	. Sociedad y Cultura del México Actual . Seminario de Aspectos Jurídicos y Políticos del México Actual

Existen varios puntos que es necesario destacar al comparar esta propuesta con la estructura actual del núcleo de optativas.

- Existe una lógica congruente con el plan de estudios al agrupar las optativas de acuerdo con las áreas de conocimiento, como ocurre en la propuesta, al contrario de ubicarlas arbitrariamente en series que no tienen -al menos aparentemente- un criterio uniforme de agrupación.
- El nivel de especialización que ofrecen las materias de la propuesta es relativamente homogéneo, lo cual las hace también relativamente equivalentes, a diferencia de la estructura actual que ofrece materias muy especializadas (p. ej. Matemáticas Financieras) junto con otras que tienden más bien a la generalidad (p. ej. Ciencias de la Comunicación o Ciencias de la Salud).
- Se reduce el número total de materias optativas, de diez que se imparten actualmente a ocho que se proponen. Esta reducción obedece a que resultaría difícil que se ofrecieran las diez optativas en todos los planteles y la selección que se hace de ellas es parcial y distorsionada. En cambio, al reducir el número de opciones, pero dentro de una lógica definida, el alumno (que es, a final de cuentas el que debe decidir) podrá elegir, de acuerdo con sus intereses, dentro de la racionalidad del plan de estudios. El número de materias que se ofrece en la propuesta para cada área es uniforme lo que favorece un equilibrio en las opciones para los estudiantes, al contrario de lo que ocurre en la estructura actual.
- Por último es necesario subrayar nuevamente que esta orientación se establece obedeciendo a las necesidades peculiares del Colegio y que no debe considerarse como una propuesta terminada sino sujeta a la contrastación con la realidad de cada plantel.

DIRECCIÓN GENERAL

PROYECTO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UNA REFLEXIÓN CURRICULAR

Licenciada Ma. Guadalupe Gómez Malagón

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos exponer la experiencia que en la Universidad Pedagógica Nacional hemos tenido con respecto a la innovación general de la reestructuración del Proyecto Académico de esta Institución.

Inicialmente hacemos un repaso de los planteamientos iniciales con los que surge la Universidad y de las condiciones en las que emerge la necesidad de cambio.

Posteriormente mencionamos el proceso que nos da como resultado el Nuevo Proyecto. Se hace también una descripción sucinta del mismo y se enfatiza lo que actualmente se hace en la institución mediante sus proyectos específicos.

Finalmente se plantean algunas reflexiones a manera de conclusión.

I. ANTECEDENTES.

En su decreto de creación se define a la Universidad Pedagógica Nacional como: "Una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país".

De esta manera, el decreto formalizó las bases para la

- Existe una lógica congruente con el plan de estudios al agrupar las optativas de acuerdo con las áreas de conocimiento, como ocurre en la propuesta, al contrario de ubicarlas arbitrariamente en series que no tienen -al menos aparentemente- un criterio uniforme de agrupación.
- El nivel de especialización que ofrecen las materias de la propuesta es relativamente homogéneo, lo cual las hace también relativamente equivalentes, a diferencia de la estructura actual que ofrece materias muy especializadas (p. ej. Matemáticas Financieras) junto con otras que tienden más bien a la generalidad (p. ej. Ciencias de la Comunicación o Ciencias de la Salud).
- Se reduce el número total de materias optativas, de diez que se imparten actualmente a ocho que se proponen. Esta reducción obedece a que resultaría difícil que se ofrecieran las diez optativas en todos los planteles y la selección que se hace de ellas es parcial y distorsionada. En cambio, al reducir el número de opciones, pero dentro de una lógica definida, el alumno (que es, a final de cuentas el que debe decidir) podrá elegir, de acuerdo con sus intereses, dentro de la racionalidad del plan de estudios. El número de materias que se ofrece en la propuesta para cada área es uniforme lo que favorece un equilibrio en las opciones para los estudiantes, al contrario de lo que ocurre en la estructura actual.
- Por último es necesario subrayar nuevamente que esta orientación se establece obedeciendo a las necesidades peculiares del Colegio y que no debe considerarse como una propuesta terminada sino sujeta a la contrastación con la realidad de cada plantel.

DIRECCIÓN GENERAL

PROYECTO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UNA REFLEXIÓN CURRICULAR

Licenciada Ma. Guadalupe Gómez Malagón

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos exponer la experiencia que en la Universidad Pedagógica Nacional hemos tenido con respecto a la innovación general de la reestructuración del Proyecto Académico de esta Institución.

Inicialmente hacemos un repaso de los planteamientos iniciales con los que surge la Universidad y de las condiciones en las que emerge la necesidad de cambio.

Posteriormente mencionamos el proceso que nos da como resultado el Nuevo Proyecto. Se hace también una descripción sucinta del mismo y se enfatiza lo que actualmente se hace en la institución mediante sus proyectos específicos.

Finalmente se plantean algunas reflexiones a manera de conclusión.

I. ANTECEDENTES.

En su decreto de creación se define a la Universidad Pedagógica Nacional como: "Una institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que tiene por finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país".

De esta manera, el decreto formalizó las bases para la

existencia de una institución que en forma permanente favoreciera y contribuyera al mejoramiento de la educación nacional mediante la superación profesional del magisterio.

La UPN inicia sus actividades en 75 centros: en Ajusco se imparte el sistema escolarizado y en 74 unidades ubicadas en el interior de la república el sistema a distancia. Los lineamientos académicos en que se basa son resultado de un esfuerzo valioso, caracterizado por planteamientos innovadores, tanto por las características propias de la institución, como por las modalidades que se proponía desarrollar. Se diseñan licenciaturas contextualizadas específicamente en el campo de la educación: Psicología Educativa, Administración Educativa, Sociología de la Educación, Pedagogía y Educación Básica; las cuatro primeras en el sistema escolarizado y la última en el sistema abierto. Se contempló también, inicialmente, la creación del posgrado, concretamente estudios de maestría.

En general, la propuesta curricular se orienta hacia el logro de las siguientes metas:

- 1) Alcanzar un equilibrio entre la formación orientada a la continuación de estudios de posgrado y la que permita el ejercicio profesional al concluir la licenciatura. Con ello se persigue una adecuada integración de la formación de profesionales de la educación tanto al mercado de trabajo como a las necesidades del desarrollo de la disciplina en México, atendiendo a la urgencia actual y futura de empleo en los diferentes niveles de docencia, investigación y aplicación del conocimiento.
- 2) Vincular la docencia a la investigación, a manera de adiestrar y familiarizar a los estudiantes con la generación y planteamiento de problemas educativos y lograr una utilización óptima de los profesores-investigadores de tiempo completo.
- 3) Definir áreas de formación profesional que permitan un cierto grado de especialización en campos particulares de la educación, la iniciación del estudio y el trabajo

interdisciplinario y una mayor vinculación entre la formación profesional y el marco de empleo. En la definición de estas áreas y en las formas de acción que se planteen se atenderá ante todo a la profundización del conocimiento de la sociedad mexicana y a la relevante actuación del egresado sobre el magisterio en su conjunto. Para el logro de esta meta se propone un conjunto de tesis centrales que habrán de fundamentar la propuesta curricular:

- El proceso educativo requiere de una formación social e individual interrelacionadas dialécticamente.
- El grupo es el centro de este proceso de formación ya que permite una comunicación basada en una relación dialéctica grupo-individuo.
- Es a través de la comunicación grupal que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da como "construcción de conceptos, partiendo de la toma de conciencia de las contradicciones y del surgimiento de la duda".

El proyecto se propone la formación de un número reducido de profesionales de la educación con formación interdisciplinaria y habilitados para la investigación y la producción de conocimiento.

El concepto de aprendizaje expresado replantea también el problema de la vinculación teoría-práctica, señalando que esta última debe entenderse como una actividad presente durante todo el proceso siendo la teoría el elemento sintetizador que convalida los conocimientos. La práctica debe ser constante y progresiva, integradora y consciente; es decir, debe estar presente en los diferentes momentos de la carrera estableciéndose una secuencia propia para los distintos niveles, asimismo debe permitir la interrelación de los diferentes puntos de vista a partir de problemas detectados en la realidad y llevar al profesional de la educación a asumir su práctica con una actitud comprometida y crítica. Se considera al fenómeno educativo como una totalidad en la que inciden enfoques parciales de las disciplinas dedicadas a estudiarlo

de tal manera que debe privilegiarse la formación interdisciplinaria.

Siguiendo estos lineamientos se propone un modelo curricular, que retomando las experiencias de los diseños por asignaturas y modular, combina una estructura de cursos y un taller integrador que garantice la interdisciplinaria y la vinculación de teoría y práctica. En conjunto, la propuesta curricular comprende dos momentos de la práctica académica: formación básica y formación profesional; y tres elementos estructurales: Niveles, bloques de cursos y talleres. De tal manera que la estructura curricular, independientemente de la licenciatura particular de que se trate, está conformada por tres áreas o grupos de contenidos, cada uno de los cuales desempeña una función educativa específica. Estas áreas son:

a) Area de Formación Básica.

Cumple dos funciones primordiales, una de carácter propedéutico-formativa que permite compensar las deficiencias observadas en los egresados del nivel educativo medio superior y de la normal y otra de carácter exploratorio que introduce al estudiante con mayor rigor metodológico a los conocimientos básicos de las ciencias sociales en general.

b) Area de Integración Vertical.

Su contenido general tiene una función específica, entre otras, de agrupar una serie de contenidos que permitan al estudiante la comprensión de los elementos fundamentales que configuran la educación, las características que asume en el contexto nacional y el desarrollo de habilidades relacionadas con la investigación y la docencia. Los cursos correspondientes a esta área se imparten después del área básica, a través de toda la carrera, de manera que constituye un elemento de integración con otros aspectos del área profesional.

c) Area de Concentración Profesional.

Los contenidos de esta área constituyen el elemento

específico que define el campo particular de cada carrera. Tiene como función principal dotar al estudiante con un cuerpo de conocimientos y técnicas de alguna disciplina relacionada con la educación o con algún aspecto de la problemática de la educación misma, configurando un campo de actividad profesional específico. Las áreas de concentración se determinan en razón de los requerimientos científicos de cada licenciatura y de las características y requerimientos de un campo de actividad profesional.

El plan de estudios inicialmente pretendió combinar el conocimiento, organizado por cursos, con un taller integrador* en el cual se analizan problemas concretos, cuyo estudio se realizaría con un enfoque global e interdisciplinario. Los problemas pueden derivarse tanto del trabajo académico como de los aspectos de la sociedad. Esta modalidad permitiría:

- a) Salvaguardar el enfoque disciplinario de las ciencias.
- b) Superar los métodos tradicionales que suponen una participación pasiva del educando.
- c) Conformar la realidad con los esquemas teóricos de explicación.
- d) Como corolario de lo anterior, asegurar la interdisciplinaria, característica del conocimiento científico.

En resumen, el curriculum se plantea la formación de un egresado productor de conocimientos que incida en la realidad educativa nacional, a través de un proceso que articula la teoría con la práctica y que favorezca una actitud crítica por parte del estudiante. Supone también un proceso de aprendizaje en el cual el maestro y el estudiante se constituyen sujetos

* Estos talleres no se llevaron en la práctica con los inicios de la Universidad, es hasta la revisión del Proyecto Académico que se reconsideran sus cualidades y se ponen en práctica.

productores de conocimiento, a través de la conformación de equipos interdisciplinarios de trabajo sobre proyectos de investigación concretos articulados estrechamente con la práctica curricular.

El proyecto académico inicial que acompaña esta propuesta curricular define la organización académica que le daría concreción. Plantea una organización por Áreas (Docencia, Investigación, Difusión Cultural y Extensión Universitaria, Biblioteca y Apoyo Académico y El Sistema de Educación a Distancia) y las funciones a actividades que desarrollarían; desglosa también las licenciaturas que se impartieron inicialmente y sus líneas propositivas en cuanto contenidos.

A la postre, resultó claro que un proyecto académico en esos términos, (junto con otros elementos de la vida interna de la institución)*, no fundamentaba o propiciaba el logro de las metas propuestas anteriormente descritas. Es así que en sus primeros años, cuando se desarrollan semestre tras semestre los planes de estudio, la UPN vivió la problemática de la falta de una política académica consistente y concordante con los lineamientos curriculares propuestos inicialmente.

En este sentido sustentamos la tesis de que uno de los grandes problemas, sobre todo en educación superior, es la falta de congruencia, de claridad y de distinción a la vez, entre los planteamientos de un proyecto de política académica y el desarrollo de los planes de estudio.

Asumimos también que un proyecto académico es el elemento básico que sustenta la reflexión y la acción curriculares;

* Entre ellos anotamos: La heterogeneidad de la planta de profesores que caracteriza a una Universidad de reciente creación, las problemáticas político-educativas que circunscribieron el nacimiento de la UPN, lo novedoso del planteamiento para el propio maestro, etc.

que "comprenden la propuesta de finalidades y políticas académicas precisas, a partir de una definición de las posiciones ideológicas adoptadas por la Universidad y el compromiso que asume en el tratamiento y la solución de la problemática social, filosófica, científica y técnica del país. La precisión del proyecto, es inherente a la vida educativa de las instituciones universitarias, como tal, sólo puede ser objeto de definición por parte de sus actores".(1)

II. La Única Opción.

En el quinto año de su existencia, y, ante problemas internos graves, la comunidad de la UPN, tanto del sistema escolarizado como del abierto se planteó la necesidad de reflexionar e intercambiar opiniones para evaluar e impulsar su propio proyecto como universidad al servicio del magisterio. Coincidentemente el Plan Nacional de Desarrollo, dado a conocer en mayo de 1983, propuso el replanteamiento del desempeño de la institución.

Se presentaba así una sola opción y vía, en términos de consulta a la comunidad universitaria con miras a realizar los ajustes y cambios pertinentes.

Se tornó imprescindible rescatar las experiencias valiosas, analizar críticamente las diferencias entre los proyectos y lo realizado, evaluar en forma permanente el cumplimiento de los objetivos institucionales, sus funciones, formas de trabajo, modalidades curriculares, estrategias didácticas y servicios académicos, de acuerdo con los marcos jurídicos y la política educativa, para proponer alternativas que respondieran a las necesidades actuales y futuras del país. ®

(1) Glazman, R. y de Ibarrola M: "Diseño de Planes de Estudio. Modelo y Realidad Curricular". Ponencia presentada en el Simposium: "Experiencias Curriculares en la Última Década" DIE-IPN 1983.

Fue así que en noviembre de 1983 la UPN convocó a la comunidad universitaria "a participar en el proceso de consulta para la reestructuración del proyecto académico, como un ejercicio serio de reflexión sobre el logro de sus fines y propósitos, para recuperar las mejores experiencias de la institución y para señalar las propuestas que perfeccionen el cumplimiento de las responsabilidades universitarias". (Documento de Convocatoria).

El proceso de consulta, que contempló reuniones locales, regionales y la nacional, trató de integrar las diversas propuestas que se emitieron, tomando como eje el documento base para la elaboración del proyecto académico. Para efectos de organización, se constituyó una comisión coordinadora del proyecto académico integrada por académicos y autoridades.

III. Descripción del Proyecto Académico.

Características, Principios y Objetivos.

En este nuevo proyecto se caracteriza a la Universidad como institución de educación superior y como centro de cultura pedagógica, que mediante sus funciones clásicas -docencia, investigación y difusión-, se propone contribuir a la superación de la calidad de la educación, abriendo sus puertas para que por ellas transiten los responsables de las tareas educativas y la comunidad social en su conjunto.

Funciones Académicas.

Las funciones académicas se consideran abocadas a la docencia de tipo superior encaminada a la formación de profesionales, a la investigación científica en materia educativa y a la difusión y extensión relacionadas con la educación y cultura en general.

Se considera a la articulación entre docencia-investigación y difusión como la expresión de un proyecto académico singular, donde mediante lo educativo, el objeto de estudio y de trabajo

en lo educativo.

Docencia.

En el ejercicio de la docencia se considera el proceso de aprendizaje y enseñanza como un "espacio de generación colectiva de conocimientos, que estimula y favorece la práctica de la investigación y mantiene como principio pedagógico la recuperación y sistematización de la experiencia educativa de los involucrados en la actividad docente".

Como objetivo de la docencia se considera la formación de profesionales de la educación que contribuyan al análisis y transformación del sistema educativo nacional.

Los planes y programas de estudio de la licenciatura enfatizan la formación disciplinaria y la acción multidisciplinaria; los planes y programas de estudio de postgrado recuperan la orientación disciplinaria que proporciona la licenciatura, amplían sus marcos teórico-metodológicos y permiten el acceso a niveles de análisis y formación, multidisciplinarios e interdisciplinarios en los diversos ámbitos, componentes y funciones del proceso educativo.

Investigación.

La función de investigación se considera básicamente como generación de conocimiento de la realidad educativa principalmente en el nivel de la educación básica. El conocimiento científico se concibe como un proceso continuo de construcción que posibilita conocer y cuestionar el campo educativo.

Como objetivos se plantea:

- Contribuir al conocimiento científico de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la realidad educativa del país, particularmente de la educación básica.

- Participar en la solución de los problemas de la educación mexicana mediante el estudio, diagnóstico y planteamiento de alternativas.

- Apoyar el desarrollo de la investigación, la formación y actualización de investigadores en el campo educativo.

- Responder a los requerimientos de las funciones y servicios académicos de la UPN.

Difusión Cultural y Extensión Universitaria.

Son entendidas como "un proceso de comunicación del quehacer universitario que permite el establecimiento de un diálogo permanente con la sociedad".

Sus objetivos son:

- Coadyuvar al desarrollo de los procesos de comunicación valiéndose de medios y técnicas que faciliten la transmisión de experiencias e información educativa.

- Mejorar y diseñar sistemas, medios y materiales que permitan una eficaz difusión y extensión de la cultura pedagógica.

- Difundir y hacer extensivos, al sector educativo y a la comunidad, los avances pedagógicos y culturales generados en los procesos de investigación y docencia.

- Desarrollar un sistema de comunicación social, basado en los medios idóneos, que permita contribuir eficazmente al fortalecimiento de la superación profesional de los responsables del desarrollo de tareas educativas en el país.

- Contribuir al cambio de actitudes y prácticas culturales y educativas que permitan la transformación de la sociedad y la consolidación de los valores nacionales.

Servicios de Apoyo Académico.

Como servicios de apoyo académico se ubican: El sistema de información documental, programas para la actualización y la superación del personal, proyectos de apoyo didáctico y programas de intercambio académico.

La Planeación en la UPN.

Se destaca el rubro de planeación entendida como el diseño de la estrategia global del funcionamiento de la universidad tendiente a resolver los problemas y satisfacer las necesidades de la institución de manera óptima.

Como objetivos se mencionan:

- Propiciar el desarrollo de las funciones de la Universidad Pedagógica Nacional de manera que respondan a las exigencias de la formación del magisterio, a las necesidades del sistema educativo y a los problemas educativos de la sociedad.

- Identificar y analizar las necesidades educativas de la sociedad y del Sistema Educativo, la demanda de investigación y extensión de la cultura para proponer objetivos, estructuras, funcionamiento, presupuestación y financiamiento de aquellos programas que permitan la calidad de las tareas universitarias en su conjunto.

Superación Profesional Integral de los Estudiantes y

Egresados de la UPN.

En este rubro se destaca la preocupación por la atención a los requerimientos académicos y culturales del maestro-alumno, su promoción laboral y escalafonaria, la elevación de las condiciones materiales de vida del maestro y la revalorización social del trabajo magistral.

Proyectos Actuales.

Bajo este rubro se integra lo que la UPN está haciendo actualmente y lo que se propone hacer en lo futuro. A continuación se destacan los proyectos más relevantes de las 3 funciones académicas:

a) Licenciaturas.

En la Unidad Ajusco y en su modalidad escolarizada, se atienden las siguientes Licenciaturas: Administración Educativa, Sociología de la Educación, Pedagogía, Psicología Educativa, Educación Indígena, Educación de Adultos y Educación Básica.

En las Unidades UPN y bajo la modalidad abierta, se imparten: Educación Básica, Educación Física y Educación Preescolar y Primaria*.

Las licenciaturas del sistema escolarizado actualmente están en proceso de evaluación. De las del Sistema a Distancia destaca la Licenciatura en Educación Básica (Plan 79) destinada al maestro en servicio y cuya reformulación reitera el compromiso que la Universidad tiene hacia el magisterio. Se le ha ubicado como Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan '85 y dentro de sus propósitos pretende superar los problemas del autodidactismo, rescatar el trabajo individual del estudiante-asesor, la elaboración y envío de materiales; específicamente se propone como modalidad semiescolarizada.

b) Postgrados.

1.- Especializaciones. Actualmente se trabajan seis especializaciones: Investigación Educativa/ inició su operación de 1984, su modalidad es semiescolarizada y

* Con respecto a esta Licenciatura (Plan 75) se atiende la regularización y la titulación del alumnado que ingresó cuando estaba adscrita a la DGMPCM.

se ofrece a profesores de enseñanza normal (docentes formadores de docentes) en cinco Sedes Regionales (Distrito Federal, Hermosillo, León, Mérida y San Luis Potosí).

Especialización en Educación a Distancia/ Está incorporada al programa de superación del personal académico de la Universidad. Busca proporcionar a los asesores elementos pedagógicos teóricos-prácticos para propiciar su desarrollo académico y el mejor desempeño de su actividad docente. Constituye una experiencia novedosa en la formación, a nivel postgrado, de docentes para atender las Unidades UPN donde se trabaja básicamente con el sistema abierto, y que utiliza en su operación la misma modalidad.

Educación Matemática/

Educación Lingüística/

Laboratorio de Docencia.

Teoría de la Educación y Modelos Pedagógicos.

Las cuatro especializaciones anteriores están propuestas, bajo la modalidad escolarizada, a maestros de educación normal en seis sedes: Ajusco, Torreón, Colima, Toluca, Oaxaca y Veracruz. Se plantea iniciarlas en el mes de junio de este año.

2.- Programa de Investigación y Postgrado. Constituye la concreción del compromiso de la Universidad con la Superación Académica de su planta de profesores. Integra la perspectiva de la investigación como función y contempla el desarrollo de programas de maestría y doctorado (Proyecto en desarrollo).

c) Centro de Investigación Pedagógica sobre Computación.

Proyecto de investigación, que con apoyo del PRONAES,

pretende efectuar investigaciones educativas, producir y valorar materiales computacionales de apoyo a la enseñanza, principalmente de los niveles preescolar, primaria y secundaria, y difundir los productos de estos trabajos para avanzar en propuestas innovadoras en el uso de las computadoras.

d) Educación Continua.

Comprende cursos y seminarios organizados generalmente de manera conjunta con otras instituciones, para atender la actualización permanente de los cuadros docentes, técnicos y administrativos en áreas específicas del Sistema Educativo.

Actualmente se imparten cursos al personal de la DGEP (Actualización profesional del magisterio del nivel preescolar), de la DGEI (Capacitación a instructoras de los CENDI'S), y de la ENM (Cursos de capacitación del personal docente).

e) Proyectos del Area de Investigación.

Integran un conjunto de líneas de Investigación entre las que destacan los siguientes campos de atención: la Práctica Educativa; la Formación de Maestros y su función social; las relaciones entre los procesos educativos, sociales y culturales; la Formación de Investigadores y la UPN: sus funciones y su desarrollo.

f) Proyectos del Area de Difusión.

Estos se orientan hacia la divulgación de la cultura, en sus diferentes expresiones, propiciando la participación creativa del magisterio y de la comunidad. Comprende tres líneas de trabajo: Medios Masivos para la Difusión Universitaria, Eventos Culturales y Producción Editorial.

IV. Resultado-Estado Actual.

A lo anteriormente descrito del Nuevo Proyecto Académico de la UPN hay que agregar que, si bien cuenta con recursos en términos del personal académico (la mayoría con tiempo completo y en el Ajusco más de la mitad con estudios de postgrado), no ha sido posible aún concretar la totalidad de las líneas planteadas en el mismo proyecto.

Entendemos que no sólo las voluntades de los sujetos sociales participantes establecen las condiciones tanto materiales como ideacionales del replanteamiento de la Institución; que la discusión en lo teórico requiere una vinculación con los movimientos sociales. Pero resulta que en el caso específico de esta Universidad, enclavada entre el discurso y el quehacer universitario y el magisterial, y atravesada por lineamientos directos de la política educativa y sindical, el proceso se complejiza.

Se avanza, pero lentamente, en el proceso de ir dando concreción al Proyecto Académico. Resulta obvio que ante esta situación aún no se han realizado planteamientos de evaluación sistemática, sin embargo, la experiencia arrojó un instrumento-institución (el proyecto mismo) que nos posibilita el ir bordando el discurso y la acción curriculares que perfilen nuestra institución, que por supuesto, no escapa a las avatares y a los problemas de la educación en México.

V. A Manera de Conclusiones.

Recuperar en un foro como éste los planteamientos tanto de lineamientos curriculares como de una experiencia integral de innovación, que es el caso de la reestructuración del Proyecto Académico de la UPN, nos obliga a la reflexión en varios niveles.

Un primer nivel lo constituye la posibilidad de teorizar en torno al discurso educativo, específicamente curricular. Hemos afirmado anteriormente que existe la necesidad de fundamentar

el discurso curricular en un proyecto académico universitario que plantee claramente sus objetivos y vínculos en todos los niveles, que no se agote en el propio texto. Esto es, la reflexión y la acción curriculares están estrechamente vinculadas a esos planteamientos generales y también a sujetos sociales.

Los planes de estudio y los diversos proyectos dan cuenta, en los hechos, de una realidad curricular más que de un modelo curricular. Esta realidad está construida por sujetos en condiciones particulares que pueden o no referir a los planteamientos de un proyecto amplio.

Otro nivel lo constituye la posibilidad de aporte o intercambio de experiencias. La pregunta que nos hacemos a este respecto es ¿Cuáles son las innovaciones que consideramos relevantes de nuestra experiencia institucional para poner en consideración y a discusión?

Definitivamente nos pronunciamos por rescatar la posibilidad del trabajo colectivo que vincule a quienes participamos directamente en lo educativo con un compromiso real. Al respecto, desde la UPN nos planteamos la necesidad de vincular las tareas universitarias con las problemáticas educativas de los otros niveles de educación.

El reto que hoy día enfrentamos las instituciones de educación superior no sólo lleva a redefinir o revisar las funciones y necesidades sociales de nuestras universidades, sino "el reto también es el mejor conocimiento sobre las relaciones y tensiones entre el discurso y la práctica curricular, entre el contenido académico y el método de enseñanza, entre el fin como eje articulador y las actividades diarias como medio para alcanzarlo, entre la naturaleza del proyecto institucional y el de los diferentes grupos de maestros y alumnos que forman la institución, el reto de encontrar lo específicamente educativo del cambio social y lo específicamente social que interviene en lo educativo".(2)

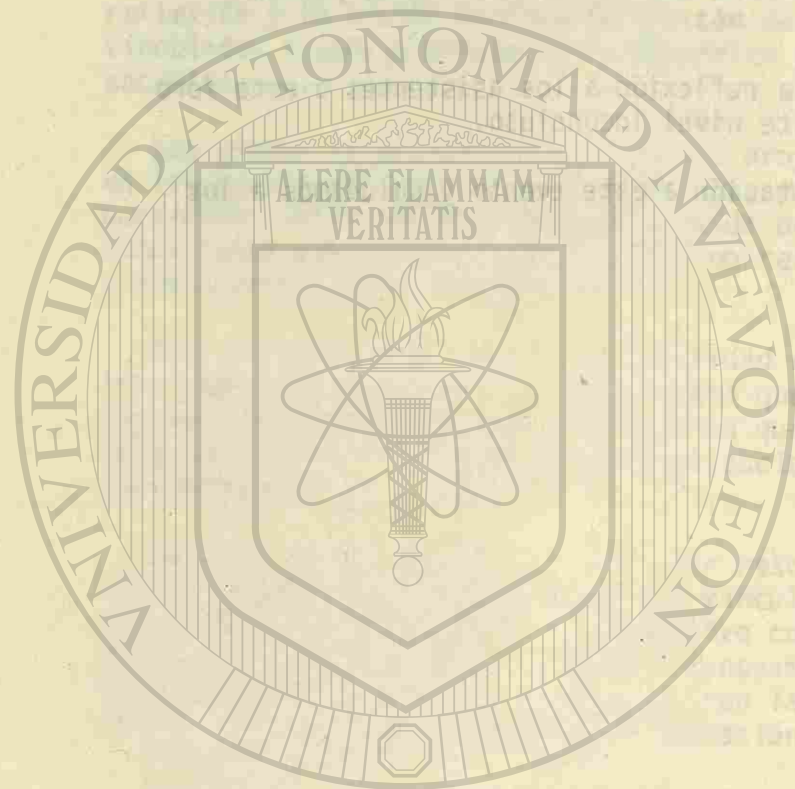
(2) Follari, R. La experiencia curricular en la UAM-

El otro nivel de reflexión lo constituye la posibilidad o alcance de las prácticas desarrolladas en eventos como el presente, donde si bien las voluntades no bastan, pueden tenderse puentes.

Hacemos extensiva la reflexión a los asistentes a este foro para el análisis de este nivel inconcluso.

Agradecemos la invitación a este evento y saludamos a los asistentes al mismo.

Azcapotzalco. Ponencia presentada en el Simposium "Experiencias Curriculares en la Última Década". DIE-IPN. Octubre 1983.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL

**REALIZACION DE UNA FASE PROPEDEUTICA
EN LA FACULTAD DE FISICO-MATEMATICAS DE LA UANL**
Licenciado Juan José Quintero Medina.

ANTECEDENTES:

El alto índice de reprobación y deserción de los alumnos de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas en el primer semestre de las diferentes carreras que en ella se imparten; así como su constante incremento; motivaron la necesidad de emprender algunas medidas tendientes a frenar el incremento de dichos índices y después buscar las formas de reducirlos; ya que de persistir tales índices y su tendencia a aumentar, las posibilidades de elevar los niveles académicos y la eficiencia en general se verían entorpecidos.

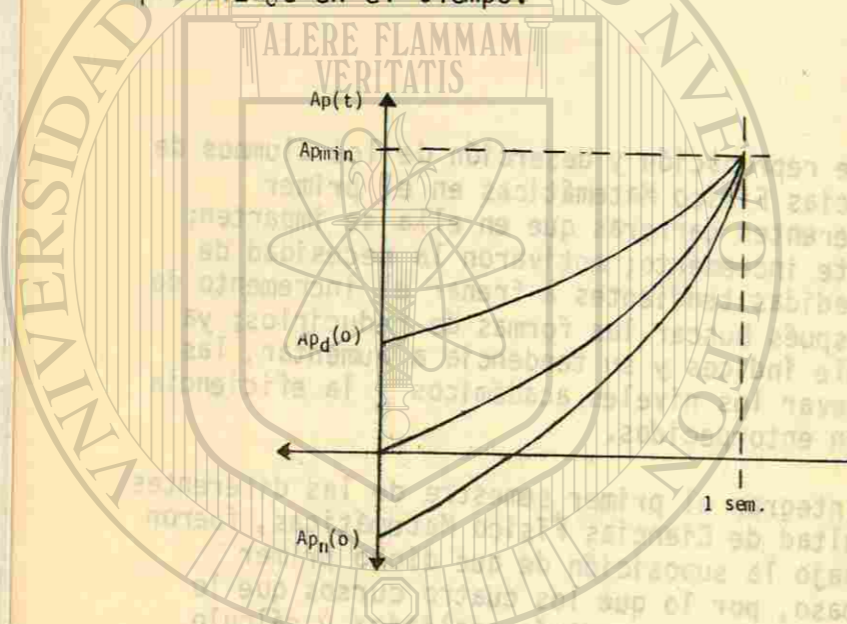
Los cursos que integran el primer semestre de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, fueron diseñados en 1975 bajo la suposición de que dicho primer semestre era de repaso, por lo que los cuatro cursos que lo integran: geometría, álgebra, geometría analítica y cálculo podrían ser cursados simultáneamente ya que si bien es cierto que existe entre ellos un orden lógico y secuencial para su aprendizaje, el hecho de haber sido ya cursados permitía que aquellos que son prerrequisito para los otros no impidan el aprendizaje de éstos; tal suposición es incorrecta y las consecuencias se reflejan en los cada vez más altos índices de reprobación y deserción.

Hasta 1981, el índice de reprobación se había mantenido en un 50% promedio y el de deserción en un 40% en promedio. A partir de dicho año y sin mediar modificación alguna en los programas de los cursos del primer semestre; ambos índices tienden a aumentar, al grado de que, a finales de 1981, el índice de reprobación crece al 68% y la deserción se

incrementa al 50%.

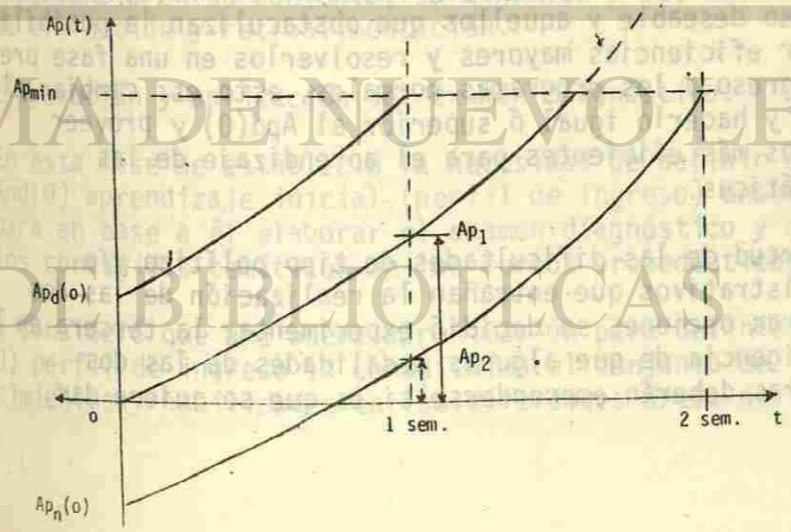
Opciones de solución.

A fin de visualizar más claramente el problema a resolver se ideó el siguiente modelo gráfico cualitativo del aprendizaje en el tiempo.



En la gráfica se ilustra de manera cualitativa la adquisición del aprendizaje en el tiempo como un proceso creciente en el tiempo a, una razón $\frac{dAp(t)}{dt} > 0$ y se ilustran las curvas que representarían el proceso que habrían de seguir alumnos en tres situaciones iniciales; esto es, en el primer caso un alumno con un conocimiento $AP_d(0) > 0$ inicial obtenido en los niveles educativos anteriores y que deberían desarrollar un proceso de adquisición de conocimiento a razón de $\frac{dAp}{dt} = E_1$ suficiente para alcanzar en un semestre un aprendizaje $AP_f \geq AP_{min}$ mayor que el aprendizaje mínimo que la institución establece como norma para acreditar el curso o cursos en cuestión. Como segundo caso se ilustra el de un

alumno que posee $AP(0)=0$ un aprendizaje inicial nulo y que debería desarrollar un proceso de adquisición de conocimientos a razón de $\frac{dAp}{dt} = E_2$ suficiente para acreditar la materia; se observa que $E_2 > E_1$ esto es, el alumno en este caso debería realizar su proceso de adquisición de conocimientos a una razón mayor que la del que posee un conocimiento inicial positivo. El tercer caso que se ilustra es el de un alumno que posee $AP_n(0) < 0$ un aprendizaje inicial negativo; esto es posible cuando el alumno como resultante de sus etapas educativas previas se maneja con conceptos y formas de razonar y operar, en matemáticas, erróneos, este alumno deberá desarrollar un proceso de adquisición de conocimientos a razón de $\frac{dAp}{dt} = E_3$ mayor que los dos anteriores, pues debe romper con las formas y esquemas incorrectas que maneja para incorporar las correctas en el mismo lapso de tiempo por lo que su proceso debería ser más eficiente, ahora bien; si el aprendizaje de las matemáticas es un proceso ordenado lógico y secuencialmente, resulta contradictorio suponer que quién tiene las mayores desventajas para que el proceso pueda dar la mayor eficiencia en el mismo y por tanto resultaría más razonable suponer que éstos realizarían el proceso con eficiencias menores o cuando más iguales que las que realizan los que tienen las condiciones iniciales deseables. Si tal fuese el caso nuestra gráfica se vería de la siguiente manera.



En la gráfica se observa que si los tres casos realizan procesos con la misma eficiencia $\frac{dAp}{dt} = E_1 = E_2 = E_3$ los alumnos con aprendizajes iniciales deficientes requerirían de dos semestres para dar el AP min. mismo para acreditar el curso; sin embargo, el hecho de que el índice de deserción por "N's" sea del orden del 50% hace suponer que: los aprendizajes iniciales son más negativos de los que se ilustran en la gráfica y/o que la razón de adquisición del aprendizaje es menor que E_1 . En tal situación las opciones de solución que se visualizan son:

- a) Limitar el ingreso. Aplicar un esquema de admisión y aceptar sólo aquellos alumnos que posean un $Ap(0)$ aprendizaje inicial requerido por los programas vigentes.
- b) Adecuar los programas al alumno. Aplicar un examen diagnóstico y determinar el $Ap(0)$ del alumno promedio para en base a esto rediseñar los programas de los cursos adecuándolos a los prerrequisitos que el alumno posee y redefinir AP mínimo; la norma alcanzable en el semestre en tales condiciones.
- c) Adecuar el alumno al programa. Aplicar un examen diagnóstico para determinar $Ap(0)$ el aprendizaje inicial real; en base a esto, establecer el conjunto de deficiencias principales con respecto al $APd(0)$ nivel de ingreso deseable y aquellos que obstaculizan la posibilidad de dar eficiencias mayores y resolverlos en una fase previa al ingreso a los programas normales, esto es: cambiar el $Ap(0)$ y hacerlo igual ó superior al $Apd(0)$ y proveer métodos más eficientes para el aprendizaje de las matemáticas.

En virtud de las dificultades de tipo político y/o administrativos que entrañan la realización de las dos primeras opciones se decidió experimentar la tercera en la inteligencia de que algunas modalidades de las dos primeras deberán emprenderse si es que se quiere dar

solución completa al problema en cuestión.

Descripción del proyecto innovador:

La experiencia se conoció con el nombre de cursos propedéuticos en los siguientes objetivos:

- a) Cambiar el aprendizaje inicial $AP(0)$ y hacerlo mayor ó igual al $APd(0)$ aprendizaje inicial deseable para los programas vigentes.
- b) Proveer métodos más eficientes para el aprendizaje de las matemáticas.

La realización de la experiencia se llevó a efecto en el verano de 1982, desarrollándose las siguientes fases:

1.- Integración del equipo de trabajo:

En ésta fase durante dos semanas previas a la realización de los cursos, los integrantes del equipo de trabajo constituido por 3 maestros y 19 alumnos de la Facultad; realizaron actividades tendientes al análisis y determinación del conjunto de características del problema, al establecimiento del conjunto de alternativas de solución posibles y a decidir sobre las más adecuadas; así mismo, a planear y programar la realización de la experiencia en su conjunto, su dinámica y sus mecanismos de evaluación y retroalimentación.

2.- Elaboración y aplicación del examen diagnóstico.

En esta fase se estableció la necesidad de definir el $Ap(0)$ aprendizaje inicial (perfil de ingreso) deseable, para en base a él elaborar el examen diagnóstico y definir los contenidos temáticos de los cursos propedéuticos.

Se consideró que una buena aproximación para definición del $Ap(0)$ perfil de ingreso lo constituían el conjunto de conocimientos y habilidades en las diferentes áreas de la

matemática que le permitieran al alumno "defenderse" en el primer mes del semestre normal con los programas vigentes. Se listaron entonces los contenidos de los cursos del primer semestre que se cubren en el primer mes y se procedió a determinar los requisitos previos que éstos implican, con lo cual se estableció el contenido temático de los cursos propedéuticos y el conjunto de elementos a evaluar con el examen diagnóstico. Finalmente el examen diagnóstico quedó constituido por 40 reactivos sobre aritmética en general, 25 reactivos sobre álgebra y 27 reactivos sobre geometría; que fueron aplicados en momentos diferentes ya que dado el volumen del diagnóstico en total no se quiso perder información por cansancio del alumno. Los promedios generales que se obtuvieron en el examen diagnóstico fueron de: 44 en aritmética, 47 en álgebra y 38 en geometría.

3.- Determinación del contenido temático de los cursos

Como ya se mencionó anteriormente de la definición del Apd(0) perfil de ingreso se determinaron los contenidos a cubrir en los cursos propedéuticos sin embargo, fue el resultado del examen diagnóstico el que finalmente determinó los contenidos finales que se cubrieron que fueron los siguientes en ese orden:

Aritmética: Sistemas numéricos; fracciones, representación decimal; operaciones suma, resta, producto división y extracción de raíces cuadradas.

Álgebra: Axiomas de campo de los reales; expresiones algebraicas; operaciones fundamentales de expresiones algebraicas; productos notables; factorización; simplificación de expresiones; ecuaciones de 1er. y 2o. grado e inecuaciones.

Conjuntos: Definición de conjunto; operaciones de conjuntos; intervalos y acotación.

Geometría: Puntos, rectas y planos; ángulos; congruencia

de segmentos, ángulos y triángulos; paralelismo y áreas.

Geometría Analítica: Sistema coordenado rectangular en el plano; distancia entre puntos; ecuación del círculo; pendiente de una recta; ecuaciones de la recta; distancia de un punto a una recta; secciones cónicas, su definición y ecuaciones.

4.- Dinámica de los cursos:

Dado el carácter intensivo de los cursos propedéuticos, por la gran cantidad de material a revisar en los mismos ya que se pretendía proveer métodos más eficientes para el aprendizaje de las matemáticas; se consideró que la dinámica debiese ser tal que permitiera rescatar en el alumno usualmente pasivo, su capacidad de cuestionamiento y de análisis, por lo cual se alentó y estimuló intensiva y sistemáticamente su participación en toda la actividad desarrollada.

La experiencia se realizó con dos tipos de sesiones; una en grupos de 30 alumnos conducida por un maestro y en la cual se discutía y analizaban los conceptos básicos y otra en grupos de 10 a 12 alumnos conducida por un alumno (asesor) donde se resolvían dudas, se discutían y resolvían problemas y donde la participación del alumno era fundamental; ambas sesiones se retroalimentaban mutuamente.

Resultados obtenidos:

Los resultados de la experiencia son de dos tipos; uno el de la experiencia en sí misma, esto es si el Ap(0) fué modificado ó no y el otro el de si los cursos al haber modificado el ap(0) y los métodos de aprendizaje contribuían o no a la reducción de los índices de reprobación y deserción.

En cuanto al primer tipo de resultado; se elaboró un examen

tomando en cuenta aquel tipo de reactivos del diagnóstico, en donde se dieron los mayores fracasos y se aplicó al final de los cursos dando como resultado un promedio general de 73; lo que nos indicó que en promedio al AP(0) había sido modificado en un nivel satisfactorio.

En cuanto al segundo tipo de resultado; hubo que esperar dos semestres normales para obtener en el primero, el índice de reprobación que se presentó y en el segundo el índice de deserción por "N's" obtenido. Dichos resultados se presentan en las siguientes tablas.

TABLA # 1. INDICE DE REPROBACION

Materia	# total alum.	# alum. prop.	# alum. no prop.	% alumnos q'se van a 3ra. Op.		% promedio alum. q'se van a 3ra. Sep. 75/Jul. 81	Dif. con la media Sep. 75 a Jul. 81		% Dif. relativa no prop. -prop.
				prop.	no prop.		prop.	no prop.	
Geom. y Trigonom.	265	85	180	25.9	41.7	46.7	-20.8	-5	-15.8
Algebra I	267	85	182	42.4	56.6	49.9	-7.5	+6.7	-14.2
Geom. Analítica	269	85	184	33	52.2	53.6	-20.6	-1.4	-19.2
Matem. I (Calculo)	267	85	180	34.2	50.6	56.4	-22.2	-5.8	-16.4

De la tabla 1.- Se observa que en los cursos de Geometría y Trigonometría, Geometría analítica y cálculo: en términos generales se disminuyó el índice de reprobación en un 20% con respecto a su media hasta 1981, en las diferencias relativas se observa un 16.4% de disminución comparativo entre los alumnos que tomaron cursos y los que no lo tomaron; se puede observar además que el 66% de los alumnos que tomaron los cursos pasó todas sus materias en 1a. y 2a. oportunidad, mientras que los que no los tomaron sólo el 48.7 pasó sus materias en 1a. y 2a. oportunidad esto es el 34% de los

alumnos que tomaron los cursos se fueron a 3a. en al menos una materia; comparado con el 51.3% de los alumnos que no lo tomaron.

Con respecto a los resultados de algebra I, se puede apreciar que el índice de reprobación aumentó para los alumnos que no cursaron los cursos, siendo este de 56.6% comparado con la media hasta 81 que es de 49.9%; mientras que bajó a 42.4% para los alumnos que sí tomaron los cursos la diferencia relativa entre ambos casos es de 14.2% a favor de los cursos propedéuticos. Se puede observar en este resultado una tendencia que indica que la norma de éste curso fue levantada, lo cual explica el aumento de la reprobación de los alumnos que no tomaron los cursos, aunado esto al hecho de que álgebra fue una de las áreas que más se fortalecieron en los cursos propedéuticos.

TABLA # 2. INDICE DE DESERCIÓN

Materia	# total alum.	# alum. prop.	# alum. no prop.	% alumnos q'se van a 5a. Op.		% promedio alum. q'se van a 5a. Sep. 75/Jul. 81	Dif. con la media prop. no prop.		% Dif. relativa no prop. -prop.
				prop.	no prop.		prop.	no prop.	
Geom. y Trigonom.	265	85	180	5.88	10.0	24.93	-19.05	-14.93	-4.2
Algebra I	267	85	182	10.58	17.03	31.10	-20.52	-14.10	-6.42
Geom. Analítica	269	85	184	11.76	17.93	32.84	-21.08	-14.84	-6.24
Matem. I (Calculo)	265	85	180	9.4	20.0	32.89	-23.49	-12.89	-10.6

En la tabla # 2 se muestran los resultados obtenidos en cuanto al índice de deserción por "N's" y se observa que en promedio 9.4% de los alumnos que tomaron los propedéuticos se fueron a "n" comparado con el 16.24% de los que no lo tomaron;

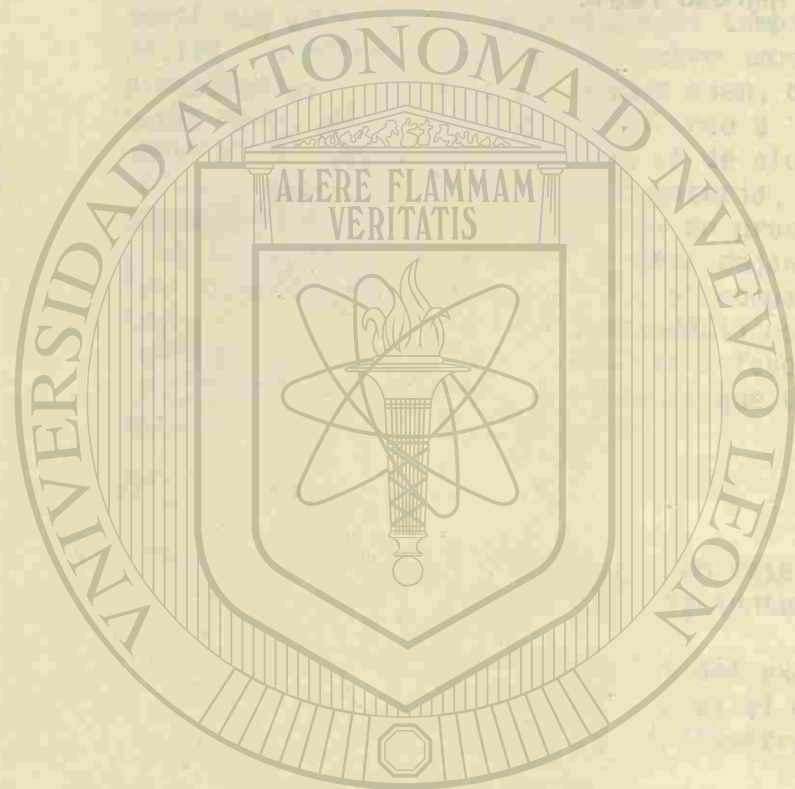
con respecto a la media hasta 1981 que es de 30.44 se tiene una disminución en ambos casos. La diferencia promedio con la media hasta 1981 es a favor de los propedéuticos en 21.03% en tanto que para los no propedéuticos también es a favor y de 14.19%; la diferencia relativa entre ambos es a favor de los propedéuticos y es de 6.8%. Ahora bien, dado que un alumno queda fuera de la institución al irse a "n" en al menos una materia; el índice global total (# de alumnos que se van a 'n') es mayor que el índice por materia, siendo para los propedéuticos de 16.47%, para los no propedéuticos del 30.0% y en la media hasta 1981 de 39.04%; dejando una diferencia a favor de los propedéuticos de 22.5% comparado con el 9.4% también a favor para los no propedéuticos. La diferencia relativa en este caso es de 13.53% a favor de los propedéuticos por lo que se observa que también el índice de deserción por "N's" fue reducido.

CONCLUSIONES:

De lo anteriormente expuesto y en base a los resultados obtenidos se pueden obtener las siguientes conclusiones:

10. Se confirmó con los resultados del examen diagnóstico que el Ap (0) perfil de ingreso no es el deseable para poder hacer del primer semestre, un semestre de repaso.
20. Se confirmó que la realización de la experiencia permitió cambiar el Ap (0) perfil de ingreso.
30. Se confirmaron las ventajas que una fase propedéutica aporta como mecanismo de uniformización al ingreso y como mecanismo para reducir los índices de reprobación y deserción por "N's".
40. Se observa que la fase propedéutica al cambiar al nivel de ingreso, posibilita el mejoramiento de la calidad de los procesos subsecuentes y por ende el del nivel académico de la institución.

50. Se concluye la necesidad de aplicar sistemáticamente un examen diagnóstico al ingreso a cualquier nivel educativo, a fin de que el diseño de los programas de los cursos sea acorde al perfil de ingreso real.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

HACIA UNA PRACTICA EDUCATIVA FUNDAMENTADA EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Licenciado Martín Romero Morett

La diferencia entre desarrollo y subdesarrollo está, entre otras cosas, en la construcción de conocimientos; de aquí que en la formación de investigadores radique la tarea innovadora de nuestras universidades.

INTRODUCCION

Este trabajo que presenta el Centro Regional de Tecnología Educativa de la Universidad de Guadalajara, (CRTE), se inscribe dentro de las bases de la convocatoria a este Primer Encuentro Nacional, por las siguientes razones:

- a) Porque pretende describir una nueva área de investigación y desarrollo implementada por el CRTE desde hace aproximadamente dos años. Al nivel más general, tal vez esta nueva línea de trabajo no represente una opción novedosa, sin embargo, para nosotros lo ha sido, ya que la consideramos -por las razones que explicaremos más adelante- una alternativa válida a la Tecnología Educativa, corriente ésta que se manejó en el CRTE desde su creación, hace más de diez años.
- b) Porque se ajusta a la temática sugerida; especialmente al punto dos referido a los "Métodos de Enseñanza-Aprendizaje."
- c) Porque, finalmente, se ciñe al guión propuesto en la convocatoria, que es el siguiente:

I.- ANTECEDENTES (Problemática a resolver con la innovación).

Aquí nos ocuparemos de explicar la situación de la educación superior en la cual se inscriben las acciones que realiza el CRTE desde su fundación. De hecho, esta dependencia universitaria surgió como una respuesta más, dada a la crisis de la educación superior de México registrada a fines de la década de los 60's y principios de los años 70's. En este punto, nuestra tesis central es que la Tecnología Educativa ha dejado de ser -si es que alguna vez lo fue-, la solución para alcanzar el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

II.- OPCIONES DE SOLUCION.

Desde su creación en 1973, el CRTE utilizó a la Tecnología Educativa como paradigma educativo para la formación de profesores. Sin embargo, sus notables limitaciones nos llevaron a buscar una alternativa, una nueva línea de investigación y de asesoría magisterial que hemos denominado "Investigación sobre la Enseñanza de las Ciencias". En este punto explicaremos, pues, la tesis consistente en considerar que la elaboración del discurso educativo y el diseño de la práctica educativa deben estar fundamentados precisamente en la investigación sobre la enseñanza de las ciencias.

III.- DESCRIPCION DEL PROYECTO INNOVADOR (Filosofía, objetivos, contextos, medios, operación, evolución).

Puesto que la mayoría de estos puntos serán abordados de alguna manera en la parte II, en el presente apartado nos limitaremos a explicar la organización académica y administrativa que hemos implementado para sacar adelante este proyecto.

IV.- RESULTADOS OBTENIDOS.

En este punto hablaremos de los incipientes avances registrados en el proyecto en función del poco tiempo

que lleva realizándose.

V.- CONCLUSIONES.

Finalmente señalaremos el desarrollo general del proyecto, enfatizando las perspectivas que tiene en el mediano y largo plazo.

Antes de terminar esta parte introductoria quisiéramos reiterar que el objetivo primordial que nos motivó a venir aquí a exponer esta alternativa diferente para nosotros, fue el de tener la oportunidad de confrontarla con otras opciones diferentes. Así tal vez logremos enriquecerla o en su caso modificarla por otra que sea más válida y más útil. De cualquier forma estamos seguros que saldremos ganando y que este encuentro nos servirá para acortar el camino de todos y llegar más rápidamente al lugar que nos proponemos.

I.- ANTECEDENTES (Problemática a resolver con la innovación).

En el nivel más general de la problemática de la educación superior diagnosticada por el gobierno mexicano y descrita adecuadamente por Gilberto Guervara Niebla, en su libro titulado, "La Crisis de la Educación Superior en México", es posible ubicar la creación y las actividades que desde su fundación, viene realizando el CRTE.

Dicha problemática educativa, según el mencionado autor, ha tenido cuatro expresiones fundamentales.

- a) La rebeldía estudiantil del 68 que fue interpretada por el Estado como el fracaso de la escuela para lograr la integración social del estudiante.
- b) La concientización y participación política del estudiante al interior de las universidades, que obligó a éstas a cuestionarse en torno a su función social.
- c) El atraso de las universidades y la necesidad de modernizarlas para que aportaran los recursos humanos

calificados exigidos por el aparato productivo, principalmente.

A las anteriores manifestaciones de la crisis, vino a sumarse la masificación de la educación y la improvisación magisterial. Empero, a todas ellas, se les dieron -como lo menciona el mismo Guevara Niebla- diferentes soluciones, como fueron:

- a) Se reformó la ley laboral para dar cabida a los sindicatos universitarios.
- b) Se crearon nuevas universidades con estructuras académicas más modernas.
- c) Se crearon nuevos sistemas de bachillerato y se reformaron los ya existentes.
- d) Se impulsó la formación y la actualización de profesores utilizando para ello en forma primordial la corriente denominada Tecnología Educativa.

Estas dos últimas soluciones afectaron particularmente a la Universidad de Guadalajara, ya que el bachillerato fue ampliado de dos a tres años y además fue dotado de salidas terminales tendientes a propiciar que tuviera la opción de permitir a sus egresados incorporarse al aparato productivo o por lo menos servir de propedéutico a la carrera que el estudiante pensara cursar.

Por otro lado, se creó en la Universidad de Guadalajara, el CRTE, al cual, desde su origen, se le asignó como meta fundamental al mejoramiento del personal docente de la propia universidad y de las Instituciones de Educación Superior ubicadas en la IV zona de la ANUIES.

Para atender a ese objetivo el CRTE diseñó Etapas de Actualización Didáctica que en forma secuencial se estuvieron impartiendo al profesorado. Esas etapas que se elaboraron durante los primeros diez años de existencia del CRTE son:

- Etapa I Introducción General a la Didáctica.
- Etapa II Taxonomía de los Objetivos de la Enseñanza.
- Etapa III Métodos de Enseñanza.
- Etapa IV Evaluación.
- Etapa V Carta Descriptiva.
- Etapa VI Análisis y/o Elaboración de Programas Educativos.

El contenido de todas estas etapas se fundamentó en la corriente denominada Tecnología Educativa, la cual -como es sabido- es una derivación de los trabajos desarrollados por algunos investigadores como E. F. Skinner, B. S. Bloom, R. P. Mager y Fs. Keller, entre otros.

La primera tarea que realizó la actual administración del CRTE, al entrar en funciones en 1983, fue una evaluación de los logros alcanzados mediante la utilización de las Etapas. Esta evaluación registró en la práctica educativa algunas de las limitaciones que se promovían precisamente con la Tecnología Educativa. Lo fundamental fue que con ella se desligaba lo que se denominó el "contenido" de la "forma", es decir, el contenido científico de la forma o metodología de su enseñanza. En otras palabras, las Etapas de Actualización Didáctica que se impartían, siempre eran las mismas "recetas" que se enseñaban a cualquier docente, sin reparar siquiera en lo peculiar de cada una de las materias que abordan los diferentes campos de las ciencias. Así se partía del supuesto que concebía a los docentes -profesionistas al fin- como expertos en su materia o rama del saber y que por tanto únicamente necesitaban de algunos conocimientos elementales de didáctica para tener un desempeño adecuado como profesores.

Sin embargo, se constató que la realidad no era así, que el supuesto era falso y que el profesor ni era experto absoluto en su materia ni ignorante total de las cuestiones didácticas, sino más bien un reproductor de la práctica educativa global,

es decir, de los contenidos de la ciencia y de la metodología de la enseñanza que había aprendido en su proceso como alumno o como estudiante y que ahora repetía en su calidad de profesor. Así mismo se evidenció que la didáctica general, que los investigadores del CRTE derivaron de la Tecnología Educativa no había logrado transformar en lo esencial esa práctica educativa, viciada por el exceso de verbalismo y por su concepción "bancaria" de la educación (1), entre otras limitaciones. Si acaso, pues, la Tecnología Educativa coadyuvó a la sistematización de la práctica educativa, más nunca a su transformación.

II.- OPCIONES DE SOLUCION.

Fue pues mediante este proceso que surgió en el CRTE la idea de abrir una nueva línea de investigación y asesoría magisterial relacionada con la enseñanza de las ciencias y mediante la cual el docente aprendiera al unísono el contenido de su materia y la forma de su enseñanza.

Esta nueva línea de trabajo, que se denominó Investigación sobre la Enseñanza de las Ciencias, considera como supuesto fundamental que la elaboración del discurso educativo y el diseño de la práctica educativa deben apoyarse:

1o.- En lo propio de cada uno de los objetos de estudio y de investigación de las diferentes ciencias y en lo característico de los métodos empleados por los científicos;

2o.- En la concepción del pensamiento científico y en la visión que se posea del proceso de enseñanza-aprendizaje;

3o.- En la finalidad que se otorgue a la educación universitaria y a la educación de ésta al momento psicosocial por el que atraviesa el alumno.

Cuando decimos que la elaboración del discurso educativo y el diseño de la práctica educativa deben apoyarse en lo característico de los objetos de estudio y de investigación de las ciencias, así como en las peculiaridades de los métodos,

queremos manifestar que esas características o las visiones que hayan tenido de ellos los científicos y ahora los profesores determinan, en cierto aspecto, la práctica y el discurso educativo. Por ejemplo, tiene implicaciones importantes para la enseñanza y para la formación del estudiante saber que los objetos de investigación estudiados por la ciencia suelen ser cambiantes, determinados históricamente y que por esto se explican, en parte, los diferentes desarrollos teóricos y las distintas aportaciones científicas. Más específicamente, suele ser fuente de mal formación del alumno que no se hagan explícitos los diferentes objetos de investigación de los distintos desarrollos teóricos cuando éstos son estudiados, porque en primer lugar se tornan más abstractos e incomprensibles (ya que al olvidar el objeto de investigación, olvidan la realidad que estudian); y en segundo lugar, porque se presentan entonces -los desarrollos teóricos- a un único objeto de investigación, inmutable y eterno. Por otro lado, la enseñanza del pensamiento científico no es completa y resulta menos accesible, si no incluye la caracterización y la visión de los objetos de investigación, que puede ser estática, dinámica o dialéctica; así como histórica, ahistórica, totalizante o comprensible mediante aproximaciones parciales.

La relevancia que tiene para el diseño de la práctica educativa la concepción del pensamiento científico que se enseña es la siguiente: si se presenta ese conocimiento como acabado y de validez universal y eterna, entonces la práctica educativa estará determinada por la concepción bancaria de la educación, que consiste en que el alumno almacene y memorice un conjunto de conocimientos desligados de toda realidad concreta (porque se suponen de validez universal y eterna) para que en un momento dado y en una situación concreta utilice los que mejor le respondan para salvar esa situación.

Concretamente, en la investigación sobre la enseñanza de las ciencias concebimos que el pensamiento científico se enseñe a las nuevas generaciones como un producto, como un resultado que depende en mayor o menor medida de varios factores: la época en que surge dicho conocimiento, la

determinación socio-política-económica del científico, su concepción del mundo y de su objeto de investigación, del proceso que siguió para definir y construir su problema de estudio, el método de análisis, así como la forma que utilizó para organizar y para presentar los conocimientos obtenidos; sin olvidar, por supuesto, los datos que utilizó el científico.

Por otra parte, resulta importante para la práctica educativa definir la concepción que se tiene del proceso enseñanza-aprendizaje porque de acuerdo a ella se organiza dicho proceso. Por ejemplo, la práctica educativa será distinta si se considera que el conocimiento se transmite, se construye o ambas cosas a la vez; igualmente será distinta si consideramos o no que el conocimiento tiene que partir de la vida, es decir, de la situación práctica del hombre, porque en este caso la educación ha de ser problematizadora, como la pensamos nosotros.

Finalmente consideramos que la finalidad que se otorgue a la educación universitaria define la práctica educativa porque ésta será problematizadora y se organizará en talleres de investigación, si el objetivo es formar gente creativa, sujetos presentes capaces de investigar su realidad para recrearla; porque no se puede pensar en formar investigadores cuando la práctica educativa está diseñada para transmitir una serie de conocimientos acabados, finitos y de validez universal y eterna, debido a que en este caso no hay más que investigar, todo está investigado; no hay más que crear, todo está creado; solo resta aplicar la norma -ese conocimiento acabado- que se ha convertido en axioma.

Por último, cuando dijimos que el conocimiento debe partir de la vida y por tanto de la situación práctica del hombre, quisimos decir, también, que el proceso enseñanza-aprendizaje debe considerar el momento psicosocial del alumno, porque pensamos que hay etapas y experiencias particulares de vida que pueden especialmente capitalizarse en bien de la enseñanza. Sin embargo, lo que muchas veces ocurre en los ambientes educativos, es que el educando es el gran desconocido y que toda la práctica educativa se organiza exclusivamente en

función del educador, es decir en función de los contenidos que éste posee referidos a su materia y a la metodología de su enseñanza, y por supuesto a un currículum, que por igual se diseña regularmente por los docentes sin tomar en cuenta el factor alumno.

Por lo antes dicho creemos que cobran una gran relevancia para el diseño de la práctica educativa, materias como la epistemología de las ciencias, historia de las ciencias, filosofía de las ciencias, sin olvidar la psicología del aprendizaje y la filosofía de la educación. Empero, decir que todas estas áreas del saber tienen algo que aportar en el diseño de la práctica educativa, tal vez sea en realidad no decir mucho si ya es esto muy conocido; sin embargo, consideramos, dada su utilización práctica escasa, que vale la pena insistir sobre ello y sugerir además un caso concreto, el de la enseñanza de la economía, para explicitar las aportaciones que dichas áreas del saber nos ofrecen para el diseño del discurso y de la práctica educativa.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA.

Esta parte está dividida en cuatro puntos: en el primero se analizan dos concepciones o maneras de entender el objeto de estudio de la ciencia económica; en el segundo se abordan algunos métodos de estudio de los objetos de investigación de la ciencia económica; en el tercer punto se describen dos maneras o concepciones del conocimiento o pensamiento económico; y finalmente en el cuarto punto se concluye con otras tantas formas de concebir la enseñanza de la ciencia económica.

1.- Dos Concepciones del Objeto de Estudio de la Ciencia Económica.

Para el estudio y para la enseñanza de la ciencia económica es de particular importancia conocer la concepción que tuvo el científico social de su objeto de estudio. Como sabemos, la delimitación del objeto de estudio es el primer paso del método científico y a nuestro entender, dicha delimitación,

debe ser para el docente, guía de su enseñanza, al igual que lo fue para el científico, guía para su investigación.

Cuando el docente ignora u olvida en su cátedra la explicación referida a la delimitación del objeto de estudio que precedió a los conocimientos que enseña, los hace parecer como "venidos del cielo", es decir, ajenos a una realidad concreta. Ahora bien, al desligar los conocimientos de la situación social, económica y política en que se originaron, los presenta como conocimientos (leyes y principios) de validez y utilidad para cualquier época, para cualquier situación y para cualquier momento histórico.

En este mismo sentido, cuando el profesor olvida lo concerniente a la construcción del objeto de estudio lo hace parecer, unas veces en forma implícita y otras en forma explícita, como ahistórico, lo cual no puede ser al menos en las ciencias humanas y en la economía como una de ellas, donde las relaciones que establecen los hombres entre sí varían en el lugar y en el tiempo. Pero una concepción ahistórica del objeto de estudio da como resultado un pensamiento que se dice ser válido para cualquier lugar y tiempo.

Este mismo problema referido a la historicidad del objeto tiene mucho que ver con su concepción estática, dinámica o dialéctica; y esto a su vez, digámoslo de una vez, tiene también que ver con el método que se utilice para aprehenderlo.

Si las relaciones económicas que establecen los hombres entre sí han sido siempre las mismas, es posible encontrar las leyes universales y eternas que gobiernan esas relaciones, y si el objetivo de la educación universitaria es crear hombres capaces de corregir o ajustar la realidad con el deber ser de esas relaciones, entonces el objeto de la enseñanza es transmitir esas leyes y principios universales y eternos para mantener las cosas como están y como deben ser. Si el objeto de estudio es estático y ahistórico, el método de aprehensión es también estático y ahistórico y el conocimiento por su parte, es acabado y finito. Entonces el proceso enseñanza-aprendizaje, será un proceso mediante el cual las nuevas

generaciones asimilan ese conocimiento acabado, pero lo asimilan en una forma pasiva y acrítica. Por ello, desde este punto de vista, el conocimiento no es construcción, porque ya está construido y por tanto el proceso enseñanza-aprendizaje tampoco es concebido como un proceso de construcción y reconstrucción del saber, es decir, como el proceso mediante el cual -utilizando la terminología de Piaget- se construye en nuestra mente la estructura del objeto por medio de la educación a las formas mentales de nuestro pensamiento (gracias a la operación llamada para Piaget "acomodación"). Cuando se concibe al proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción, reestructuración o reorganización perceptual (2), es decir, como un proceso en el cual se da la comprensión mental de las relaciones o conexiones lógicas de los fenómenos, se parte del supuesto de que la lógica del objeto no siempre coincide con la lógica del pensamiento, de modo que se entiende el aprendizaje como el proceso de educación que se da entre ambas lógicas y a la enseñanza como al conjunto de situaciones y experiencias de aprendizaje que hacen posible dicha adecuación. Así mismo, se parte del supuesto de que la lógica de nuestro pensamiento está determinada por el tipo de estructuras mentales que hemos asimilado, o por las "esquemas" o "esquematas" que, en la terminología de Piaget son "secuencias bien definidas de acciones", cuya "principal característica (sea cual fuera su naturaleza o su complejidad) es la de ser unos 'todos' organizados que se repiten con frecuencia y que pueden ser fácilmente reconocidos entre otros comportamientos variados y diversos"(3).

En este mismo sentido "las experiencias de W. Köhler, como él mismo sostiene, demuestran que las reacciones (cambio conductual, aprendizaje) derivan no de estímulos determinados y aislados (conductismo), sino de situaciones; no de determinadas experiencias sensoriales, sino de relaciones entre los mismos estímulos (estructura, gestalt). Lo cual prueba que no percibimos estímulos aislados, sino entidades organizadas, formas".(4)

Decíamos, pues, que cuando el objeto y el método de investigación son estáticos y ahistóricos el conocimiento es acabado y finito; en tanto que la práctica educativa es pasiva y acrítica porque entiende al proceso enseñanza-aprendizaje no como un proceso de construcción, sino de transmisión, de memorización y de almacenamiento de datos. La práctica educativa es en cambio crítica y participativa, cuando es problematizadora y cuando organiza el proceso educativo en función de experiencias de investigación.

Pero volviendo a nuestra discusión en torno a la naturaleza del objeto de estudio, este puede ser concebido como algo estático, ahistórico y comprensible por aproximaciones parciales; o puede ser entendido como algo dinámico, dialéctico, histórico y sólo comprensible en su relación con el todo. Ahora bien, si el profesor al diseñar su discurso educativo decide hacer explícitas las diferentes concepciones que se han desarrollado respecto al objeto de estudio y de su construcción -valiéndose para ello de la historia de la ciencia económica- el alumno comprenderá, que lo importante en la ciencia económica no es tanto conocer y hasta memorizar el pensamiento científico surgido a partir de los problemas de investigación diseñados por los diferentes economistas del pasado, sino que lo fundamental es aprender a construir y a descubrir, así como a solucionar el problema o el objeto de estudio, que demanda en la actualidad la ciencia económica y que estará como los otros lo estuvieron determinados por las condiciones de la época que influyeron sobre el científico social.

En otras palabras, lo fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje no será ya más que el alumno memorice el pensamiento económico, ni siquiera los objetos de estudio analizados por Smith, Ricardo o Malthus, sino el proceso que ellos siguieron para construir sus respectivos objetos de estudio. Porque cada momento histórico presenta a la comunidad científica los problemas que debe y puede resolver, esto es, cada época trae consigo sus propios problemas, pero en la realidad, ellos se presentan en forma dispersa, compleja y múltiple, por ello toca al científico darles orden,

congruencias y exactitud para que puedan ser conocidos y resueltos científicamente y a este proceso de ordenación denominamos construcción del objeto de estudio o construcción del problema de investigación.

2.- Los Métodos de Investigación de la Ciencia Económica.

Para la enseñanza de la ciencia no basta considerar el proceso de construcción del objeto de estudio, así como a las características y supuestos que lo definen como tal. No, es necesario mencionar también el método utilizado por el científico para aprehender su objeto de estudio y en esta tarea nos puede auxiliar la filosofía de la ciencia y la epistemología de la economía.

Ahora bien, al estudiar el método de aprehensión del objeto de estudio, lo más probable es que encontremos una correspondencia entre ambos, es decir, que a un objeto de estudio concebido como estático, ahistórico y comprensible por aproximaciones parciales, le corresponda un método de modelos estáticos, ahistóricos y de análisis parciales de las relaciones económicas. Y lo mismo sucede en el caso contrario es decir, donde el objeto de estudio sea concebido como algo dinámico, dialéctico y totalizador, le sigue un método de aprehensión de similares características.

Pero ¿en dónde estriba la relevancia del estudio del método de aprehensión para la enseñanza de la ciencia económica? Estriba en que si bien, como hemos dicho, la finalidad de la educación es formar investigadores (en el sentido de que sea gente creativa, crítica y creadora) y no eruditos; y el objeto de estudio es dinámico, histórico y por tanto la validez del pensamiento científico es solamente temporal, entonces lo fundamental en la enseñanza no será la memorización de la teoría económica, sino el proceso de construcción de la misma teoría, mediante el conocimiento, dominio y aplicación de los diferentes métodos empleados por los distintos economistas. Por ende, si el objeto de estudio es histórico, es decir, dinámico, el fin de la enseñanza -si esta quiere tener sentido- no puede ser la erudición, sino la

investigación de un objeto en constante movimiento.

Las leyes económicas descubiertas por Smith, Ricardo y Malthus, por ejemplo, en sí mismas han perdido aplicabilidad en nuestra época, sin embargo, para la enseñanza de la economía, cobran importancia, más que nada, en cuanto al proceso de construcción que llevó a ellas. Las leyes y principios, de un objeto de estudio cambiante, tienen una aplicabilidad restringida, en este proceso, por ello, queda por recuperar y por perfeccionar cada vez, el método y eso es lo que hay que enseñarle al alumno, pero todo esto mediante un triple camino: el de la filosofía de la ciencia, que critica la concepción científica de la época; el de la historia de la ciencia, que permite al alumno reconstruir y recrear el camino y con ello el conocimiento por el que transitó el científico; y el de la filosofía de la educación para que la enseñanza sea problematizadora y transformadora del sujeto y de la sociedad, gracias a la formación de estudiantes-investigadores, según sea su nivel y su capacidad.

3.- Dos Maneras de Entender el Pensamiento Científico Económico.

En la ciencia económica existe una corriente denominada economía positiva que pretende construir un pensamiento capaz de explicar cualquier relación económica. Así tenemos "la conocida afirmación de Robbins: ...'las generalizaciones de la teoría del valor (teoría de los precios) son tan aplicables a la (conducta) de un hombre aislado o a la de la autoridad ejecutiva de una sociedad comunista, como lo son a la de un hombre que actúa dentro de una sociedad de cambio'..."(5). Esta corriente de pensamiento que elabora una teoría pura de la economía y se olvida del referente empírico que trata de explicar y predecir, concibe a su objeto de estudio como estático y ahistórico y tiene una concepción metodológica deductivista que Sunkel y Paz explica en los siguientes términos:

"En la economía este método consiste en deducir leyes económicas a partir de supuestos apriori, o sea supuestos ahistóricos y atribuidos en forma ad hoc a la conducta humana. Si el método se aplica adecuadamente, esto es, si se respetan las leyes de la lógica, las leyes que se deducen tendrán 'rigor y validez'..."(6)

Por rigor entienden Sunkel y Paz que las leyes de la economía son obtenidas a partir de la aplicación de las leyes de la lógica, teniendo como premisa fundamental un cierto comportamiento humano, ad hoc, que no necesariamente corresponde al comportamiento real, hecho que, por lo demás, es minimizado y considerado como un problema menor de economía aplicada. Para este enfoque las leyes de la economía deducidas de las reglas de la lógica son absolutamente objetivas, pues consideran que la lógica impide que penetre la ideología del científico en el proceso deductivo, sin embargo, se ignora que la ideología ya ha penetrado, pues se localiza en la premisa que supone el comportamiento humano ad hoc.

"Por validez se entiende que las leyes económicas, puesto que se deducen con independencia de cualquier conducta humana real, son ahistóricas, tienen validez por sí mismas. En otras palabras, a las leyes se llega por un proceso de deducción lógica, y como se parte de cierto comportamiento considerado inherente a la naturaleza humana, una vez descubierto este comportamiento, será válido para cualquier situación histórica concreta..."(7)

Para la economía positiva es diferente la validez de la aplicabilidad de sus leyes. La primera se refiere al rigor lógico con que dichas leyes son deducidas; la segunda se refiere a la utilidad que puede tener en un momento y en un lugar determinado cierto principio económico para modificar una realidad en el sentido deseado. Es por esta diferenciación que una ley puede ser perfectamente válida, pero totalmente inaplicable.

Ahora bien, de esta misma diferenciación se infiere que la

tarea de la ciencia económica y de la enseñanza de ésta, es equiparar al economista con una caja de instrumentos y de leyes, eso sí, válidas, aunque sean o no aplicables en el contexto histórico en el que se desenvuelve el economista en ciernes; entre dichos instrumentos y leyes, el economista escogerá los que le sirvan en una situación concreta. A partir de aquí resulta relativamente fácil apreciar la relación que existe entre el método de aprehensión del objeto de estudio; entre las características del pensamiento científico, resultante de la aplicación de dicho método; de la finalidad de la educación universitaria y de la práctica pedagógica, misma que ha sido denominada como "concepción bancaria de la educación", por Paulo Freire. En ella, el objetivo es llenar con contenidos (conocimientos acabados) vasijas y recipientes vacíos que son los alumnos.

Por otra parte, vale la pena mencionar, como una implicación más de la relación ente método de investigación y práctica educativa, que el método de la economía positiva, que presupone la estaticidad del objeto de estudio, ha generado teorías económicas equivocadas que son señaladas por algunos autores como causas parciales de las crisis económicas (8), pero que sin embargo se siguen enseñando en las escuelas:

"...Joan Robinson, en su famoso artículo de 1953, llamaba a los conceptos de productividad marginal y función de producción... 'un poderoso instrumento de mala educación, donde el alumno, antes de que llegue a preguntar sobre la medición del capital ya se habrá convertido en profesor, transmitiéndose así de una generación a la siguiente, hábitos de pensamiento torpes'..." (9)

Esos hábitos de pensamiento torpe, esa formación errónea de pensar la economía y esa mala educación, no tienen sino un mismo origen: una concepción errónea del objeto, del método y del pensamiento económico.

Pero abundando un poco más en esta tradición de enseñar falsedades y malformar al alumno, se ubica la desinformación

que existe en las escuelas de economía, en torno a problemas tales como el de la "Controversia de los Cambridge", cuya discusión, a pesar de que ocupó la atención de altas esferas académicas y criticó profundamente a la teoría neoclásica, no impidió que ésta siguiera hasta la fecha enseñándose en las escuelas, sin incluir en su enseñanza, la crítica fundamental hecha por J. Robinson y Piero Sraffa.

"De las escuelas de economía en el mundo occidental, donde México no es, en forma alguna excepción, el pensamiento neoclásico se transmite de generación en generación sin que se presente algún elemento de la crítica generada por la "Controversia de los Cambridge" El problema se agranda porque de la teoría marginalista se deriva todo un conjunto de ramas estrechamente vinculadas como son: teoría del crecimiento, economía agrícola, teoría del capital humano, etc; las cuales sirven de sustento para la planificación económica en sus más distintas modalidades, donde el concepto de productividad es el eje central explicativo". (10)

Pero además, los propios autores neoclásicos que de alguna manera han reconocido las dificultades e implicaciones de la imposibilidad de homogeneizar el capital, se han encargado de ocultar estas anomalías en sus textos no mencionándolas, faltando con ello, por razones ideológicas o económicas, quizá, a su honestidad intelectual (11).

Pero dejemos hasta aquí esta pequeña desviación que esperamos nos haya servido para explicar por otro sendero cómo es que se da la íntima y mutua relación y determinación entre la "forma" y el "contenido" de la ciencia económica y pesamos a analizar otra forma de concebir el pensamiento económico.

Existe otra manera de concebir el pensamiento económico no ya como una teoría pura, sino como un conjunto de paradigmas imbuídos de valores e ideologías que se expresan explícitamente que no buscan poseer aplicabilidad universal y ahistórica, sino que por el contrario concibe al pensamiento

económico como "históricamente condicionado".(12)

Sin embargo,..."reconocer el condicionamiento histórico e ideológico del pensamiento, tampoco significa que no se pueda lograr un conocimiento objetivo o científico de la realidad... por el contrario, el reconocimiento explícito de dicho condicionamiento es la garantía científica de la elaboración de un conocimiento objetivo y relevante".(13)

Pensamos pues, que el hecho de que se reconozca que el conocimiento está determinado por la época y por los problemas y valores de ésta, es un adelanto que permite precisamente encontrar un referente de científicidad y de objetividad de las teorías. Además, la historicidad del pensamiento económico implica que el individuo es influido por su época al construir y explicar -como lo señalamos antes- su objeto de estudio. Esa influencia, al hacerse explícita, no solamente facilita el aprendizaje del conocimiento y del método de construcción del conocimiento, sino que permite también captar al alumno la relativa aplicabilidad de ese conocimiento.

Ahora bien, si entendemos el pensamiento científico como determinado históricamente y el maestro se encarga de ayudar a que el alumno comprenda esta historicidad del conocimiento, el estudiante aprenderá también que la aplicabilidad del saber es relativa y que ese conocimiento se construye permanentemente. Por tanto, el profesor como el estudiante sabrán que lo fundamental de la enseñanza es cómo construir el conocimiento que será y servirá de apoyo para resolver los problemas de nuestra época. Por otra parte, esta cuestión relativa a la construcción del conocimiento, nos remite al fenómeno del proceso enseñanza-aprendizaje y a la pregunta de si el conocimiento se transmite o se construye. Para la concepción científica que entiende al objeto de estudio y al conocimiento como estático y acabado, al alumno sólo resta memorizar ese conocimiento, porque como dijimos antes se concibe al estudiante como un recipiente que debe ser llenado a la manera de un banco de datos; el producto de esta educación, es en el mejor de los casos el erudito o el tecnócrata que únicamente puede aportar "recetas" de

soluciones aprendidas de antemano, pero que no puede inventar, ni innovar, ni construir un pensamiento nuevo ad hoc a las condiciones del momento y del lugar. Este tipo de profesionalista solamente es, como los malos ingenieros, lector e interpretador de manuales.

La mera transmisión del conocimiento implica la asimilación pasiva de problemas y soluciones que no necesariamente son sentidos por el alumno o por la sociedad en que se haya inmerso, en cambio, la construcción del conocimiento consiste en la asimilación crítica y problematizadora del conocimiento. La transmisión del saber implica muchas veces el olvido del referente empírico y de la realidad candente; en la construcción del conocimiento esa realidad es el punto de partida y el punto de llegada. Por la forma de entender el proceso enseñanza-aprendizaje como transmisión del conocimiento es entendible la formación de profesionistas conocedores del pensamiento económico, pero ignorantes de las grandes realidades y graves problemas de su época. Esta aberración y esta diferenciación entre teoría y realidad se explica porque la práctica educativa tradicional separa esas dos dimensiones de un mismo fenómeno, por lo que una práctica educativa innovadora debe tender a unir en un solo proceso esas dos dimensiones que nunca debieron estar separadas.

Hasta aquí hemos llegado al punto crucial de nuestro análisis en el que concluimos que lo fundamental de la enseñanza no es la transmisión del conocimiento científico, sino, por un lado, la construcción y reconstrucción del mismo a través de la reflexión sobre el método; empero, no olvidemos que el método también debe ser construido y sólo se construye con la práctica de la investigación, práctica que sólo se logra mediante una educación problematizadora, transformadora que se concretiza mediante la implementación de talleres de investigación.

Ahora bien, si como hemos dicho, lo primordial es la construcción del conocimiento, es decir, la investigación, es fácil concluir que el método de la enseñanza de las ciencias ha de ser el método de la investigación de esas mismas

ciencias. Dicho en otras palabras: si el objetivo de la enseñanza es el de la investigación, entonces el método de la investigación ha de ser el de la enseñanza. Pero ¿qué método de investigación?, simplemente el de las ciencias y el de los paradigmas que incluye cada una de ellas.

III.- DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO INNOVADOR.

Como lo señalamos en la parte introductoria en este punto queremos limitarnos a explicar someramente la forma en que hemos implementado este proyecto. En primer lugar se ha conformado un equipo de diez investigadores cuya función consiste en analizar la metodología de la enseñanza de las ciencias. Ellos se encuentran trabajando en la enseñanza de las matemáticas, la física, la química, las disciplinas filosóficas, la literatura y las ciencias histórico-sociales. Para este efecto desarrollan proyectos de investigación específicos que son apoyados en forma conjunta por el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y por la propia Universidad de Guadalajara. Se está procurando trabajar en las investigaciones, contando con la participación y la colaboración de los maestros en academias o departamentos de enseñanza. Como objetivo fundamental del proyecto nos hemos propuesto la aproximación paulatina hacia una nueva práctica pedagógica fundamentada en la enseñanza de las ciencias, misma que se seguirá construyendo con la ayuda de las aportaciones de los docentes.

IV.- RESULTADOS OBTENIDOS.

A la fecha se han alcanzado importantes avances en el área de las ciencias sociales, en el de las disciplinas filosóficas, en el de la física y la química como en el de la literatura. Sin embargo, sólo en esta última, se cuenta con un cuerpo teórico más o menos acabado, mismo que se ha traducido ya a cursos y seminarios que en breve rebasarán el ámbito de la Universidad de Guadalajara para proyectarse hacia las Instituciones de Educación Superior de la IV zona de la

ANUIES gracias a un financiamiento otorgado por el PRONAES.

V.- CONCLUSIONES.

La búsqueda de innovaciones no es nada fácil, siempre tropieza con numerosos escollos. La falta de recursos humanos y materiales ha sido uno de ellos; pero esos obstáculos se seguirán superando mientras la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno Federal insistan y perseveren en lo que adecuadamente se ha denominado la Revolución Educativa, pues esto es lo que requiere nuestro país, una revolución educativa que sea verdaderamente innovadora.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

GENERAL DE BIBLIOTECAS



NOTAS:

- (1).- Cfr. Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Editorial Siglo XXI.
- (2).- José de la Mora Ledezma, Psicología del Aprendizaje, Editorial Grijalbo, p. 161.
- (3).- Ruth M. Beard, Psicología Evolutiva de Piaget, Editorial Kapeluz, p. 15.
- (4).- De la Mora Ledezma, Op. Cit., p. 156.
- (5).- Lionel Robbins, Ensayo Sobre la Naturaleza y Significación de la Ciencia Económica. FCE, México 1944, p. 43; citado por Sunkel y Paz, El Subdesarrollo Latinoamericano y la Teoría del Desarrollo, Siglo XXI, 11a. Edición, México 1978, p. 89.
- (6).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 88.
- (7).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 88.
- (8).- Antonio Sacristán Colás, Inflación, Desempleo, Desequilibrio Comercial Externo, CIDE.
- (9).- Jaime Aboites, La Controversia de los Cambridge y la Enseñanza de la Economía, en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, No. 35, pp. 35-48.
- (10).- Jaime Aboites, Op. Cit., p. 42.
- (11).- Cfr. Jaime Aboites, Op. Cit., p. 43.
- (12).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 81.
- (13).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 86.

PROPUESTA PEDAGOGICA Y CURRICULAR PARA LA FORMACION DEL LICENCIADO EN DISEÑO DE LA COMUNICACION GRAFICA

Liliana de Lasse Macías

Licenciada Lucía Herrero G.

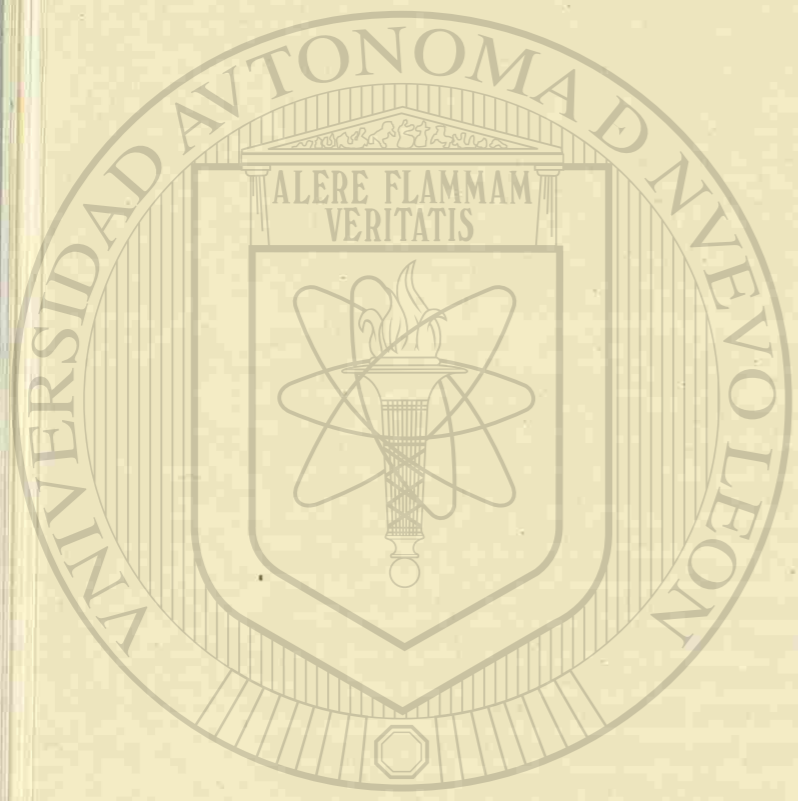
Licenciada Elsa Ma. Casarrubias

Entre otras, una característica particular que hace diferente el funcionamiento de la UAM, constituida por la interacción y vínculo indisoluble entre docencia, investigación y extensión. Estas funciones existen en otras universidades, pero la investigación se presenta o ubica en sitios y personas diferentes a los docentes, mientras que aquí el docente imparte clase, investiga y desarrolla un trabajo de campo también.

Esta interacción propició en un período próximo pasado la creación de seminarios académicos permanentes que concluyeron en libros publicados (Contra un diseño dependiente, entre otros), con el fin de optimizar el desarrollo académico tanto de docentes y alumnos como del entorno social a través de las diversas investigaciones aplicadas y llevadas a cabo en relación a las comunidades que le han solicitado a las diferentes unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Se dio lugar a una contratación de tiempo completo en su mayoría, lo cual permitía una mayor concentración de atención por parte del docente y una profesionalización del mismo en su quehacer educativo, a la vez que se rompe con el modelo napoleónico de Universidad, donde facultades y escuelas impartían docencia y los centros e institutos se encargan de la investigación, como actividades separadas.

La conformación de estudiantes deriva de los egresados de instituciones tales como: Instituto Politécnico Nacional, Colegio de Bachilleres, Preparatorias Particulares. Este



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE...

PROYECTOS INNOVADORES EN LA U.A.N.L

Dr. Alfredo Piñeyro López

Hace un poco tiempo, en este mismo Auditorio, el de la Facultad de Filosofía y Letras, pretendía hacer un diagnóstico de la situación universitaria en nuestro país. Creo que hubo concordancia entre los asistentes y yo como ponente en torno a que nuestras universidades tenían en común solamente el nombre, y una serie de características; que si bien, cualitativamente existían, cuantitativamente tienen diferencias muy marcadas.

Nuestra universidad es una Universidad improvisada, de un día para otro, se hizo por decreto, para satisfacer una necesidad urgente, apremiante de quien lo solicitaba, pero sin tener una idea clara de lo que se quería, y no me refiero nada más a la universidad nuestra, a la de Nuevo León, me refiero a la universidad mexicana y latinoamericana.

La universidad se hizo para resolver una necesidad urgente, apremiante de quien lo solicitaba y por tanto se improvisó. También es cierto, concebida y fundada como una universidad erudita, en la que se obtenía información, y era, y es, profesionalizante porque se fundó para mandar a "nuestros hijos" a la universidad, para que aprendieran una manera de vivir, una forma de ganarse la vida que no estuviese reñida con la realidad, lo que es un deseo justo.

Esas son las características: es improvisada, es erudita y es profesionalizante. Las razones, las comentaba en esa ocasión, forman parte de nuestra cultura. Ya que nuestra cultura tiene rasgos muy distintos en todo el país, inclusive en la ciudad de Monterrey misma se dan aspectos culturales distintos según los barrios en que nos ubiquemos.

Así, esta manifestación de lo erudito y de lo barroco de nuestro pensamiento, esta improvisación y esta profesionalización de la universidad es producto neto de lo que somos. Claro, podemos decir que es producto de la improvisación del sistema, del gobierno o de quien queramos, pero la verdad es que es producto de nosotros mismos, ocurre a partir del momento en que pensamos que al tener ya la Universidad, por decreto, ya la teníamos operando de hecho y conforme a como debe de ser una universidad, y no fue así, es obvio que nuestra comunidad, la misma sociedad que pidió esa universidad aquí o en la ciudad que fuera, no hubiera aceptado que se le improvisara la universidad de un día para otro, si realmente hubiese sabido lo que es una universidad.

Así pues, tendríamos que aceptar que nuestra universidad fue improvisada, erudita y profesionalizante; producto de nuestra misma concepción cultural, de nuestra misma concepción de vida. Pongamos un ejemplo: los psiquiatras sostienen que no hay posibilidades de tratamiento mientras el paciente no tenga conciencia de su enfermedad y es obvio que lo mismo vale para este caso. Nuestra universidad no tendría posibilidades de corrección mientras no tengamos conciencia de "en donde estamos". Es básico, pues, no aceptar un mea culpa sino aceptar una situación de realidad para poder corregirla, si es que esta es la intención, o sea, primero, mientras que esta situación que he planteado no se acepte como real, todo lo demás sale sobrando, tratándose de metodología, de inversiones, de lo que ustedes quieran, no podría corregirse la situación. Pero si definimos las características y postulamos como origen de la situación nuestra misma concepción cultural de la vida y de la trascendencia del ser humano, tendríamos entonces que aceptarlas así, como son, para poder plantear correcciones.

Hace unos días comentaba este tema con el Subsecretario de Educación Superior, con el doctor Rafael Velazco, y del comentario salía esta idea sobre el intento de corregir los grandes problemas que tiene la universidad mexicana. Así de improvisado es como reparar un vehículo cargado y en movimiento; es como hacerle una reparación al motor del automóvil o de un camión que se está moviendo, que va cargado. Y hacerlo en esas

condiciones es evidente que es un proceso difícil, porque si bien en muchas partes existe la conciencia de "la enfermedad" de la Universidad, la conciencia "de que está equivocada" y de "que hay necesidad de corregirla" ello exigiría que quien tiene la capacidad pida que se detenga todo el sistema y se dé tiempo, el tiempo que se requiera para corregir.

Se plantea pues, aparentemente, una incongruencia entre lo que por lógica parecería que fuera lo indicado: "si esto está mal denme tiempo para corregirlo y debo hacer esto y lo otro", una serie de medidas que requiere a su vez una serie de inversiones o de actividades tendientes a corregirlo y mientras, "que se detenga todo", "que no se haga nada".

Sin embargo esto no puede ocurrir y es por ello que nosotros hemos ido planteando en nuestra universidad una serie de situaciones, hemos hecho nuestro diagnóstico de realidad, nuestra aceptación de realidad. Creo, que nuestro diagnóstico está debidamente fundamentado, mi lenguaje tiene que ser de médico porque soy médico, por ello uso el término diagnóstico para ubicarme en el establecimiento de un juicio respecto a la Universidad y sus antecedentes, su evolución. Y así, también tenemos que hablar de la historia clínica, de la terapéutica y del tratamiento.

Pensamos que es evidente que no podemos detener nuestro vehículo y decir a todos "bájense de él" y "denme tiempo para arreglarlo", que no es posible detener la marcha. Es entonces que pensamos que habría necesidad de que, sobre la marcha, se plantearan mecanismos correctivos. Por ello se decidió llevar al Consejo Universitario la iniciativa de que todas las facultades terminaran, en forma natural, sus estudios en el nivel de doctorado.

Comentaba, a nivel de la Secretaría de Educación Pública, en un encuentro hace poco en Ciudad Juárez, si no se apunta al 100, al centro de la Diana cuando uno tira al blanco y se conforma con tirarle a la periferia, al bulto, terminamos por ni pegarle siquiera al bulto, salimos del blanco. Por tanto, uno tiene que tirar al centro y volver a tirar al centro, y

corregir constantemente la calidad de lo que está haciendo para poder tener opción de mejoría. En otras palabras, aparece la necesidad de aumentar el horizonte académico, de aumentar el deseo de superación y de abandonar el conformismo que casi siempre se da. Justo en esa reunión se planteaba que lo que debíamos de hacer las universidades "de provincia" -aunque me resisto a aceptar que somos provincia-, era conformarnos con modelos de maestría y esa era la línea oficial de la Secretaría. Claro, semioficial, porque era simple y sencillamente uno de los asesores de los funcionarios el que planteaba esa "idea" de maestría, a partir de la cual, según ellos, en los próximos 10 a 15 años la universidad de "provincia" podrá aspirar a tener un nivel de Universidad de segundo o de tercer grado de los países industrializados.

Pero quien empieza un cambio conformándose con poco no llega a ningún lado, quien, por lo contrario, apunta al objetivo central, si bien ello no es garantía de que llegue, tendrá mucho más posibilidades de llegar. Por ello decidimos, en Consejo Universitario, y decir consejo es decir toda nuestra universidad, aceptó establecer el modelo de doctorado como modelo a donde llegar.

Previamente se estuvo trabajando en este campo, se pretendió, como lo decía aquí hace meses, que el doctorado en nuestra universidad se otorgara a través de una tesis doctoral.

Esto es casi una redundancia y alguien diría "es innecesario que me digan eso" sin embargo, es importante aclararlo porque tenía que contrastar y contrarrestar la actitud erudita que de otorgar un grado académico a través de "tomar" cursos, de acumular créditos y al final decir "yo tengo los créditos" lo único que me falta es la tesis doctoral. Yo diría, "pues te falta todo" "no la has empezado, no tienes nada". Si por definición entendemos que el doctorado es un grado académico que establece y expresa la capacidad científica, la capacidad creativa de la persona, mientras ella no haya demostrado con hechos que tiene esta capacidad lo único que habrá demostrado es que tiene capacidad de aprender o de recibir información pero no capacidad de crear conocimiento.

Entonces, nuestro Consejo Universitario, decidió que la única forma de otorgar el grado académico de doctor fuera a través de la realización de proyectos de investigación, porque, -también pensamos-, en nuestro país la universidad y la investigación son algo extraño para la comunidad quien a veces consigna un gasto injustificado una sobrecarga al erario público, lo que se hace en las universidades y no es el sistema de gobierno, no es nuestro gobierno quien así lo piensa, es toda la comunidad quien piensa y dice y objeta que la universidad tiene un presupuesto más grande que la ciudad de Monterrey, que es más del doble del presupuesto de la ciudad. Y es cierto, pues la Universidad nada más tiene cien mil estudiantes y la ciudad de Monterrey supera a los dos millones y así la UANL tiene tres veces más presupuesto.

Esta es una situación circunstancial, pero la verdad es que tenemos mucho menos de lo que se necesita para sacar adelante en condiciones óptimas, nuestro trabajo y no considerar el presupuesto universitario como un gasto sino como una inversión bajo el supuesto de que esto redundará en mayor producción de bienes para la comunidad. Pero si esto fuera cierto, si el gasto ha de ser visto como una inversión esto obliga a que el trabajo de investigación respondiera a la solución de problemas nuestros. Y si la investigación en nuestro ámbito, resuelve problemas de otras latitudes o bien si no los resuelve eso resulta intrascendente para la comunidad como resulta incomprendible que nosotros habláramos, en este momento, de la ecología de la tundra, ya que ello no tiene, para nosotros, ninguna trascendencia, lo importante sería que habláramos aquí de la ecología del medio semidesértico nuestro.

Bajo este criterio intentamos orientar la investigación en nuestra universidad, a que haya una correlación estrecha entre la problemática regional, nuestra actividad universitaria y nuestra actividad científica, -y aquí hay un punto importante-, a mi juicio, y ya lo decía en la ocasión que estuve aquí con ustedes, el problema más grande que tiene la investigación en nuestro país es que no tenemos problemas. No tenemos problemas porque un problema no existe "en sí", el problema es una

percepción personal, subjetiva, intransferible, de que algo está fuera de lugar y que molesta, y molesta lo suficiente para hacer un alto en el camino, para dejar de hacer lo que uno está haciendo y decir "de esto no sé, no entiendo cómo resolverlo y cómo plantear una estrategia de solución", para que luego, una vez planteada dedicarle el suficiente tiempo, la perseverancia para sacarlo adelante. Si estas condiciones no se dan no hay investigación; si el problema es consecuencia de una percepción, es obvio que "ojos que no ven corazón que no siente", si no tengo capacidad de percibir no tengo capacidad de resolver nada no tengo capacidad de generar conocimiento nuevo, y ante esta situación de realidad, nosotros nos tendríamos que preguntar, "bueno, cómo hacer para que sí exista un incremento en la capacidad perceptiva de nuestra gente". Por esa razón, fundamentalmente por esa razón, la universidad, consciente de ello, invirtió, desarrolló y ha intentado que esto se continúe hacia las áreas artísticas, -no para que terminemos nosotros yendo al teatro-, sino para incrementar la sensibilidad de nuestra gente a nivel general, levantar la capacidad sensible, la capacidad perceptiva. Porque si esto no se da, no tendríamos ese elemento inicial para la creación del conocimiento.

Hay necesidad, pues, de que exista una piel sensible, una forma sensible de percibir lo que pasa en nuestra comunidad, de saber dónde están los problemas. Porque la metodología para resolverlo, se puede estudiar en el aula, se puede entrenar uno trabajando en ella, pero la percepción de una problemática sólo se da en la persona que lo percibe.

Por ello resulta que a veces la investigación ordenada desde una oficina no resuelve nada, porque no es problema del investigador.

Podrá existir un problema, lo puede tener una oficina de pesca "¿por qué se están muriendo los camarones en tal laguna?", eso lo puede tener la persona allí en el despacho, pero cuando uno dice: "a ver Facultad de Biología, resuelve este problema", pues puede ser que no les interese como frecuentemente ocurre, este tipo de investigación dirigida

desde la ciudad de México, dirigida desde una oficina. Lo que ocurre es sólo motivo para equiparar el proyecto pero no para resolver un problema real porque no se le percibe como tal, y menos si esa Facultad de Biología, o de Medicina, o de Derecho, o la Facultad que sea, no tiene contacto con ese problema. Aquí, en la Universidad de Nuevo León, alejada de las costas no se puede percibir si los camarones se mueren o no se mueren o por qué; no se puede llegar a ese nivel de sensibilidad y se tiene que trabajar a nivel de abstracción, de sólo imaginarse por qué se están muriendo los camarones. Entonces, en esa situación, creo que, las condiciones iniciales, básicas, sobre las cuales debe descansar la producción científica, consisten en un incremento de la capacidad perceptiva de nuestra población. Creo también que esto se da a través de las manifestaciones artísticas y al favorecer que éstas se desarrollen, insisto, no para llegar a ser artistas sino simplemente y sencillamente, se favorece el aumento de nuestra capacidad perceptiva.

Haber definido el objetivo, haber modificado la percepción fueron las dos condiciones básicas de la investigación. Pero, paralelo a esto había algo, más "no podíamos detener el vehículo". Hemos dicho, vamos a dedicarnos al arte ya que requerimos aumentar la percepción y también dijimos que toda licenciatura debe de terminar en el nivel de doctorado.

Pero faltan maestros -con el nivel que debieran de tener-, falta equipo, faltan aulas, faltan laboratorios, faltan bibliotecas. No puedo detenerme, y además, no tengo modelos que seguir, ya que uno como ser humano requiere dar testimonio, ver en el testimonio de los demás un modelo a seguir. ¿Cómo actuar conforme a un modelo si no lo tengo; cómo no perdernos en el camino si no estamos viendo el rumbo?

Esas fueron las condiciones por las cuales se desarrolló en Linares una serie de facultades. 1° se hizo el estudio de pre-inversión y de factibilidad para otras más, pero en ese momento, vino la crisis económica y nos concretamos por lo pronto a dos. Luego, hemos iniciado en forma tímida, si se quiere, tres más.

NOTAS:

- (1).- Cfr. Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido, Editorial Siglo XXI.
- (2).- José de la Mora Ledezma, Psicología del Aprendizaje, Editorial Grijalbo, p. 161.
- (3).- Ruth M. Beard, Psicología Evolutiva de Piaget, Editorial Kapeluz, p. 15.
- (4).- De la Mora Ledezma, Op. Cit., p. 156.
- (5).- Lionel Robbins, Ensayo Sobre la Naturaleza y Significación de la Ciencia Económica. FCE, México 1944, p. 43; citado por Sunkel y Paz, El Subdesarrollo Latinoamericano y la Teoría del Desarrollo, Siglo XXI, 11a. Edición, México 1978, p. 89.
- (6).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 88.
- (7).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 88.
- (8).- Antonio Sacristán Colás, Inflación, Desempleo, Desequilibrio Comercial Externo, CIDE.
- (9).- Jaime Aboites, La Controversia de los Cambridge y la Enseñanza de la Economía, en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, No. 35, pp. 35-48.
- (10).- Jaime Aboites, Op. Cit., p. 42.
- (11).- Cfr. Jaime Aboites, Op. Cit., p. 43.
- (12).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 81.
- (13).- Sunkel y Paz, Op. Cit., p. 86.

PROPUESTA PEDAGOGICA Y CURRICULAR PARA LA FORMACION DEL LICENCIADO EN DISEÑO DE LA COMUNICACION GRAFICA

Liliana de Lasse Macías
Licenciada Lucía Herrero G.
Licenciada Elsa Ma. Casarrubias

Entre otras, una característica particular que hace diferente el funcionamiento de la UAM, constituida por la interacción y vínculo indisoluble entre docencia, investigación y extensión. Estas funciones existen en otras universidades, pero la investigación se presenta o ubica en sitios y personas diferentes a los docentes, mientras que aquí el docente imparte clase, investiga y desarrolla un trabajo de campo también.

Esta interacción propició en un período próximo pasado la creación de seminarios académicos permanentes que concluyeron en libros publicados (Contra un diseño dependiente, entre otros), con el fin de optimizar el desarrollo académico tanto de docentes y alumnos como del entorno social a través de las diversas investigaciones aplicadas y llevadas a cabo en relación a las comunidades que le han solicitado a las diferentes unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Se dio lugar a una contratación de tiempo completo en su mayoría, lo cual permitía una mayor concentración de atención por parte del docente y una profesionalización del mismo en su quehacer educativo, a la vez que se rompe con el modelo napoleónico de Universidad, donde facultades y escuelas imparten docencia y los centros e institutos se encargan de la investigación, como actividades separadas.

La conformación de estudiantes deriva de los egresados de instituciones tales como: Instituto Politécnico Nacional, Colegio de Bachilleres, Preparatorias Particulares. Este

alumnado concluye sus estudios de licenciatura en cuatro años partiendo de un tronco común, seleccionan su licenciatura y obtienen su grado con la acreditación del último trimestre de la carrera.

La organización académica se encuentra estructurada a través de Departamentos.

ANTECEDENTES DE LA CARRERA DE DISEÑO DE LA COMUNICACION GRAFICA.

En la Unidad Azcapotzalco se encuentran las Divisiones de Ciencias y Básicas e Ingeniería, Ciencias Sociales, Ciencias y Artes para el Diseño, y en última está la carrera de Diseño de Comunicación Gráfica, que cuenta con apoyo de los siguientes Departamentos: Evaluación en el Tiempo, Investigación, Procesos y Técnicas de Realización y Medio Ambiente.

Los dos momentos históricos que generan la necesidad de una licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica son: la Olimpiada Cultural y la Deportiva del 67 y 68 respectivamente. A partir de lo ahí presenciado se descubre la posibilidad de brindarle concreción a través de una estructura curricular la formación de profesionales del diseño de la comunicación gráfica, abriéndose licenciaturas para tal efecto como lo fue la de la Universidad Iberoamericana y posteriormente, encontramos muchas otras universidades tanto particulares como estatales que se dedican a la formación profesional del diseñador de la comunicación gráfica en virtud del ámbito laboral que abre espacio a este profesionista.

Podemos señalar que en la panorámica general de los diferentes planes de estudio de este tipo de profesional se presentan los siguientes problemas:

No existe un profesorado especializado y ad hoc.

Predominancia de arquitectos, diseñadores industriales y artistas.

Conceptualizaciones de arte y de diseño confusas y diversas.

Estructuras académicas rígidas y burocráticas.

Uso de premisas de falsa creatividad con fuerte apoyo en problemas estéticos y formales con ambigüedades teóricas y prácticas.

Carencia de profesores en teoría especializada.

Improvisación en los planes de estudio.

Contratación a docentes con ambigüedades salariales y de permanencia laboral.

Frente a este conjunto de problemas donde no soslayamos la existencia de otros, la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, en un intento por la búsqueda de un quehacer educativo serio y comprometido inició los seminarios académicos permanentes desde 1975, ha realizado diversos foros de discusión para retroalimentar los diversos elementos tanto de sus contenidos programáticos como de sus formas de trabajo, estrategias didácticas y formas de abordar los logros obtenidos por los alumnos, aciertos y desaciertos conforman nuestra revisión retrospectiva, nada humano es perfecto pero siempre es perfectible, de ahí que nos avoquemos a una revisión permanente de nuestra labor educativa y formativa en este centro de estudios con miras a lograr una escuela vinculada a la problemática real, por ello se adoptó la propuesta pedagógica del SI-ES (Sistema Eslabonario) el cual representa una búsqueda de alternativas pedagógicas acordes con nuestra caracterización y contextualización socioeconómica con la consiguiente transformación que redunde en un beneficio equitativamente distribuido.

El acto del diseño es una actividad en la cual el hombre transforma la naturaleza y los materiales en objetos diseñados con una intencionalidad que se adecúa creativa y coherentemente a su producción; asimismo

requiere estructurarse orgánicamente dentro de las relaciones que la realidad nacional facilita entre el usuario y el medio ambiente natural y artificial partiendo de un caso determinado y considerando las relaciones se le dan conjuntamente a su producción.(1)

A través del modelo general de diseño y de la propuesta pedagógica eslabonaria, se intenta romper con la actividad aislacionista de un conjunto de disciplinas, buscándose por el contrario, la continuidad, secuencia, integración e interacción de todos los elementos que coadyuvan a la instrumentación del proceso del diseño en sus diversas posibilidades: arquitectónico, industrial o gráfico.

La estructura organizativa general de la propuesta eslabonaria busca la interacción disciplinaria en 3 niveles: auxiliar, unificado y compuesto.

Podemos aproximarnos conceptualmente al eslabón, delimitándolo como el conjunto de investigaciones que coadyuva a la resolución de un problema y permite con ello generar posibles soluciones, las cuales a través de un diseño se concretan en una respuesta específica, tentativa pero nunca definitiva, por el contrario siempre en busca de otra mejor, en forma dinámica y dialéctica, a la vez que susceptible de realimentarse con otras respuestas tendientes a mejorar las precedentes.

A través de la propuesta pedagógica eslabonaria intentamos romper con la dicotomía teórico-práctica del conocimiento, del aprendizaje y del trabajo, pues en el eslabón teórico se investiga y se perfila un marco teórico para la delimitación y conceptualización de un problema así como su posible solución, en el eslabón metodológico se busca confrontar y evaluar los

(1) Ocejo, Teresa. Modelo del proceso de diseño y práctica pedagógica, en: Contra un Diseño dependiente, en Colección Diseño, Ruptura y Alternativas, p. 282, México, EDICOL, 1977.

critérios obtenidos a través del eslabón teórico lo cual constituye una guía para la alternativa técnica/específica a instrumentar, para la resolución del problema que nos ocupa. En el eslabón tecnológico se busca estructurar un proceso productivo para la realización de lo proyectado desde el teórico y con las alternativas técnicas derivadas del metodológico. En el eslabón operativo se evalúa la acción total llevándose a la práctica concreta y a la retroalimentación de los eslabones previos.

El proyecto del planteamiento eslabonario, teóricamente resulta atractivo, sin embargo, no podemos negar que en nuestra práctica docente cotidiana nos enfrentamos con diferentes obstáculos que impiden todo el éxito que desearíamos en la consecución de este proyecto pedagógico, no obstante, también se han obtenido experiencias comunitarias donde la realidad nos ha permitido ver la posibilidad de llevar a cabo diversos proyectos tales como: relativos al mejoramiento de vivienda social, investigaciones propuestas de adecuación en el discurso educativo a través del teatro guiñol, con el apoyo de diversos audiovisuales para el mejoramiento de hábitos alimenticios, problemas auditivos, apoyos para la elaboración de imágenes diversas alusivas a los problemas de aprendizaje y ofreciendo elementos para la resolución de los mismos.

Los laboratorios interdisciplinarios dentro del proyecto eslabonario propician un espacio para la investigación, experimentación y comprobación del trabajo teórico, metodológico y técnico a fin de propiciar la oportunidad de que los alumnos puedan experimentar y trabajar en aquellos aspectos que les resulten preferenciales o relevantes para su formación profesional.

A continuación relatamos en una aproximación diacrónica las etapas y eventualidades por las que ha pasado esta propuesta pedagógica, la cual no consideramos acabada ni absoluta, sino que nos llama siempre a su constante retroalimentación y búsqueda de proposiciones metódicas para el diseño de la comunicación gráfica.

El marco teórico pedagógico subyacente a la práctica educativa en la UAM-Azcapotzalco abarca desde la función social de la institución la cual pretende servir de vehículo a la propuesta eslabonaria y mediante ella se busca dotar al alumno de Diseño de la Comunicación Gráfica con los elementos teórico-metodológicos y tecnológicos mediante los cuales pueda desempeñarse en su práctica profesional de la mejor forma posible.

No debemos soslayar, sin embargo, que los profesionistas universitarios en general, no hemos sido habilitados como docentes en el desarrollo curricular de nuestra formación, lo cual arroja un saldo no poco considerable, de docentes improvisados, algunos habilitados como profesores, otros con una formación sólida en esa área, algunos más no tendrán preparación específica pero su capacidad y disposición les permiten un desempeño docente exitoso. Otros pueden llegar a tener estudios de post-grado y un nivel curricular muy alto, es decir, existe una planta docente con diversos niveles de competencia académica y una heterogeneidad en su práctica educativa.

Considerando la trascendencia política, científica, técnica, ideológica y cultural del quehacer educativo se han realizado desde los seminarios académicos permanentes, hasta reuniones informales a fin de reflexionar acerca de los marcos conceptuales, pedagógicos para construirlos, criticarlos y retroalimentarlos como es el caso de la propuesta pedagógica eslabonaria, tendientes a combatir una posición alienada de la docencia y con el fin de construir una práctica educativa consciente y autocrítica, lo cual conduce al profesor a revisar dialécticamente la realidad que el propio profesor reproduce o transforma en su práctica cotidiana al frente de procesos educativos.

Dentro del proyecto pedagógico eslabonario se intenta, previo sustento teórico-metodológico y técnico, llegar a la práctica de ese bagaje en el eslabón operativo combatiendo así esquemas inminentemente teóricos o privilegiadamente prácticos, mediante la conjunción e interacción equilibrada, en lo

posible, de lo teórico y lo práctico.

La estructura programática de la propuesta pedagógica eslabonaria se encuentra concretada a través de la presentación de cartas temáticas cuyo desarrollo estará sobredeterminado para su metodología áulica dependiendo del tipo de eslabón de que se trate como ya se explicitó anteriormente: teórico, metodológico, procesos y técnicos-operativos, laboratorios y talleres integrales, es así como la carta temática adquiere estructura significativa.

Los alumnos por su parte al elegir una licenciatura como Diseño de la Comunicación Gráfica, poseen en general, interés por ella, por los procedimientos técnicos y metodologías que van a adquirir y en algunos casos también muestran habilidades específicas que les permiten desempeñarse exitosamente, en lo posible en su formación como futuros profesionales, a esto se vinculan siempre diversos tipos de prácticas las cuales propician una interacción entre: alumno, conocimiento, docente y entorno social, lo cual posibilita a los participantes una preparación constante a través de aprendizajes significativos insertos en contextos reales, mediante la solución y delimitación conceptual y metodológica de problemas específicos.

Es así como, el profesor en la UAM-Azcapotzalco está concebido también como investigador, a través de un cuestionamiento continuo, propiciando la relación crítica con la práctica educativa personal y preparando un futuro profesionista quien pueda comprometerse en el aquí y ahora con su formación primero y su desempeño profesional en un futuro.

FUENTES DOCUMENTALES

- 1.- Ize M., Luis Gerardo. Juárez G., Leticia.
"El Modelo Original de la Universidad Autónoma Metropolitana".
COPLAN-DIC. 1981-UAM-Azcapotzalco.
 - 2.- Hanel del Valle, E.
"Lineamientos para el desarrollo de la UAM-Azcapotzalco (Políticas y acciones).
Documento propositivo de la Rectoría de la Unidad. Nov. 1982.
 - 3.- CUADRO-SINTESIS, INFORME GENERAL DE ACTIVIDADES de 1975-1982.
 - 4.- EVOLUCION Y ESTADO ACTUAL DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE LA CARRERA DE DCG.
En CYAD-UAM-Azcapotzalco de 1978- Abril de 1983.
 - 5.- Ocejo, Teresa. MODELO DEL PROCESO DE DISEÑO Y PRACTICA EN: CONTRA UN DISEÑO DEPENDIENTE. Colección Diseño, Ruptura y Alternativas EDICOL 1977.
 - 6.- Antuño, Jorge
"Historia de la División de CYAD UAM-Azcapotzalco"
Síntesis de lo ocurrido entre 1974-82.
-
- 7.- Ocejo, Teresa.
"Reflexión sobre la Historia de la División de CYAD-UAM-Azcapotzalco".
Síntesis de experiencia 1974-1982, Foro de evaluación.
 - 8.- LEY ORGANICA DE LA UAM.
 - 9.- "ALTERNATIVAS UNIVERSITARIAS-FORO".
(Memoria del Foro preparatorio al Simposio sobre alternativas universitarias 9 Nov. 1979) UAM-Azcapotzalco.

PANORAMA DIACRONICO

CYAD

DCG

1973. ANUIES elaboró "El estudio de la demanda del medio superior y nivel superior en el país y concluye en proposiciones para su solución; como respuesta, el 17-XII-1973 se crea la UAM-Azcapotzalco la ley orgánica que habría que registrarla.

Generación de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD). Definición en lo general del área de conocimientos y sus campos de investigación para fundamentar a las Ciencias y Artes para el Diseño.

1974. Desarrollo de los diseños de planes y Programas de Estudio.

1a. Etapa de instrumentación del proyecto curricular, generando las primeras antologías. Organización de la asignación académica de los Departamentos. 11 de noviembre 1974 inauguración de cursos en la División.

Organización de lo que sería el proyecto de Coordinación de la Carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica. La investigación se orienta hacia el desarrollo curricular en cada tronco y el proyecto general de carreras. Nombramiento de los primeros coordinadores y los primeros jefes de área.

UAM

1975. Revisión de los planes de estudio elaborados para adecuarse a la realidad nacional por parte de los profesores.
 - Impulso al tronco general.

CYAD

- Desarrollo curricular del planteamiento de "Un modelo general del proceso de Diseño".
 - Presentación de la propuesta pedagógica del "Sistema Pedagógico Eslabonado" (SI-ES).
 - Articulación UAM-Realidad, a partir del planteamiento de los "Ámbitos de Estudio".

DCG

- Énfasis en el desarrollo curricular en cada uno de los troncos y al proyecto general de carreras.
 - Trabajo de investigación para desarrollar una metodología general frente a los fenómenos del Diseño.
 - Proposición del Modelo General del proceso de Diseño "SI-ES" para construir planes y programas.

1976. Se toma a la docencia como centro del esfuerzo de la institución.
 - Preparación, discusión y aprobación de planes y programas de estudio.

- Propuesta de la tesis académica.
 - Planes y programas son remitidos a consejo para su aprobación.
 - Organización de responsabilidades departamentales.
 - Marco general para la Teoría del Diseño.

- Planes y programas se turnan a los distintos Consejos para su estudio y aprobación.

1977. Administración de planes de estudio de las carreras, aprobados por cada división y Comisión Académica.

- Aprobación de los consejos de planes y programas de estudio.
 - Reajuste al Tronco Común en relación a los criterios del "SI-ES" del tronco específico.

la. Generación de la Carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica se gradúan como profesionales de D.C.G.
 Aprobación de Planes y Programas de estudio por la División y por los Consejos.

UAM

1978. Decisión de manejar de una misma forma, en todas las divisiones, el cumplimiento y la programación del servicio social de los estudiantes.

CYAD

- El cambio estructural de la División termina por dejar sin efecto la existencia extraoficial del Departamento Académico del usuario del Diseño.
 - Aprobación en el Consejo Divisivo de la "tabla de objetivos pedagógicos".
 - Se propician las políticas de intercambio hacia el exterior.

DCG

- Seminario de evaluación de la carrera.
 - Preocupación por la formación de profesores y servicio al personal académico.
 - Organización de los Comités de Carreras.

1979. Reorganización de los Departamentos en función de la docencia para realizar los proyectos Divisionales.

- Comienza la ampliación cuantitativa y cualitativa de los laboratorios y talleres de CYAD.
 - Las actividades divisionales se centran en la docencia.

- Las Áreas por Departamentos apoyan a la carrera.
 - Organización de la Diapositiva dando énfasis a la historia del diseño.
 - Adquisición del Equipo para:
 - Fotomecánica
 - Serigrafía
 - Offset
 - T.V.

1980. Cada una de las Divisiones desarrolla diversas acciones tendientes a evaluar sus planes y programas de estudio con el objeto de actualizarlos o introducir modificaciones

- Se promueve el trabajo de los Comités de carrera.
 - Fortalecimiento de las Coordinaciones de carrera.

- Propuesta del "Plan Piloto" para la docencia incluyendo variantes dentro del "SI-ES".
 - Revisión para evaluar y proponer reestructuraciones a la carrera.
 - Realización de un Foro de Evaluación.
 - Organización de áreas para talleres de: Audiovisuales, Fotografía, y Talleres gráficos.

UAM

1981. Se inicia la publicación de "Reportes de Investigación".
Se crea la Comisión Ampliada para la formación de Profesores.

CYAD

- Se aprueba la Maestría de "Desarrollo de Productos".
Se promueve la primera acción orgánica de la División en el campo de la investigación no curricular.

DCG

- Se inician los 2 turnos de la carrera.
Se implanta el intercambio de profesores con otras instituciones.
Promoción de casos para el conocimiento de Planes y Programas de la Carrera.
Se realizan Foros de evaluación trimestral.
Realización de la 4a. Reunión del Consejo Nacional para la Comunicación Educativa.

1982. Se inicia la publicación de "Ensayos de la UAM".
Se realiza un análisis exhaustivo de los recursos humanos en cada Departamento divisional.

- Aprobación de la reestructuración de áreas departamentales por los consejos.
Se establecen requisitos de contenido y forma para las publicaciones que se generen en la División.

- Reestructuración curricular.
Reestructuración eslabonaria de los contenidos del Tronco Específico e Integral, dándoles un enfoque de "intencionalidad" de los discursos comunicacionales".
Se instrumenta un proyecto de administración de los talleres por agrupación de acciones.

1983. Suspensión de labores por un trimestre debido a problemas que dieron pie a una huelga; situación que propició un Foro de evaluación académico/administrativa.

- Foro de Evaluación Divisional:
Reflexiones en torno al "SI-ES".
Historia, revisión crítica de la División.
La investigación general: publicaciones, reportes y avances.
Publicación Revista "Diseño UAM".

- Planteamiento para la maestría de "Diseño de mensajes para Medios Masivos Audiovisuales".
Enfasis en la Investigación para el Foro de Evaluación de CYAD.
Se promueven los procesos para actualización de docentes.

UAM

1984. 10 años de operación de la UAM.
Se organiza el Colegio sobre:
Docencia-planeación curricular.
Docencia-Sistemas de enseñanza.
Docencia-Formación de profesores.
Docencia-Prospectiva de la docencia.

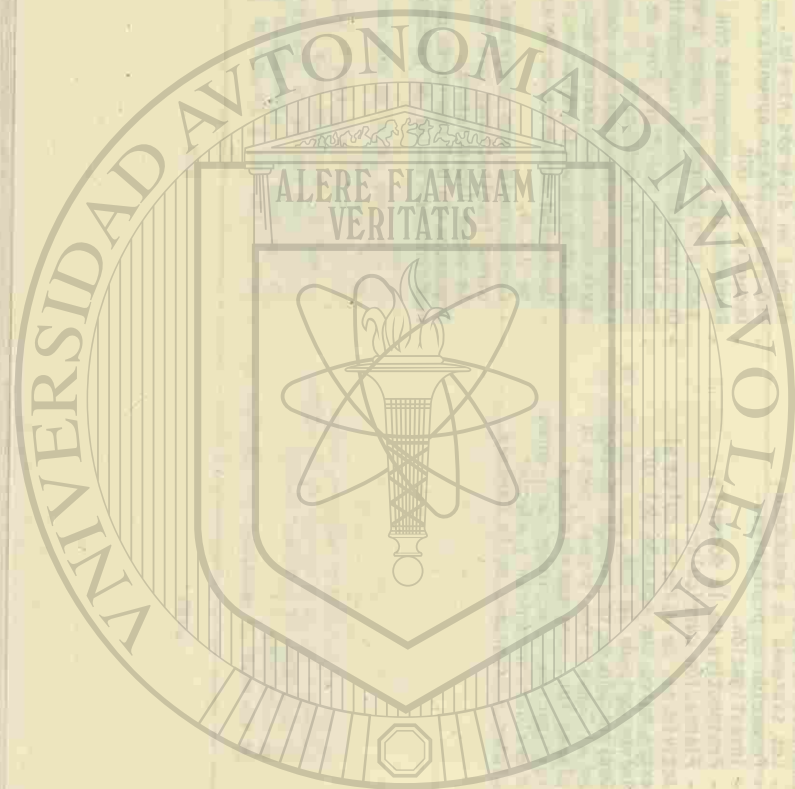
CYAD

- Foro de redistribución de la carga docente.
Análisis crítico de:
Los sistemas de enseñanza.
Formación de profesores.
Investigación.
Prospectiva de la docencia.
Planeación curricular.
Actividades de difusión cultural extra muros con ocasión del 10º Aniversario de la UAM.
Designación de un consejo técnico, en el Consejo Divisional, para la planeación, instrumentación y realización de acciones tendientes a evaluar, organizar y adecuar planes y programas de la Carrera.

DCG

- Enfasis en eventos extracurriculares por el 10º Aniversario de la UAM.
Realización de un análisis situacional en diversos niveles.
Proceso enseñanza-aprendizaje.
Docencia del DCG.
Registro de experiencias con egresados, frente al campo profesional.
Organización Académico/Administrativa.
Realización del "1er. Foro de la Comunicación Gráfica", abordando la problemática para la revisión u proposiciones de:
El campo profesional.
Operación académica en la carrera de D.C.G.
Confrontación con programas de otras instituciones que imparten la misma licenciatura.
Organización del seminario para el rediseño curricular de la Carrera.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MAESTRIA EN PLANEACION METROPOLITANA

Licenciado Alfonso Iracheta

1.- FUNDAMENTACION DEL PLAN ACADEMICO

1.1. Generalidades.

El fenómeno metrópoli es inseparable del de gran ciudad o de capital de un estado moderno. La gran ciudad se convirtió en metrópoli como producto de la revolución del consumo en el mundo. Nuevas necesidades, tanto en la escala de las relaciones internacionales como en la escala de los individuos, no sólo aumentarán la dimensión de algunas ciudades sino que también provocaron un hinchamiento y una diversificación de las actividades.

Así, la gran metrópoli constituye, actualmente, una forma urbana donde existe una complejidad de funciones capaces de atender las necesidades de la población urbana, regional e incluso nacional.

En la mayoría de los países latinoamericanos, sin embargo, la urbanización descapitalizada, característica de su modelo de desarrollo, ha tenido como consecuencia la aparición de grandes metrópolis, donde se concentra gran parte del aparato productivo moderno (industrial y de servicios) y donde, cada vez en mayor medida, se destaca el sector terciario que, a diferencia del prevaleciente en las metrópolis de los países industrializados, no es un producto del desarrollo tecnológico y la modernización, sino de la explosión demográfica, básicamente social y del atraso y desarticulación del aparato productivo.

El fenómeno de la metropolización en América Latina no surge precipitadamente, si bien se ha manifestado como problema sólo en los últimos años. Tampoco es propio, exclusivamente,

de los países más industrializados de la región, aún cuando es en ellos donde ha mostrado mayor importancia. El proceso de constitución de grandes metrópolis puede ser descrito y estudiado, a grandes rasgos, a partir del ejemplo de México, que lo ilustra adecuadamente.

En este caso, fué en los años cuarenta cuando la falta de productos elaborados provenientes de los países centrales (protagonistas por aquel entonces de la Segunda Guerra Mundial) condujo a una intensificación del proceso de sustitución de importaciones de bienes de consumo inmediato, provocando una reordenación y una reformulación de la economía nacional (1). A partir de entonces se produjeron permanentes modificaciones en la estructura ocupacional urbana que ofrecía nuevas y crecientes oportunidades de empleo en la industria y en el sector servicios, en constante expansión. Al mismo tiempo, la modernización de las economías rurales y la pobreza de algunos sectores campesinos (pequeños propietarios, grupos étnicos) en el marco de un explosivo crecimiento poblacional, originó una expulsión constante de mano de obra desde las zonas rurales.

Ambos fenómenos, el de atracción de la gran ciudad y el rechazo del campo, dieron por resultado la constitución, en la Ciudad de México, de la más grande área metropolitana latinoamericana (y actualmente una de las mayores del mundo). En 1960, esta área tenía 5'230,000 habitantes. En 1970 alcanzaba los 8'623.000 y en 1980 tenía una población cercana a los 15 millones de personas. Acompañando a este proceso, las ciudades de Guadalajara y Monterrey se fueron también perfilando, por causas similares, como importantes metrópolis

(1) Este proceso de sustitución de importaciones se inicia, generalmente, en la década de los treinta a raíz de la gran crisis de los países desarrollados. En México se consolida, en lo que a formación de un capital nacional se refiere, en la década de los cincuenta bajo la presidencia del Licenciado Miguel Alemán.

con influencia regional y, en algunos aspectos, incluso nacional.

1.2 Importancia del Estudio de las Áreas Metropolitanas.

El crecimiento de las ciudades y la formación de las áreas metropolitanas ha dejado en evidencia un conjunto de problemas que son fácilmente perceptibles. Esta situación se manifiesta, por un lado, en las crecientes dificultades para el desarrollo de las actividades económicas (productivas) propias de la Ciudad. Pero tiene su expresión más seria en el conjunto de contradicciones generadas entre la organización material de la vida cotidiana, mediante un sistema urbano dado, y los deseos y aspiraciones de la población del área. Expresión de esta profunda contradicción es el patrón de urbanización paupérrimo característico de las grandes áreas metropolitanas. (2)

Las causas más generales que se atribuyen a estos problemas - escasez de recursos necesarios; carencia de acción pública; falta de planificación; crecimiento desmedido de la población en un período relativamente breve, etc.- dejan de lado las especificidades que adquiere cada proceso en el contexto nacional y regional. La búsqueda de alternativas y soluciones se enfrenta, entonces, a un desconocimiento o a una apreciación incompleta de la realidad que se pretende modificar.

Al mismo tiempo el esfuerzo de definición conceptual de los principales aspectos y procesos sobre los que deben actuarse, constituye todavía una tarea en curso. Lo urbano o lo metropolitano, por tomar sólo dos de los conceptos más

(2) Se entiende como "patrón de urbanización paupérrimo" la conformación en la ciudad de un sector (mayoritario) de la población que presenta muy bajos niveles de vida. Es decir, con serias deficiencias para acceder a la vivienda, al equipamiento y a los servicios urbanos básicos.

recurrentes en este campo, carecen de una definición unívoca. La discusión en torno a estos problemas es muy reciente y su conceptualización y status teórico-metodológico varía según la corriente de pensamiento en la cual se inscriben los aportes al respecto.

De ahí que construir un conocimiento científico de las configuraciones metropolitanas existentes y de los principios que regulan su actual funcionamiento y avanzar en proposiciones teórico-metodológicas sobre dichos temas, es una etapa básica y necesaria para la elaboración de un conjunto de herramientas que permitan actuar adecuadamente y en forma planificada sobre la actual organización territorial. Este objetivo constituye un importante desafío de tipo académico y también para la acción estatal.

1.3 La Relevancia de la Planeación Territorial.

En términos generales, la planeación persigue organizar un determinado proceso económico-social cualquiera sea el signo de la estrategia política que impulsa el mismo. La planeación es fundamentalmente un instrumento de política en el campo de las decisiones gubernamentales, cuya eficacia está siendo puesta a prueba en los países capitalistas periféricos en forma reciente.

Antes de los años sesenta, el ejercicio de la política tan sólo se preocupaba por diseñar una razonable argumentación que justificase la asignación de recursos y la localización de inversiones productivas o de infraestructura sobre el territorio, a partir de grandes objetivos de la economía y política nacional. A partir de entonces, comenzaron a ganar terreno los planteamientos sobre el desarrollo económico planificado y basado en una desconcentración territorial acorde con las estrategias desarrollistas propuestas regionalmente por aquel entonces.(3)

(3) Este tipo de proposiciones fué ampliamente difundido por la CEPAL.

En el caso de México, en los años sesenta y especialmente al inicio de los setenta, se comenzó a introducir en el discurso gubernamental la idea de la necesidad de descentralizar las actividades económicas, políticas y sociales concentradas principalmente en la capital del país.(4) Sin embargo, el modelo económico que se siguió desarrollando en términos reales tendió a reforzar, cada vez más, el patrón de urbanización que demandaba la acumulación de capital y que se expresaba en una concentración cada vez mayor de actividades y de población en unas pocas áreas metropolitanas. Así, tal como se señaló previamente, la ciudad de México junto con Guadalajara y Monterrey sufrieron desde comienzos de los sesenta, un fuerte proceso de conocimiento y expansión.(5)

La contradicción entre objetivos y políticas y los resultados efectivos del proceso de desarrollo económico tienen directa relación con la ausencia de una voluntad política, a nivel oficial, que impulsara los programas propuestos. Pero también influyó, e influye todavía en todas las experiencias realizadas, la carencia de una planeación física o territorial con un enfoque social en concordancia y relacionada con los grandes objetivos económicos.(6)

La articulación entre planeación económica y territorial no se da sólo en la medida en que el espacio (o territorio) actúa

(4) Se definieron programas relacionados con el establecimiento de puertos industriales como el de Lázaro Cárdenas en Michoacán, Salina Cruz, en Oaxaca, etc.

(5) En 1960, Guadalajara tenía 851.000 habitantes. En 1970 alcanzó 1'456.000 y en 1980 tuvo 2'846.000 habitantes. Por su parte, en esas mismas fechas, Monterrey tenía 708.000; 1'213.000 y 2'166.000 habitantes respectivamente (S.P.P. y CONAPO: "Datos básicos sobre la población de México. 1980-2000").

(6) El Plan Nacional de Desarrollo Urbano, SAHOP, 1978, es un importante intento para corregir las limitaciones señaladas.

como receptor pasivo de un proyecto de desarrollo. También se expresa o, más bien, debe expresarse en la consideración, dentro de un plan, de las posibilidades, limitaciones y potencialidades de un territorio y de sus habitantes para participar de un proceso económico. Por lo tanto, el planificador especializado en cuestiones de organización territorial, tiene un importante papel que cumplir en la definición de estrategias de desarrollo para un área determinada (nacional, regional o local) y, sobre todo, para la población que la habita.

1.4 El fenómeno Metropolitano.

El logro de los objetivos asignados a la planeación territorial reclama, con suma urgencia, que ésta sea definida y reconocida a nivel nacional y en su relación con los grandes objetivos económicos y sociales. Pero requiere, al mismo tiempo, de la especificación de los diferentes ámbitos particulares en los que actúa. Para ello es necesario suponer las limitaciones que, como se planteó previamente, se desprenden del desconocimiento teórico y la falta de precisión frente a los fenómenos que constituyen su objeto de estudio y campo de trabajo. Por lo tanto, parte del esfuerzo del planificador debe estar dirigido al estudio, comprensión y definición de ámbitos como el regional, el urbano, el local y, especialmente para el caso de México, el metropolitano.(7)

El concepto de Metròpoli es, dentro de los mencionados, uno de los más difíciles de precisar; ello se debe principalmente, a la diversidad de fenómenos que constituyen y/o se relacionan con las metròpolis. Sin embargo, en función de señalar campos de acción y de trabajo, es que se ha considerado necesario avanzar en este sentido.(8)

- (7) Los estudios metroplitanos adquieren especial relevancia en México porque es aquí donde se ha desarrollado una de las metròpolis más grandes del mundo.
- (8) Existen múltiples estudios que desde diversas perspectivas se han orientado a analizar el fenómeno metropolitano.

A diferencia de campos u objetos de estudios de otras disciplinas, incluso de algunas relacionadas también con aspectos espaciales o territoriales, no existe una definición universal de la metròpoli. Además es difícil que tal definición pueda ser elaborada en la medida en que la metròpoli es el resultado de un proceso de complejización de una ciudad en condiciones económicas, políticas y sociales determinadas. Sin embargo, para el caso de las principales metròpolis latinoamericanas, se pueden señalar algunos aspectos comunes a la mayor parte de ellas.(9)

Así, sería necesario referirse a ciertas características de tipo físico-espacial que distinguen el fenómeno metropolitano. La más evidente es, sin duda, el gran tamaño alcanzado por el área urbana sobre todo en relación con los otros núcleos que componen la red urbana nacional o regional. De este modo, la metròpoli es siempre producto de un crecimiento que ha superado, hasta ahora, cualquier intento de control. En general, ella se desarrolla a partir de una ciudad históricamente importante (la mayoría de las veces, la capital del país) aunque también puede surgir de ciudades secundarias que sufren, en pocos años un rápido proceso de crecimiento y expansión.

Véase por ejemplo: Bernardes, L. 1976: "Áreas Metropolitanas e seu planejamento"; Vacowicz, M. (org), Desenvolvimento e política urbana, IBAM, Río de Janeiro; Castells, M. 1978: La Cuestión Urbana, Siglo XXI, México; Brasileiro, A. 1976: Região metropolitana do grande Rio: Serviços de interesse comum, IPEA, Brasilia; Cornelius y Kemper, (eds), 1978: Metropolitan Latin America; Santos M., 1982: Ensaio sobre a Urbanizacao Latino Americana, Ed. Hucitec, Sao Paulo; Caffé, A. 1981: Planejamento metropolitano e autonomia Municipal no direito Brasileiro. J. Buskatsky, Sao Paulo. (R)

- (9) Muchas de las características que se mencionan a continuación no son privativas de las metròpolis latinoamericanas y de hecho, permiten identificar o describir, también, a aquellas regiones diferentes.

Espacialmente, la metrópoli es también el área urbana que, a nivel nacional, alcanza los mayores grados de complejización y diversificación de la expresión arquitectónica y, normalmente, es privilegiada en la dotación de elementos tecnológicamente muy avanzados (transporte, comunicaciones, equipamiento, etc.). Del mismo modo desarrolla una importante infraestructura de penetración en regiones contiguas especialmente a través de vías de comunicación muy definidas. Evidentemente, ésta y las otras características espaciales de las áreas metropolitanas tienen directa relación con otros aspectos que distinguen a dichas áreas y que se verán a continuación.

En este sentido, cabe señalar que el fenómeno metropolitano presenta algunas características económicas importantes. Es con mucho, el área urbana en donde el sector formal de la economía es más diversificado y se localiza, desarrolla y amplía más rápidamente, al tiempo que se concentra en ella un importante sector informal(10) Por ello, la actividad económica es muy diversificada y compleja y ofrece bienes y servicios de todo tipo y a gran escala. Se debe aclarar, sin embargo, que en las áreas metropolitanas no se localiza siempre o necesariamente la actividad económica más importante a nivel nacional.(11)

(10) Por sector formal de la economía se entiende aquí a las empresas productoras de bienes y servicios más organizadas y desarrolladas desde el punto de vista capitalista. El sector informal, en cambio, es considerado tal como lo define el programa Regional del Empleo para América Latina y el Caribe (PREALC) como el conjunto de empresas que se basan en procesos productivos muy simples, utilizan tecnologías atrasadas o rudimentarias y concentran un mínimo de mano de obra asalariada funcionando preferentemente como unidades familiares (o incluso, individuales).

(11) Como importancia de una actividad económica se entiende la contribución de ella al Producto Nacional. Es el caso de la actividad petrolera en México.

La concentración, diversificación y complejización de las actividades productoras de bienes y servicios es uno de los factores que contribuye a ampliar y a extender la importancia económica y el área de influencia territorial de la metrópoli. Sin embargo, la lógica a la que responde la concentración territorial de actividades económicas, que tiende principalmente a privilegiar la acumulación centralizada de capital, está teniendo consecuencias muy graves para la población de dichas áreas en la medida en que deteriora progresivamente el nivel de vida de las mayorías (creciente contaminación ambiental; serias dificultades de transporte; limitaciones en la dotación de servicios; etc.)

La importancia de la metrópoli y la influencia que ella tiene a nivel nacional y/o regional es apreciable no sólo en términos físico-espaciales (tamaño) y económicos. Hay también factores de tipo político y de gestión que le son propios y que deben ser considerados para definiciones de carácter metodológico. Entre ellos reviste gran importancia la heterogeneidad y complejidad de la organización político-administrativa.

Así, el papel que la metrópoli debe cumplir a nivel nacional y local, dado no solamente por determinantes económicas actuales sino, en algunos casos, por ciertas condicionantes históricas, hacen que ella reúna diferentes niveles de decisión en numerosos órganos de gestión gubernamental que son de naturaleza diversa y hasta contradictoria y desempeñan múltiples funciones. En este sentido, la metrópolis es un área de localización del poder y de la administración y, por lo tanto, centro de concentración de la participación política y social. Sin embargo, la magnitud creciente del aparato de gestión metropolitano y la cada vez mayor parcialización y dispersión de sus instancias de decisión, tienden a dificultar la relación entre ciudadanos y autoridades.

Frente a ello y también como consecuencia de su complejidad económica y espacial, la metrópoli ve desarrollarse en su interior una red de relaciones sociales que supera la

diversificación de aquella propia de las otras áreas urbanas de sociedades capitalistas sub-desarrolladas. En este caso se trata de nuevas formas de organización social, o bien de la ampliación de las existentes, en función de lograr una mejor relación entre la comunidad organizada y las instancias de gestión gubernamental. Un ejemplo de ello es la extensión y creciente importancia de las organizaciones políticas metropolitanas.

Por lo tanto, sin pretender agotar el análisis, la reflexión anterior ha permitido señalar algunos rasgos del fenómeno que se intenta estudiar y ha indicado los numerosos niveles de aproximación a su reconocimiento y descripción. Fenómeno social, económico, físico y político, el área metropolitana requiere incorporar todas estas dimensiones en un diagnóstico global de la situación que la caracteriza en la actualidad. De ahí la dificultad y, al mismo tiempo, la necesidad urgente de formar a los profesionales capaces de avanzar en esta concepción integral. Dificultad, porque queda todavía mucho por definir; necesidad urgente, porque el intervenir adecuadamente sobre el área metropolitana tendrá consecuencias sociales importantes en la medida en que con ello se contribuya a mejorar las condiciones de vida de la población.

2.- OBJETIVO GENERAL DEL PLAN ACADÉMICO

El plan de estudios que se propone a continuación tiene, como objetivo general, el de formar especialistas en la planeación integral del desarrollo metropolitano, capaces de identificar y proponer alternativas de solución a los problemas propios de este fenómeno, utilizando un conjunto de informaciones, conceptos y técnicas específicas y tomando en cuenta sus aspectos sociales, económicos, políticos y espaciales, con un enfoque plural surgido del trabajo interdisciplinario.

Esta definición del objetivo general del Plan de Estudios, pretende responder a las exigencias que el proceso de metropolización plantea a la educación superior en la

actualidad. Dichas exigencias se desprenden de las características de ese proceso que se han indicado en las páginas precedentes.

La creciente complejización territorial, económica, social y política que caracteriza al fenómeno metropolitano, ha dado como resultado un cada vez mayor desconocimiento de su estructura y funcionamiento. Esto incluye un amplio rango de cuestiones, que van desde los aspectos técnicos del funcionamiento de las redes de infraestructura, hasta las formas de relación política entre los agentes sociales que actúan sobre el espacio metropolitano.

Así, la intervención sobre el desarrollo de las metrópolis enfrenta un obstáculo adicional al de la gran dimensión de los problemas: el hecho de que suele estar fundada en un conocimiento parcial o equivocado de los procesos que trata de reorientar. Es por ello que el Plan de Estudios se dirige a preparar un especialista que proponga alternativas fundadas en un conocimiento lo más cercano posible a la realidad. Es decir, se trata de un especialista capaz de contribuir a que las organizaciones del estado y de la sociedad civil puedan fundamentar en un sólido conocimiento su intervención sobre el desarrollo de las metrópolis.

Por otra parte, conviene destacar que no se pretende con este Plan de Estudios transmitir al alumno un conocimiento acabado sobre las metrópolis. Precisamente porque ese tipo de conocimiento no existe, el énfasis está puesto en desarrollar la capacidad de investigación de los problemas, utilizando para ello las teorías, los métodos y las técnicas existentes.

3.- PERFILES DEL ESTUDIANTE Y DEL EGRESADO

3.1 Perfil del estudiante*

Las características del fenómeno metropolitano y los

* Ver también al respecto, el documento complementario "Vinculación de la Maestría con otros niveles de enseñanza".

objetivos que, frente a él, se ha fijado la Maestría propuesta, se traducen en un conjunto amplio y heterogéneo de prácticas docentes que incluyen desde el estudio de aspectos relacionados con las Ciencias Sociales, hasta actividades de proposición y diseño de alternativas de transformación de las características físico espaciales de un área. La posibilidad de desarrollar con éxito este tipo de docencia está vinculada a la existencia de un conjunto de estudiantes que, relacionados previamente con algunas de las disciplinas contenidas en el Plan Docente, sean capaces de ampliar sus conocimientos y vertirlos a un lenguaje común en el interior de un conjunto heterogéneo de participantes.

En otras palabras, la Maestría en Planeación Metropolitana permite (y requiere) el acceso de estudiantes con diversas experiencias previas en su formación y/o práctica profesional, pero con la capacidad y voluntad de completar esa formación con miras a transformarse en parte de un equipo interdisciplinario de práctica profesional.

Por otro lado, el relativo desconocimiento del objeto de estudio de la Maestría, es decir, la necesidad de avanzar en la caracterización del fenómeno metropolitano y en las proposiciones sobre como enfrentarlo, hacen necesaria la participación de postulantes que puedan alimentar y participar de la reflexión y el análisis que caracterizará a la docencia al interior de la maestría. Desde esta perspectiva, dicha maestría es la continuación lógica de algunos estudios de licenciatura pero está dirigida también, a profesionistas que hayan desarrollado ya una práctica (académico-docente, privada o dentro del aparato estatal), relacionada con la planeación urbana regional.

En consecuencia y considerando el contenido del programa de estudios, la Maestría en Planeación Metropolitana acepta la incorporación de alumnos provenientes de disciplinas relacionadas con:

A: Diseño del espacio.

En este caso se trataría de licenciados de las siguientes carreras:

- Arquitectura
- Diseño de Asentamientos Humanos
- Diseño Urbano
- Ingeniería Ambiental
- Ingeniería Civil

B: Ciencias Sociales.

Se trataría de licenciados en:

- Sociología
- Geografía
- Demografía
- Ciencias Políticas
- Derecho
- Economía

3.2 Perfil del Egresado.

Los objetivos y el contenido académico de la maestría apuntan a lograr que el egresado de este programa de estudio sea capaz de analizar y evaluar la problemática urbano-metropolitana y pueda proporcionar el máximo de alternativas de solución a dicha problemática en beneficio de los sectores poblacionales más perjudicados. En términos específicos, el egresado deberá:

- poseer una actitud científica y creativa fundamentada en el desarrollo de la crítica y en la capacidad de análisis objetivo de la realidad.
- ser capaz de profundizar en los aspectos teóricos y metodológicos de la problemática metropolitana.
- estar capacitado para discutir y evaluar, en función de su relación y adecuación a la realidad mexicana, los distintos enfoques teóricos en planeación metropolitana, así como las

diferentes experiencias foráneas y nacionales al respecto. En este sentido, el egresado habrá adquirido conciencia de evitar la transferencia mecánica de aportes que, frecuentemente, responden a situaciones históricas y sociales diferentes.

- comprender integralmente las múltiples dimensiones (social, política, económica y espacial) de la problemática metropolitana que deberá enfrentar.
- integrar diversas estrategias para abordar y solucionar los problemas metropolitanos concretos considerando, también, ámbitos de relación más amplios (regional, nacional, internacional) o más restringidos (municipio, colonia, barrio).
- tomar conciencia de las posibilidades, limitaciones e implicaciones que tiene la planeación y el diseño metropolitano en la sociedad, considerando el contexto social y político en que se actúa.
- entender el carácter complejo y contradictorio de la planeación y ser capaz dentro de ello, de traducir en soluciones concretas el resultado del análisis de los problemas metropolitanos.
- comprender, aplicar y evaluar el instrumental técnico necesario para actuar sobre los problemas del desarrollo metropolitano.
- ser capaz de trabajar en equipos multidisciplinarios, lo que implica una actitud abierta a los aportes de las diferentes disciplinas para abordar problemas comunes.

4.- ESTRUCTURA Y METODO PEDAGOGICO DEL PLAN ACADEMICO

Esta parte del documento se refiere a la estructura y método pedagógico del plan de estudios de la maestría, dando una idea del contenido de las interrelaciones que guardan entre sí, las distintas actividades previstas.

En cuanto a su forma y contenido, la maestría ha sido estructurada a partir de cuatro tipos de actividad:

- a) Taller de planeación y diseño metropolitano;
- b) Cursos básicos;
- c) Cursos de apoyo
- d) Cursos especiales.

La maestría en sí, constituye una unidad integrada de conocimientos, dentro de la cual estas diferentes actividades se encuentran íntimamente relacionadas.

La actividad de investigación, de gran importancia en este tipo de cursos de postgrado, está concebida como parte integrante del conjunto de actividades mencionado, particularmente del taller, por lo que sus alcances y objetivos estarán determinados por el programa y necesidades propios de cada generación de estudiantes que cursen la maestría.

La investigación habrá de permitir, durante el desarrollo de la maestría, la incorporación de las diversas dimensiones de la realidad en el análisis y fundamentación de propuestas de planeación y diseño metropolitano. Se tenderá, de este modo, a la generación de un conocimiento totalizador de la realidad metropolitana y a la búsqueda de soluciones integrales.

Se cuenta a la fecha con un bagaje de conocimiento acumulados como producto de diversas investigaciones realizadas en el área metropolitana de la ciudad de México, especialmente las realizadas por los profesores del área de Evaluación y Metodología del Espacio Urbano y por los del área de Sociología Urbana de la División de CSH durante los tres últimos años.

a) Taller de Planeación y Diseño Metropolitano.

El taller, que se desarrolla a lo largo de toda la maestría, constituye el eje rector de su estructura general,

ya que los trabajos que en él se realicen contribuirán a ordenar y organizar las demás actividades docentes.

Dada la necesidad de entregar conocimientos teóricos-básicos a los estudiantes, en los primeros trimestres, el tiempo destinado al taller será relativamente reducido, incrementándose progresivamente en los trimestres sucesivos.

El tema destinado al taller corresponde a un 50% del total de las horas disponibles. En el 1er. trimestre sólo se destinará el 20% para llegar al 6º trimestre a un 80% del total de horas de impartición.

En general, se busca que los alumnos participen en forma creativa en el desarrollo del taller, a través de propuestas de planeación, diseño de casos concretos y no lo transformen en un mero ejercicio práctico.

De este modo, el taller tomará la modalidad de una actividad teórico-práctica que permitirá integrar diversas alternativas de solución a problemas concretos en los ámbitos inter e intraurbanos. Asimismo, el taller deberá propiciar una modalidad de investigación-acción de carácter interdisciplinario, cuyo objetivo final es resolver diversos problemas de planeación y diseño metropolitano.

El ejercicio de taller se fundamenta en la secuencia que plantea un proceso explicativo de planeación y de diseño racional, sistemático y continuo, que conduzca y permita la toma de decisiones en la asignación de recursos humanos, materiales y financieros para el desarrollo metropolitano.

El taller incluye tres momentos o etapas: la primera de tipo general, la segunda referida a ciertas áreas temáticas parciales y la tercera propiamente de planeación metropolitana.

La primera etapa, introductoria, correspondiente al taller I, pondrá el acento en las técnicas y métodos de investigación y procesamiento de información, utilizando como universo de análisis la metrópoli en su conjunto o una parte de ella.

En los talleres II y III, se llevará a cabo el análisis en profundidad de los principales problemas urbanos de una zona metropolitana significativa a partir de criterios definidos con anterioridad. Tentativamente se han identificado 5 áreas temáticas parciales en las que se ubicarán las propuestas de investigación de los estudiantes:

- Transporte, vialidad y en general todo lo relativo a los sistemas de movimientos intra e interurbanos.
- Suelo urbano, tenencia, usos, áreas de crecimiento y temas afines vinculados con la reorganización de espacios físicos y las diferentes formas de apropiación.
- Medios de consumo colectivos, equipamientos, infraestructura, servicios y demás temas afines.
- Vivienda.
- Medio ambiente, contaminación e imagen urbana.

Al final del tercer trimestre se preveé la realización de un Seminario intensivo, donde se intentará recuperar la problemática global a partir de los elementos obtenidos en la investigación por áreas temáticas.

La tercera etapa (Talleres IV, V y VI), consiste en un ejercicio de planeación que sigue paso a paso el proceso técnico de elaboración de un plan de desarrollo metropolitano.

Parece conveniente que dicho ejercicio se realice en la misma zona estudiada en los talleres II y III, para aprovechar el esfuerzo realizado de búsqueda y procesamiento de información.

La organización interna deberá corresponder a la de una oficina de planeación, creando incluso las instancias de consulta y discusión con los principales agentes involucrados en el proceso de desarrollo urbano. (pobladores, campesinos,

industriales, prestadores de servicios, agentes inmobiliarios, etc.).

b) Cursos básicos.

Los cursos básicos proporcionarán los elementos teóricos y el instrumental necesario para la comprensión y actuación sobre problemas del desarrollo metropolitano.

La relación taller-cursos básicos supone una vinculación estrecha entre las necesidades del primero y el contenido de los segundos y su distribución a lo largo de la maestría. Esto no quiere decir, sin embargo, que los cursos básicos se limitarán exclusivamente a proporcionar conocimientos teóricos que de antemano se consideren más pertinentes para el taller, ya que para cumplir con los objetivos de la maestría será necesario que estos cursos proporcionen además, las bases para generar una discusión abierta de los enfoques teóricos que mayor relación guardan con el desarrollo metropolitano.

Los cursos básicos se pueden agrupar en dos grandes líneas:

- Análisis e interpretación de los procesos sociales y
- Métodos y técnicas de la planeación metropolitana.

Análisis e interpretación de los procesos sociales:

El objetivo de este conjunto de UEAs es proporcionar los elementos teóricos que ayuden a la interpretación y explicación de la estructura económica, social y política de México y su relación con la organización espacial de la metrópoli. Se darán a conocer para discusión, las experiencias obtenidas por otros países en este campo y su aplicabilidad en el contexto nacional.

El enfoque de estos cursos básicos deberá garantizar la incorporación de las diversas dimensiones de la realidad como parte sustancial del proceso de planeación y diseño metropolitano, evitando así la separación conceptualmente

falsa entre estructura espacial y estructura social.

En este bloque se contemplan los siguientes contenidos:

- Identificación de los problemas de las áreas metropolitanas y su vinculación con los procesos de desarrollo nacional; proceso histórico de la urbanización-metropolización y ubicación del fenómeno metropolitano, en el desarrollo regional del país; principales problemas: deterioro de la economía urbana, crecimiento demográfico, depauperización, congestión urbana, deterioro físico, especulación con el suelo, carencia de vivienda y servicios colectivos, etc.; la hiper urbanización en México, elementos para un pronóstico a mediano y largo plazo en relación a los problemas del suelo, crecimiento demográfico, expansión física, formación de capital, tecnología, etc.

- Análisis de las teorías vinculadas a la organización espacial. Revisión, desde una perspectiva crítica, de las teorías que pretenden explicar las formas de organización espacial de las actividades económicas y la población, analizando los supuestos conceptos que subyacen en cada una de ellas.

- Análisis de los principales actores sociales en el proceso de desarrollo metropolitano: El Estado, el Capital, la Sociedad civil.

Se estudiarían las teorías más relevantes acerca del Estado capitalista, su actuación en el desarrollo metropolitano y su forma de asumir las tareas de planeación, así como la influencia que las diferentes fracciones del capital tienen en el desarrollo de las metrópolis y las posibilidades de la sociedad civil de llegar a coincidir en la toma de decisiones, relativas al desarrollo metropolitano.

- Análisis de las políticas institucionales para el desarrollo metropolitano.

Revisión crítica del marco jurídico y administrativo de la planeación metropolitana en México, así como de los diversos instrumentos y políticas que se suelen aplicar para llevar a la práctica los planes y programas de desarrollo urbano. Estudio comparativo entre la situación prevaleciente en México y otros países de América Latina.

- Análisis de las posibilidades y vías para la gestión social del desarrollo metropolitano. Análisis de la creciente importancia de los movimientos populares como promotores del desarrollo metropolitano y gestores de una nueva racionalidad, con rasgos fundamentalmente diferentes a la visión hasta ahora dominante.
- Análisis de las relaciones entre los recursos, el medio ambiente y el desarrollo metropolitano. Recuento de los diversos enfoques con que se suelen abordar los problemas relativos a la dotación de recursos y las formas de inserción de la dimensión ambiental en la planeación urbana.

Métodos y técnicas de la planeación metropolitana.

El objetivo del conjunto de UEAs que se incluyen bajo este concepto es analizar y discutir los instrumentos y procedimientos utilizados en la planeación y diseño metropolitano. Incluye la impartición de conocimientos respecto a métodos de planeación, matrices y modelos, técnicas de análisis urbano y regional, técnicas de planeación y diseño urbano, programación de recursos y evaluación de alternativas.

En este tipo de cursos básicos se proporcionarán los conocimientos necesarios para que el alumno sea capaz de realizar investigaciones de campo, así como enunciar, analizar y resolver los problemas que habrán de abordarse en el taller.

Dentro de este bloque, se consideran los siguientes contenidos:

- El proceso y método de la planeación metropolitana. Estudio

de los elementos necesarios para abordar diversos problemas de la planeación urbana, desde sus conceptualizaciones más generales hasta las correspondientes al diseño urbano-específico.

- Las técnicas de análisis del espacio metropolitano. Estudio del instrumental mínimo indispensable para abordar los problemas prácticos que presenta la planeación de áreas metropolitanas en sus dimensiones inter e intra-metropolitana, teniendo en cuenta los diversos enfoques teóricos que les dieron origen y sus posibilidades de aplicación a la realidad concreta en México.
- La programación y evaluación de recursos. Estudio de las herramientas que permitan al alumno seleccionar y evaluar alternativas, así como fundamentar propuestas concretas de desarrollo metropolitano a nivel global y sectorial. Incluye tanto las técnicas de evaluación de proyectos específicos, como el análisis de impactos y la evaluación integral, desde la perspectiva social y económica de planes y programas.

c) Cursos de apoyo.

En razón de la distinta formación básica de los alumnos de la maestría, estos cursos tienen por objeto proporcionar un mínimo de elementos necesarios para un buen aprovechamiento del estudio de las asignaturas básicas y del taller.

Dentro de este bloque se contemplan los siguientes contenidos:

- Estadística para la planeación.

Estudio de los elementos indispensables para el análisis urbano y regional; proyecciones demográficas y de tendencias económicas; técnicas de planeación en general; programación lineal y modelos macroeconómicos.

- Elementos económicos de la estructura metropolitana.

Estudio de los elementos necesarios para el análisis del sistema económico nacional y metropolitano. Discusión de las principales categorías subyacentes en las diferentes corrientes del pensamiento económico y su vinculación con la planeación del desarrollo.

Elementos sociales de la estructura metropolitana.

Estudio de los elementos necesarios para el análisis de la estructura social urbana que permitan al alumno comprender los enfoques teóricos y analíticos que suelen usarse en la investigación y la planeación metropolitana.

d) Cursos especiales.

En función de los requerimientos particulares de la maestría se prevé la posibilidad de organizar eventos que permitan complementar el conocimiento, cubriendo lagunas teóricas y conceptuales.

Los alumnos así, tendrán la posibilidad de acceder a seminarios, charlas y cursos breves que se programarán de acuerdo con sus intereses específicos.

La impartición de esta serie de materias estará determinada, entre otras cosas, por el desarrollo del ejercicio de taller y la discusión teórica que se suscite en los cursos básicos.

UN SISTEMA INNOVATIVO PARA LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE USANDO COMPUTADORAS

Ingeniero Roberto Alanís Alanís

ANTECEDENTES

Desde hace algunos años se ha empezado a manifestar una creciente intranquilidad en los centros de educación a todos los niveles, y en particular en los de nivel medio y superior, por la escasez de recursos humanos debidamente capacitados para la enseñanza y la evaluación, así como también la escasez de recursos económicos, el incremento explosivo del alumnado y la necesidad de preparar cada vez mejores profesionistas.

Todos estos fenómenos han motivado la búsqueda de procedimientos de enseñanza y aprendizaje, así como métodos de evaluación académica más eficaces y adecuados a la realidad actual en que se sitúan las instituciones de enseñanza media y superior.

Por otra parte, el desarrollo de nuevos equipos computacionales y el acceso a ellos, cada vez más fácil, son una tentación para el educador de querer lograr una evaluación académica continua (o más frecuente) eliminando el trabajo iterativo que representa la corrección de un gran número de exámenes, pero asegurando al mismo tiempo, la uniformidad en el grado de dificultad de los exámenes para el alumno y con el mínimo de intercambio de información entre ellos (copia).

En cursos donde hay un gran número de grupos, sobre todo donde los primeros son requisitos para otros posteriores, surgen con frecuencia serios problemas para lograr la cobertura uniforme de los programas y mucho más para la evaluación eficiente y real del aprendizaje del alumno.

Estudio de los elementos necesarios para el análisis del sistema económico nacional y metropolitano. Discusión de las principales categorías subyacentes en las diferentes corrientes del pensamiento económico y su vinculación con la planeación del desarrollo.

Elementos sociales de la estructura metropolitana.

Estudio de los elementos necesarios para el análisis de la estructura social urbana que permitan al alumno comprender los enfoques teóricos y analíticos que suelen usarse en la investigación y la planeación metropolitana.

d) Cursos especiales.

En función de los requerimientos particulares de la maestría se prevé la posibilidad de organizar eventos que permitan complementar el conocimiento, cubriendo lagunas teóricas y conceptuales.

Los alumnos así, tendrán la posibilidad de acceder a seminarios, charlas y cursos breves que se programarán de acuerdo con sus intereses específicos.

La impartición de esta serie de materias estará determinada, entre otras cosas, por el desarrollo del ejercicio de taller y la discusión teórica que se suscite en los cursos básicos.

UN SISTEMA INNOVATIVO PARA LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE USANDO COMPUTADORAS

Ingeniero Roberto Alanís Alanís

ANTECEDENTES

Desde hace algunos años se ha empezado a manifestar una creciente intranquilidad en los centros de educación a todos los niveles, y en particular en los de nivel medio y superior, por la escasez de recursos humanos debidamente capacitados para la enseñanza y la evaluación, así como también la escasez de recursos económicos, el incremento explosivo del alumnado y la necesidad de preparar cada vez mejores profesionistas.

Todos estos fenómenos han motivado la búsqueda de procedimientos de enseñanza y aprendizaje, así como métodos de evaluación académica más eficaces y adecuados a la realidad actual en que se sitúan las instituciones de enseñanza media y superior.

Por otra parte, el desarrollo de nuevos equipos computacionales y el acceso a ellos, cada vez más fácil, son una tentación para el educador de querer lograr una evaluación académica continua (o más frecuente) eliminando el trabajo iterativo que representa la corrección de un gran número de exámenes, pero asegurando al mismo tiempo, la uniformidad en el grado de dificultad de los exámenes para el alumno y con el mínimo de intercambio de información entre ellos (copia).

En cursos donde hay un gran número de grupos, sobre todo donde los primeros son requisitos para otros posteriores, surgen con frecuencia serios problemas para lograr la cobertura uniforme de los programas y mucho más para la evaluación eficiente y real del aprendizaje del alumno.

Algunos de los factores que influyen seriamente en estos problemas son: la diferencia de criterios entre los profesores de los cursos para enfatizar o subrayar material importante, la gran variabilidad en el grado de exigencia y de avance de los programas, así como en el diseño y corrección de exámenes. Todos estos factores afectan seriamente a los alumnos, siendo a veces motivo de desaliento y deserción por las malas bases que estos llevan a cursos posteriores, o de un serio deterioro en la calidad académica, por la falta de conocimiento de los alumnos para lograr las metas establecidas en ellos.

Tratando de resolver estos y otros problemas en el Departamento de Matemáticas del ITESM, se pensó en elaborar un banco de objetivos específicos de aprendizaje, a partir de los cuales pudieran definirse los programas de los cursos y posteriormente, mediante un banco de preguntas que evaluase esos objetivos, pudieran diseñarse exámenes distintos pero válidos para todos los alumnos en un mismo curso con igual grado de dificultad, profundidad, alcance, duración, etc.

PREPARACION

La primera fase del proceso, la constituyó la recopilación de un banco de objetivos específicos de aprendizaje para todos los temas de matemáticas, desde el nivel de preparatoria hasta profesional, en donde se establecen las habilidades específicas a lograr en el estudiante al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje para un tema dado. Dichos objetivos fueron generados por los profesores que imparten los cursos. Esto requirió el establecimiento de un lenguaje común y un entendimiento claro entre todos los participantes y de los objetivos que se pretenden lograr, meta muy deseable en cualquier institución educativa.

La segunda fase consistió en construir el banco de reactivos (preguntas) y fueron los mismos profesores quienes elaboraron problemas típicos para evaluar todos y cada uno de los objetivos a varios niveles (de acuerdo con una taxonomía), de esta manera se generó el "banco de problemas tipo".

Por último, considerando como prototipo a los problemas antes mencionados se diseñaron 20 o más problemas similares para cada reactivo, dando lugar así, a un banco de reactivos de considerables dimensiones (alrededor de 15,000).

Todos los problemas así generados fueron de selección múltiple con 4 ó 5 opciones y una única respuesta correcta.

Las opciones incorrectas en cada problema fueron diseñadas en forma apropiada para poner a prueba los conocimientos del alumno.

IMPLANTACION

Los programas de los cursos se diseñan a partir del banco de objetivos específicos tomando en cuenta los temas que se quieren cubrir en el mismo por los profesores que lo imparten. De este modo se asegura que todos los objetivos son evaluables mediante el banco de preguntas, y que éste es independiente del libro de texto y del profesor que lo imparte.

Para esto, los profesores que imparten un curso, dan a conocer, mediante un programa que se entrega a cada alumno el primer día de clase, los objetivos específicos de que consta el mismo, así como el calendario de los exámenes parciales en el semestre y el examen final. De este modo, tanto el profesor como el alumno conocen con precisión los objetivos que serán evaluados al término de cada período y el profesor puede diseñar durante el semestre, además, tareas para su curso que pueden revisarse o no por la computadora, de acuerdo al avance del mismo.

Para el diseño de los exámenes parciales, los profesores coordinadores reúnen y determinan aquellos objetivos que consideran serán cubiertos de acuerdo al programa hasta las fechas establecidas y seleccionan un conjunto de objetivos a examinar, estos pueden contener un subconjunto básico de ellos que no varía en los exámenes y otro que puede ser variable. Estos objetivos son enviados al Centro de Cálculo y la computadora genera los exámenes diferentes que sean necesarios,

seleccionando al azar, de cada uno de los objetivos especificados, los reactivos para evaluar los temas, con el mismo grado de dificultad, duración, etc.

CENTRO DE EVALUACION

OPERACION

Los exámenes generados de esta forma, son enviados al Centro de Evaluación a donde los alumnos asisten para presentar durante sus horas libres.

Dicho Centro es un local de 400 metros cuadrados de superficie con un cupo para 350 alumnos, que funciona actualmente cada mes durante una semana por 8 horas diarias y es totalmente administrado por los profesores. Los alumnos llegan a este lugar a cualquier hora del día en cualquier día señalado para ello y a cambio de su credencial vigente, reciben un examen de la materia, hojas para operaciones y una hoja especial para las respuestas. El tiempo para resolver el examen es el que el alumno necesite, de tal modo que sale del Centro de Evaluación cuando él lo desee dentro de un límite muy amplio preestablecido para cada curso. Al terminar, el profesor verifica que todos los datos sean correctos. Las hojas de respuesta se alimentan a una lectora óptica, que con la ayuda de una microcomputadora, instantáneamente da la calificación obtenida por el alumno en ese examen. De este modo se refuerza al alumno que conoce de inmediato sus errores y aciertos.

En este Centro de Evaluación se presentan, tan sólo del Departamento de Matemáticas, alrededor de 25,000 exámenes por semestre del alumno de 14 cursos distintos y de alrededor de 120 grupos. También es usado por otros departamentos que ponen exámenes en forma similar o en forma tradicional.

En el futuro se contempla la posibilidad de mantener el Centro funcionando constantemente y equiparlo con todo tipo de computadoras con el objeto de que el examen del alumno además de ser calificado de inmediato al salir éste, le sea dado por

escrito su diagnóstico y las lecturas remediales para que subsane sus fallas. También podrá el alumno solicitar exámenes de autoevaluación en el momento en que lo desee, así como tareas y otras ayudas para el proceso de aprendizaje de su materia.

MANEJO DE LA INFORMACION

Terminado el período de evaluación, el Depto. de Matemáticas prepara los listados de los alumnos de cada grupo, los cuales son entregados a los profesores responsables de los mismos con las calificaciones obtenidas, así como la información referente a los temas en los cuales falló el alumno. De este modo, el profesor puede diagnosticar y recomendar al alumno lecturas remediales, así como ejercicios, debilidades, etc., para subsanar éstas.

También se preparan listados generales, departamentales y estadísticos, con información referente a los grupos y cursos. De aquí se obtienen los diagnósticos para mejorar los programas de los cursos y para que los profesores diseñen estrategias ópticas para mejorar la enseñanza de los temas, sobre todo en aquellos donde el alumno obtiene bajos rendimientos.

Al mismo tiempo se realiza un análisis estadístico para validar los reactivos en el banco. Se analiza aquí el grado de dificultad de los problemas, utilizando como indicador la proporción de los alumnos que contestan cada pregunta acertadamente, se calcula el coeficiente de correlación biserial como un indicador de la calidad discriminatoria de un reactivo y se presenta la distribución de las respuestas en las diferentes opciones para determinar si hay opciones inválidas. De este modo se afina el banco eliminando aquellos reactivos con respuesta múltiple o inválida, o modificándolos en base a las respuestas de los alumnos.

CONCLUSIONES

El banco de objetivos y reactivos se comenzó a elaborar y a

usarse alrededor de 1975 y el Centro de Evaluación se creó en 1977. Hasta este momento el sistema ha funcionado en forma estable y con gran confiabilidad, de tal modo que tanto los profesores como las autoridades académicas están satisfechos de los resultados.

Por otra parte, los alumnos han aceptado al sistema, como una alternativa que les permite optimizar su aprendizaje y como consecuencia sus notas, ya que pueden presentar en el momento que se sientan mejor preparados. Ya no sienten al profesor como el enemigo a vencer en la lucha aprendizaje contra calificación, sino su aliado, que trata de enseñarle lo más posible, pues éste a su vez desea que su grupo sea el mejor. Las opiniones de los alumnos a través de los comentarios de los maestros es en general buena y las encuestas colocadas directamente a los alumnos en diferentes ocasiones muestran una aceptación muy favorable.

Además, las opiniones de los directores de las carreras a las cuales se les imparten los cursos que sirven de base para el desarrollo de los alumnos son muy buenas, pues piensan que éstos llevan la preparación adecuada. Anteriormente, eran los mismos directores quienes se quejaban por la falta de uniformidad, tanto en el nivel como en los temas cubiertos, con gran perjuicio para los alumnos en los cursos terminales.

Algunos otros departamentos ya han adoptado este sistema y se prevee que en un futuro, el Centro de Evaluación sea utilizado profusamente por otras áreas de la Institución.

Ciertamente, el trabajo que este sistema requiere para hacerlo funcionar es de grandes proporciones, sobre todo en la fase de la elaboración de los bancos de objetivos y de preguntas, sin embargo, considerando que éste es un trabajo que se realiza por una sola vez, pues el resto es mantenimiento, afinación y nuevas aportaciones, y considerando además la utilidad que se obtiene por su uso para todos los participantes, paga con creces el esfuerzo, pues se mantiene una gran estabilidad a través del tiempo a pesar de la rotación de profesores, textos, cursos, etc. Por otro lado, quedan

plasmados en el banco todas las corrientes y aportaciones que los profesores hacen para ser utilizados posteriormente por otros.

El que los alumnos presenten sus exámenes en el Centro de Evaluación, y no en el salón de clase con su profesor, es sin lugar a duda el cambio más fuerte con respecto al sistema tradicional y da lugar a un gran número de controversias y polémicas. Algunos profesores sienten que pierden el control del proceso de enseñanza/aprendizaje, sin embargo, con el tiempo se demuestra que se genera un cambio de actitud por parte de los alumnos favoreciendo al profesor, pues éste se convierte en el facilitador del proceso y es él mismo quien a su vez ve en el sistema la oportunidad de ejercitar su verdadera labor de líder y facilitador sin necesidad de recurrir a presiones (calificaciones, faltas, etc.).

Por último, pensamos que ésta no es la única solución al problema de la eficacia en el proceso educativo actual, pero las ideas aquí presentadas pueden servir de base para generar otras y adaptar aquellas que sean necesarias para resolver los problemas particulares de cada Institución.

RESUMEN DE PUNTOS SOBRESALIENTES AL USAR UN BANCO DE OBJETIVOS Y PROBLEMAS.

- 1.- Uniforma el nivel de exigencia en cursos con un gran número de grupos y profesores.
- 2.- Uniforma en los programas: la velocidad de cobertura, la amplitud y la profundidad.
- 3.- Hace necesaria la participación de todos los profesores del curso para: la elaboración de objetivos, la crítica del banco y la afinación de los mismos.
- 4.- Permite al profesorado: detectar fallas en técnicas de enseñanza y aprendizaje, programas, textos, etc.
- 5.- Propicia que todos los participantes establezcan una

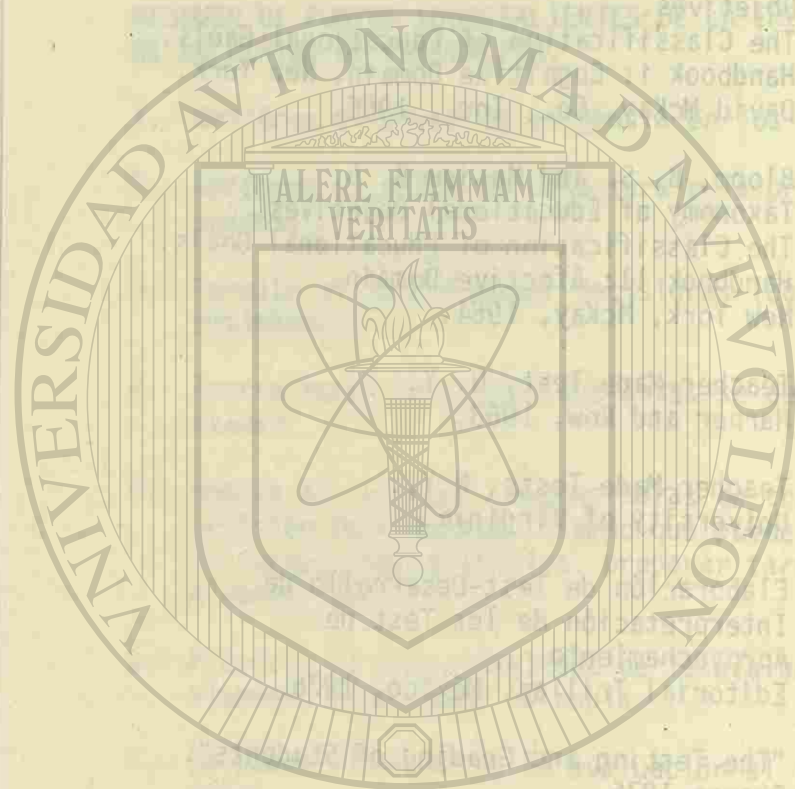
terminología común y no ambigua.

RESUMEN DE PUNTOS SOBRESALIENTES DE LA IMPLANTACION DE UN CENTRO DE EVALUACION.

- 1.- Uniforma el nivel de exigencia en los exámenes.
- 2.- Uniforma el ritmo de cobertura y la profundidad en los cursos.
- 3.- Permite al alumno tomar decisiones (cuando presentar óptimamente).
- 4.- Ahorra horas de clase, que antes se dedicaban a poner examen.
- 5.- Ahorra al profesor, muchas horas de trabajo iterativo de revisión de exámenes, tiempo que puede dedicar a mejorar su curso, leer artículos, preparar tareas, atender a alumnos, etc.
- 6.- Propicia la individualidad de la evaluación entre los alumnos, eliminando la copia.
- 7.- Se puede eliminar de la evaluación el factor tiempo, si se desea.
- 8.- Propicia que el profesor sea un mejor facilitador del proceso de enseñanza/aprendizaje.
- 9.- Permite examinar a un gran número de estudiantes con prontitud en la entrega de resultados y diagnósticos.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, B. S., Editor, Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain, New York. David McKay, Co., Inc., 1956.
- KRATHWOHL, D. R., Bloom, B. S. and Masism B. B. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. New York, McKay, 1964.
- GREEN, J. A., Teacher-Made Test, N. Y. Harper and Row, 1963.
- MEDLEY DONALD M., Teacher-Made Tests, N.Y.: University of Virginia.
- ADKINS WOOD DOROTHY, Elaboración de Test-Desarrollo de Interpretación de los Test de Aprovechamiento. Editorial Trillas. México, 1976.
- MILTON O., EDGERLEY J. "The Testing and Grading of Students". Change 1976.
- THORNDIKE, ROBERT L. Educational Measurement, 2d. ed. Washington, D. C. American Council on Education, 1972.
- THORNDIKE, ROBERT L. Hagen Elizabeth Measurement and Evaluation in Psychology and Education, 3d. ed. John Wiley and Sons, 1969.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DIRECCIÓN GENERAL

AXIOLOGIA Y METODO EN LA INNOVACION EDUCATIVA

Licenciado César Mureddu

INTRODUCCION

La reflexión sobre la experiencia que ha llevado a cabo la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, permite poner en relieve muchos aspectos.

En diversas oportunidades he expuesto los resultados de los análisis en torno a las posibilidades de innovación en el marco del modelo educativo propuesto por Xochimilco, también analicé los límites estructurales que puede tener la innovación educativa, inserta en el modelo de desarrollo del país, últimamente terminé un balance de la experiencia educativa de la Unidad Xochimilco, enmarcada en las coordenadas que forman los aspectos académicos y los políticos. Con todo ese bagaje previo, me permito presentar a ustedes, en esta ocasión, un intento de relacionar los marcos axiológicos (valorativos) sobre la función educativa, que se desprende de las proposiciones iniciales que guiaron a la UAM-Xochimilco y la forma específica en que éstas se plasmaron en una metodología concreta de enseñanza.

Intentar establecer esas relaciones supone, necesariamente, determinar el o los posibles sentidos que pueden asignarse a lo valorativo cuando éste se refiere a la educación, concretamente a la educación superior. Lleva consigo, también, determinar el sentido de método cuando se refiere al proceso de enseñanza/aprendizaje, diferenciándolo de lo metodológico, cuando se refiere a la manera de concebir las funciones universitarias. Por último, es de suma importancia determinar el sentido de la innovación en el ámbito de la educación superior.

Ahora bien, no quedaría claro el objetivo de esta ponencia,

si no se enmarcara en la experiencia concreta que ha dado pie a estas reflexiones. Dadas las características de este foro, no será necesario apelar al anecdotario histórico que envuelve a la UAM, bastará señalar algunos puntos específicos que ayuden a entender su peculiaridad.

En términos generales y, a manera de resúmen, mi aportación tratará de elaborar algunas relaciones entre la valoración de las funciones de la universidad y la metodología de enseñanza, en el marco de la experiencia concreta de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, con la intención de avanzar en el terreno de la construcción teórica. El reto, en este caso, consiste en trascender la singularidad de la experiencia. A partir de ahí, la ponencia intenta, eventualmente, brindar elementos que nutran discusiones posteriores.

1. Lo valorativo en la Educación Superior.

Establecer el sentido y el ámbito propio de lo valorativo referido a la determinación de las funciones de la educación superior en nuestro país lleva, necesariamente, a postular una fuente posible de la acción valorativa.

La acción de valorar tiene su sede en el individuo humano que la ejerce, en cuanto tal. Así, en abstracto, la valoración es una acción humana ejecutada por un sujeto. No obstante la aparente obviedad de la definición propuesta, entraña los problemas de la formación, en el individuo, de los cuadros, pautas y normas de conducta, desde los cuales ejerce la acción de valorar. Lo anterior implica que la valoración no es acción pura, ni puramente individual. Para mí el acto de valor es una acción terminal, donde se manifiestan los códigos culturales incorporados por el individuo en su proceso de socialización y, por tanto, a través de ese acto se manifiestan también todos los elementos que han incidido en el individuo hasta configurar en él un determinado marco axiológico, es decir un determinado modo de 'ver' la vida, de captar la realidad social y de interpretarse a sí mismo actuando en esa realidad.

Hasta aquí, se puede afirmar que valorar es un acto eminentemente social, ejercido por un individuo, en el cual se manifiestan los códigos y las normas de conducta de una sociedad, mediante los cuales se hace posible que el sujeto interprete su propia existencia en el marco mismo de la sociedad.

Ahora bien, nuestra existencia cotidiana, en cada momento de su transcurrir, está plagada de actos valorativos, por los cuales discriminamos, en lo concreto, lo bueno de lo malo, lo adecuado de lo inadecuado, lo conveniente de lo inconveniente, todo ello con relación a un parámetro, llamado cuadro o marco axiológico. Como es fácil suponer, rebasa al alcance de esta ponencia determinar las formas en que se configuran en los individuos los cuadros axiológicos.

No obstante ello, surge una pregunta, que, a mi modo de entender, es clave: ¿qué sentido puede tener lo valorativo, lo axiológico, cuando se refiere a la función misma de la educación superior? A primera vista pareciera ser que algo tan concreto y objetivo como las funciones de la educación superior, o las funciones universitarias escapasen al terreno tan pantanoso de la valoración.

A mi manera de ver no es así. Pero para poder contestar la pregunta anterior es totalmente necesario determinar en qué medida una concepción concreta de la educación superior está implicando una relación concreta con la sociedad en su conjunto, determinar los sentidos de la relación educación superior-sociedad, permitirá determinar, igualmente, algunas posibles fuentes de valoración de la función de la educación superior.

1.1. La educación superior como persistencia del Sistema.

A partir de los estudios de Gramsci sobre la escuela, como elemento del Sistema global de la sociedad que contribuye a la construcción de la hegemonía política, aparece con suma claridad el carácter reproductor que se le asigna al sistema educativo. El aparato escolar en Gramsci aparece como el

aparato reproductor más importante. Esto es válido, por lo menos en los estudios que Gramsci llevó a cabo en el primer tercio de este siglo, en una Italia apenas consolidada como nación. Siguiendo esa línea de análisis resulta claro que emitir juicios valorativos sobre la función de la educación equivale a concebirla como un aparato ideológico del Estado, (independientemente de las controversias, que puede entrañar esta denominación), es decir, supone concebir a la educación como el aparato que proporciona los elementos necesarios para reproducir ideológicamente las condiciones adecuadas, que permiten la pervivencia de un determinado sistema de organización social.

La valoración, en este caso, supone una concepción específica de la función de la educación, más allá del aparato escolar. Supone que los elementos ideológico-culturales hegemónicos tienden a prevalecer por encima de cualquier otra manifestación cultural, que proceda de las clases subordinadas. Aun cuando el proceso general de producción de las formas culturales suponga transformaciones por parte de aquellas clases aliadas o subordinadas, estas transformaciones siempre quedan en el límite de lo permisible.

Bajo esta perspectiva, la educación, en sentido amplio, concebida como el proceso general de producción, transmisión y transformación de formas culturales, no podrá tener ningún sello social que tienda a cambiar las reglas de juego de un ordenamiento social concreto.

1.2. La Educación Superior como agente de cambio social.

Obviamente la segunda parte de la división dicotómica que presento se refiere a otro tipo de valoración. Consiste en la concepción que asigna a la función educativa una capacidad transformadora de la sociedad.

A la base de este otro tipo de valoración no se encuentra el sentido reproductor de la función educativa, sino más bien el carácter alternativo, se podría llamar 'concientizador',

asignado a la función educativa.

Utilizar el término 'concientización' requiere puntualizar algunos de sus posibles sentidos. A mi juicio admite, por lo menos, los siguientes:

1.2.1. Sentido moralista o moralizante: En este sentido se trataría de un proceso mediante el cual se trata de amoldar la conducta de un individuo, sobre todo la intención con que realiza una acción, a un código de conducta forjado en base a la costumbre generada por la sociedad, para calificar esa intención de buena o mala.

1.2.2. Sentido científico: La concientización en el terreno del conocimiento científico significa, más bien, un proceso de tematización. Es decir, en este caso se refiere al proceso mediante el cual aquellas actividades que se han realizado siempre, sin tener claro en qué consisten, mediante el análisis científico emergen con claridad en su sentido concreto y real y se logra hacer surgir en el sujeto que estudia dichas actividades, una conciencia de la forma posible de explicarlas.

1.2.3. Sentido político y social: La concientización en este terreno consistiría en el proceso por el cual un individuo toma posición y se define, en virtud de que incorpora elementos de juicio, que antes no tenía. El resultado de dicho proceso se manifiesta porque llega a tomar partido, políticamente hablando, con respecto a los hechos y relaciones que se dan en la sociedad y con respecto al sentido que dichos hechos pueden tener.

En cada uno de los sentidos expuestos se da un proceso de concientización, de toma de conciencia, es decir, un 'darse cuenta de'. El sentido que compete a lo que intento desarrollar en este apartado abarca de alguna manera, todos; sin embargo, el énfasis se centra en el sentido asignado en el terreno científico. De ahí puede desencadenarse la conciencia política y social, la cual, necesariamente, implica una conciencia ética del propio actuar, más que una conciencia

moral

Bajo la perspectiva que se desarrolla en este punto, la educación en general y la educación superior, en particular, en su carácter de generación, transmisión y transformación de formas culturales, adquieren una característica dinámica y se les asigna un cometido de cambio social, en el marco general de un determinado ordenamiento social.

Presentar divisiones dicotómicas puede correr el riesgo de caer en el maniquismo simplista, ya que por exclusión una parte de la división es la buena y la otra es la mala.

En realidad esto no es así. Entre los dos extremos de la división se puede abrir una gama bastante amplia. Basta constatar, como ejemplo, aquellas posiciones que intentarían concebir la función de la educación superior como neutra, participando de una concepción igualmente neutra de la ciencia. Para los propósitos de esta ponencia basta desarrollar los dos extremos de la división, dejando constancia de que el problema no es tan simple.

1.3. Lo valorativo en torno a la función de la educación superior en la Unidad Xochimilco de la UAM.

No cabe la menor duda que a la base de la experiencia educativa llevada a cabo en la Unidad Xochimilco existe una opción valorativa. En la época en que se da el inicio de la Metropolitana, el documento declaratorio que sirve de anteproyecto a la Unidad Xochimilco es único en su género. Por primera vez surge una entidad universitaria que expresa de manera explícita, la opción valorativa sobre la función de la educación superior. Esto se da al momento en que se habla de "una universidad crítica y actuante", lo cual repercute directamente en "un estudiante que orienta su propia formación al intervenir en el proceso de la transformación de la realidad". (1)

El fundamento de la opción es fácilmente rastreable. El mismo documento Xochimilco declara en la página anterior la

dimensión social de la ciencia, lo que implica, por necesidad, una valoración resaltada del carácter político del conocimiento científico. Es esta dimensión la que sirve de fundamento para concebir, en forma diferente, la función de la educación superior.

Lo que acabo de afirmar constituye la parte declaratoria inicial, que bien puede denominarse punto de partida axiológico de la UAM-Xochimilco sobre la dimensión social de la ciencia y la función de la educación superior.

Sin embargo, las declaraciones de principios no bastan, el caso mismo de la UAM-Xochimilco es un claro ejemplo de ello. Más allá de las apreciaciones personales, los resultados concretos que pueden observarse a diez años de haber sido fundada la Unidad, no dejan lugar a dudas. Si bien es cierto, que partir de una declaración de principios supone una claridad mayor que partir sin ningún marco, también es cierto que un marco inicial de principios declarados no asegura el logro de los objetivos propuestos.

La práctica concreta mostró que los principios axiológicos deben materializarse. Quizás el proceso de la materialización y concreción de los principios es el campo que brinda más elementos para la discusión y la elaboración teórica.

2. El Método en la Educación Superior.

Hasta aquí, bien puede decirse que he intentado desarrollar el telón de fondo sobre el que cobran sentido algunas acciones concretas en el ámbito de la educación superior. En realidad se trataría de los fundamentos de una posible filosofía educativa y las líneas concretas que ésta puede seguir. Ahora intentaré desarrollar un nivel más concreto, que viene expresado por el segundo término que sirve de título a la ponencia. (R)

A pesar de la antigüedad del término "método", ha sido una palabra sumamente vaporosa, ha sido muy utilizada y se ha aplicado a contextos muy diferentes, con muy diversas connotaciones, perdiendo con ello su carácter denotativo y

científico.

El espectro de sentidos es muy amplio, va desde lo que se refiere a las técnicas y procedimientos, hasta la expresión teórico-práctica que traduce un enmarque general heurístico y hermenéutico.

En el presente caso, con el término método, me voy a referir al camino que sigue la construcción de concepciones teóricas y axiológicas en su intento de concretarse en acciones específicas. Por tanto, tomo el término en uno de sus sentidos iniciales: "El camino que sigue la mente humana, no sólo para conocer una realidad concreta, sino también para descender desde los postulados de base a la acción particular".

Aplicando lo anterior al caso que nos ocupa, método es una forma más concreta a través de la cual se manifiestan los enunciados valorativos en torno a la ciencia y a la función de la educación superior.

Voy a retomar algunos elementos de la concepción de la Unidad Xochimilco, que fueron desglosados en el apartado anterior, para resaltar algunos de los aspectos de la educación superior y de la enseñanza que se vieron afectados por la valoración propuesta por la Unidad.

2.1. El método como redefinición de las funciones universitarias:

Es totalmente claro que concebir valorativamente a la educación superior como un posible campo de cambio social lleva consigo la necesidad de redefinir y reubicar las funciones clásicas asignadas a la Universidad a lo largo de su historia.

Mediante ese camino de concreción es posible elaborar modelos alternativos que intentan expresar las relaciones entre las diversas funciones de la Universidad. La relación novedosa aparece entre la investigación y la docencia, por ejemplo. Se puede también hacer intervenir la acción de funciones universitarias que anteriormente no eran tomadas en cuenta,

como el servicio, que el quehacer propio de la Universidad otorga a la Sociedad, bien sea por los conocimientos nuevos que produce o por los profesionales que forma. Mediante esa modelización se puede intentar redefinir la función de extensión, al enriquecerla con conceptos como la preservación y la difusión de la cultura.

En fin, se puede afirmar que el momento en que se le asigna un determinado valor de cambio social a la función de la educación superior se abre la posibilidad de elaborar diferentes modelos que tienden a expresar las diferentes formas de relacionarse las funciones universitarias, para poder cumplir con ese cometido de cambio.

En el camino de la concreción este paso constituye un primer peldaño descendente desde el ámbito axiológico. Es innegable que ya esta primera concreción lleva consigo serias consecuencias en otros aspectos. Al momento mismo en que se intentan establecer nuevas relaciones entre la investigación y la docencia, por ejemplo, se ve afectada la forma clásica de la organización de la universidad en escuelas, facultades e institutos y centros, ya que esta organización dicotomiza y separa ambas funciones.

2.2. El método como estrategia pedagógica:

Una vez supuesto el cambio en las relaciones que se pueden establecer entre las funciones universitarias, el siguiente peldaño en el camino de la concreción se refiere a la acción educativa concreta la cual se manifiesta, primeramente, en la concepción del curriculum y de sus funciones y, en segundo lugar, en la práctica de la docencia.

2.2.1. El método como estrategia pedagógica en la concepción del curriculum:

El curriculum es un instrumento ordenador, construido para regular conocimientos y habilidades, que deberán ser incorporados por el alumno, llegando a constituir su conjunto un mapeo de los principales elementos que constituyen una

práctica social de la profesión.

Al intentar materializar una concepción axiológica de la función de la educación superior como agente de cambio social surge un enemigo, que basa su poder en la fuerza de la costumbre, se trata de la división clásica del conocimiento científico, en disciplinas más o menos autónomas e inconexas.

Como fruto del positivismo de épocas pasadas, la parcelación del conocimiento científico en comportamientos estancos hizo olvidar que la realidad es un todo, un todo complejo, sí, pero un todo. Basados en ese 'olvido' se organizó la universidad en forma, igualmente, parcelada. El efecto de ese olvido llevó a pensar la realidad, como si ésta fuera disciplinaria, cuando la realidad simplemente es.

Pretender que la acción de la educación superior es un agente de cambio social y pretender incorporar al alumno en esa misma dinámica significa rescatar el sentido de totalidad compleja de la realidad. Bajo esa concepción no se pueden aislar los diferentes aspectos, (como son los aspectos bio-físicos de los aspectos psico-sociales), so pena de tergiversar el sentido del todo.

Por tal motivo la consecuencia inmediata de una estrategia pedagógica así concebida impacta sustantivamente los planteamientos curriculares. Se manifiesta no sólo en un nuevo ordenamiento de las materias, quedarse ahí sería validar y dar por sentada la conveniencia de la división de la realidad por disciplinas, rechazada la división disciplinaria emerge un nuevo elemento ordenador en el centro mismo de los currículos académicos. Este nuevo elemento consiste en la misma realidad concreta, en tanto que ésta puede ser problematizada. Al expresarse en problemas concretos, su tratamiento exige la incorporación de elementos teóricos, metodológicos y técnicos suficientes para su abordamiento. En sus últimas consecuencias requeriría un tratamiento que congrega a varias disciplinas.

Esta forma específica de concretarse la opción valorativa de base requiere para el ámbito de la planeación curricular

al plano de la operación concreta de la docencia.

2.2.2. El método como estrategia pedagógica en la docencia:

Con las repercusiones en la práctica docente se concluye el camino de la concreción. Las consecuencias más claras en este campo se refieren a dos elementos claves de la operación concreta.

- Por un lado supone una planta profesoral capaz de llevar a cabo lo planeado curricularmente;

- Por otro, incorpora elementos de apoyo nuevos, como son técnicas didácticas basada en el trabajo grupal, limitación numérica de los alumnos por grupo, conducción de los grupos como si fuesen equipos de investigación que se avocan al análisis de las situaciones concretas previstas en los programas de estudio, etc.

Tal parece ser que con todos los elementos hasta aquí desarrollados, la aventura de la innovación está asegurada.

Sin embargo, la experiencia muestra que no es así. Bien dijo alguien, en los inicios de la UAM-Xochimilco, que la realidad supera a cualquier imaginación que de ella se pueda tener. En efecto, así es. No basta para asegurar el éxito en la innovación de la educación superior contar con una opción valorativa inicial, ni basta el intento de redefinir las funciones universitarias, ni el planteamiento de nuevos currículos, ordenados por problemas concretos de la realidad social del país, ni contar con un cuerpo profesoral que intenta ponerlos en práctica con nuevas técnicas grupales.

Además de todo ello, existen condiciones concretas que inciden en la situación específica, que pueden operar como condiciones posibilitadoras de la innovación, o como condiciones inhibitoras de la misma.

3. Selección y análisis de condiciones concretas:

De entre el cúmulo, casi infinito, de variables que inciden en una situación concreta y particular, el desarrollo de las ciencias muestra que la labor del investigador consiste en resaltar sólo aquellas que se consideran relevantes, relacionándolas de una forma determinada.

En este punto intentaré caracterizar, someramente, aquellas condiciones concretas, que actúan como otros tantos factores, que a mi juicio son pertinentes y pueden tener una mayor posibilidad de generalización, al haber caracterizado los factores llamémosles positivos, ahora caracterizaré aquellos negativos.

Comentaba al principio que el reto consiste en trascender la particularidad de la experiencia, por tanto, la última parte de mi exposición tiene como objetivo rescatar sólo aquellos factores que pueden permitir el pasaje hacia una construcción teórica más abarcativa.

3.1. Las Condiciones de contorno.

Antes que nada la experiencia concreta muestra que la acción universitaria no transcurre en forma totalmente autónoma. Con lo anterior quiero decir que la acción universitaria no se da al margen o fuera de los ordenamientos globales que rigen a la sociedad. Pensar que la autonomía puede ser concebida como un actuar fuera de los marcos globales de la sociedad, además de ser una concepción profundamente retrógrada (al momento mismo en que abstraería a la universidad del entorno social), es profundamente falsa, ya que la acción universitaria pertenece al ámbito de la sociedad civil.

Las condiciones de contorno y sus reglas, que contextualizan, envuelven y dan sentido a la acción universitaria son un elemento y un factor de importancia capital para llevar a cabo la tarea de la innovación en la educación superior. No tomar en cuenta las variaciones y los

cambios en esas condiciones de contorno, puede llegar a suponer una acción suicida, que puede poner en peligro la visibilidad de la valoración y sus expresiones concretas en la innovación.

3.2. Sentidos del espacio universitario.

Una de las principales consecuencias de las reglas del entorno social, en su carácter de contorno de la acción universitaria consiste en el sentido de palestra que adquiere el espacio universitario.

En efecto, es ahí, en ese espacio, donde surge las luchas valorativas. Sería absurdo suponer que todos los miembros de la comunidad universitaria comparten la misma opción valorativa de base. En el caso concreto de la innovación educativa, las luchas ideológicas que patentizan los enfrentamientos valorativos adquieren una dimensión de extraordinaria importancia.

No es de extrañar que esto sea así, desde el momento mismo en que la universidad es el organismo más sensible de la sociedad civil. Ahora bien, el problema surge con toda su crudeza cuando se propende hacia dos extremos, igualmente peligrosos:

- El primer extremo consistiría en agudizar el carácter político de las luchas ideológicas al interior del espacio universitario;

- El segundo consistiría en ignorar que en ese espacio se dan, también, los enfrentamientos valorativos e ideológicos;

En cualquiera de las dos alternativas se obtendrán resultados que tienden a aminorar las posibilidades de la innovación de la educación superior en el país.

3.3. Ausencia de sistematización y recuperación de la experiencia concreta.

La experiencia concreta que se desprende de los diez años de existencia de la Unidad Xochimilco muestra que existe otro factor mucho más peligroso aún que los dos anteriores.

En efecto, en la acción universitaria de la Unidad Xochimilco se puede decir que el factor que ha tenido mayores repercusiones negativas, en el orden de la innovación ha consistido en la ausencia de la construcción teórica, necesaria para sistematizar y recuperar la experiencia tenida.

Pareciera ser que al instaurar a la práctica como fuente inicial del conocimiento, la otra parte, aquella que haría perder el cariz caótico que acompaña a la singularidad de lo empírico, se ausenta, impidiendo así la construcción sistemática.

Donde se manifiesta con mayor claridad la necesidad de este tipo de labor teórico-conceptual es en el campo de la determinación de las situaciones concretas del entorno social, que deberán ser erigidas como objetos específicos de particular interés institucional, tanto en el orden de las prácticas profesionales, como en el orden de la investigación científica y del servicio.

3.4. La dialecticidad de la construcción del consenso.

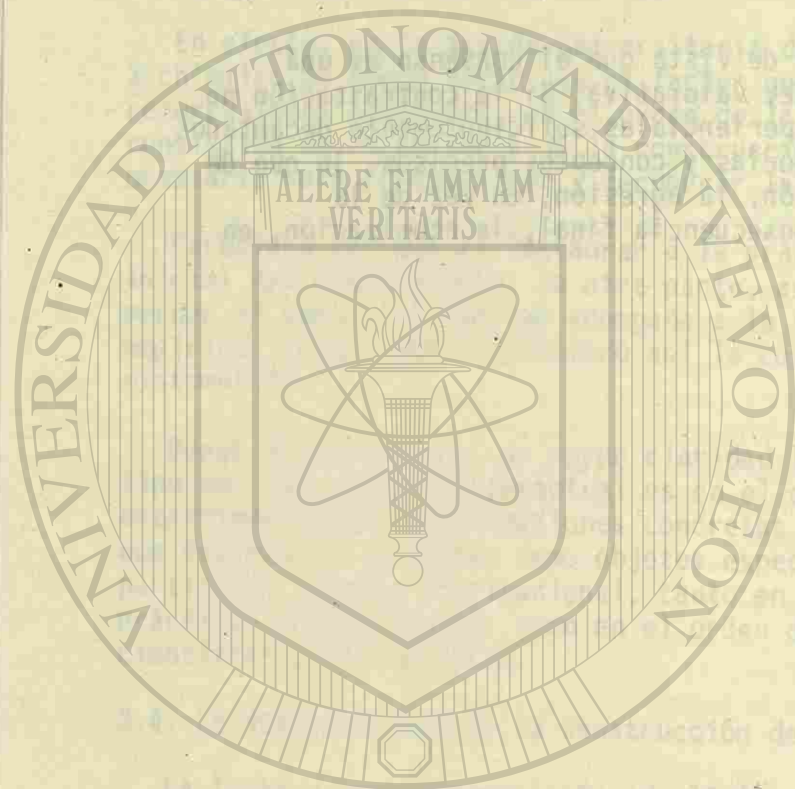
La lucha y la contraposición ideológica puede darse a dos niveles:

- 0 bien porque simplemente se enfrentan posiciones viscerales, traducidas en meras opiniones;
- 0 bien porque se enfrentan argumentaciones fincadas en experiencias estructuradas y sistematizadas.

Es claro que la construcción de un consenso que logre aglutinar en una valoración diferente de la función de la educación superior implica de suyo la confrontación de las ideas y de las concepciones. Ahora bien si la confrontación sigue el camino de la simple contraposición visceral y

opinativa, fácilmente se cae en los dogmatismos y en las descalificaciones de todas las demás opiniones que difieren de la propia.

No es posible perder de vista que el consenso es una construcción, igualmente, valorativa. Si la contrastación no cuenta con elementos experienciales suficientemente decantados y explicitados en categorías y conceptos precisos, lo que de ahí surge es la confusión, la agresión, en vez de la contrastación y como consecuencia final, la atomización, en vez del consenso.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PROPUESTA DE FORMACION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Licenciado Agustín Aguirre Pitalúa

1.- JUSTIFICACION

El crecimiento de la matrícula en la Universidad Veracruzana, ha sido la variable determinante para el aumento de su planta docente. La contratación de fuerza de trabajo intelectual le ha permitido atender el aumento cuantitativo de estudiantes, pero nos hemos encontrado frente a la necesidad de iniciar la formación de nuestro personal de la Educación en general y de su caracterización particular en Educación Superior.

El Personal Académico de la Universidad Veracruzana lo podemos dividir en dos categorías:

- Profesores e Investigadores de Carrera que a su vez pueden ser de:
 - Tiempo Exclusivo.
 - Tiempo Completo.
 - Medio Tiempo.
- Profesores de Tiempo Ordinario o por Asignaturas.

La característica que ambos comparten es la de haber sido contratados principalmente por su conocimiento específico acerca de una Ciencia o Disciplina. ®

Es desde aquí donde parte nuestra necesidad de establecer un programa de Formación Docente.

La Universidad Veracruzana es consciente de la importancia de la formación de sus maestros dentro de la vida académica de

La Universidad, como lo señaló el Rector C. P. Carlos Manuel Aguirre Gutiérrez, el 7 de septiembre de 1984: "La Justificación última de la Universidad se da en el plano del trabajo académico... hasta donde las condiciones lo permiten, buscaremos fortalecer los mecanismos para la actualización de los maestros y tratar de crear las acciones tendientes a la formación y actualización de la planta docente".

El presente Programa constituye una respuesta a la imperativa necesidad para la vida académica de toda Universidad: el formar y actualizar en forma permanente a sus propios docentes.

2.- LINEAMIENTOS PARA EL PROGRAMA.

2.1. Contexto Social.

La formación de los docentes está inscrita dentro de un concepto de Universidad (no sólo como la Institución que tradicionalmente "produce los profesionales, que la sociedad requiere" sino también donde cobran dinamismo las tendencias innovadoras para "dar forma al designio de poner la cultura superior al servicio de las necesidades de la comunidad"(1), la cual a su vez está inmersa en una realidad concreta que representa el contexto social en el cual la Universidad incide y que, a su vez, condiciona a la Universidad misma; la formación de los maestros debe de favorecer el desarrollo de una conciencia social que permita comprender o ser consciente de los desequilibrios estructurales del sistema mexicano (desempleo, subempleo, dependencia económica, tecnológica y cultural, injusticia social, etc.) y la función que la Universidad debe de cumplir dentro de un proceso de cambio, de transformación de la sociedad hacia otra más justa y verdadera.

La conciencia de las implicaciones sociales del quehacer docente y la capacidad de compromiso con un proceso de cambio,

(1) Discurso del Rector de la Universidad Veracruzana, C. P. Aguirre Gutiérrez, Carlos M. (7 de septiembre de 1984).

debe de nutrir las acciones fundamentales de la Universidad (docencia, investigación y extensión) y, por lo mismo debe contemplarse dentro de la formación del personal docente.

2.2. Concepto de Formación Docente.

De acuerdo a las recomendaciones normativas para la Educación Superior en México concebimos la formación como "la tarea encomendada a capacitar en términos de los mínimos requeridos de habilidad, destreza o información para la ejecución de una actividad académica", tendiente a replantear al docente en su práctica "no como una persona que enseña sino que logra que sus alumnos aprendan".(2) El énfasis dentro de esta relación educativa está puesto no sólo en el cómo (método) sino también el qué (contenidos) y el para qué (internacionalidad).

El término formación incluye en líneas generales, los aspectos formativos para el ejercicio de la docencia, esto es, el crear una cultura del quehacer docente.

El replanteamiento del quehacer docente es nuestro propósito fundamental, y consideramos como características fundamentales en el maestro universitario las siguientes:

a) Una sólida formación profesional.

Esto supone no sólo el haber adquirido una formación en una disciplina específica, sino también el continuar el desarrollo y evolución de la propia disciplina a través de cursos y revistas especializadas, es decir, una continua actualización profesional.

b) Una sólida formación para la docencia.

No basta el dominio de una disciplina para poder ser docente, se requiere además de una capacitación para su

(2) Plan Nacional de Educación Superior. Recomendaciones normativas para la Educación Superior en México. SEP-ANUIES, México 1982, p. 29.

ejercicio. Esto ha sido considerado tradicionalmente como "el arte de enseñar" al estar fundamentado en una relación de dependencia-maestro-alumno que reproduce las relaciones de dependencia de la sociedad. La formación de maestros implica replantear la relación maestro-alumno como una relación liberadora de ambos en la que se propicia un trabajo crítico, de reflexión, de transformación. Por lo tanto, la formación misma debe de replantear al docente como un coordinador de un grupo de aprendizaje que aprende junto con el grupo, y no la persona que enseña. El énfasis estará puesto en el aprendizaje, no en la enseñanza, como lo expresa Cousinet: "Entre menos se enseña más se aprende porque ser enseñado significa recibir información y aprender es buscarla".(3)

c) Conciencia de las implicaciones sociales de la docencia.

La proyección social del trabajo docente constituye un elemento importante al comprender que la clase no se realiza únicamente en el aula sino en la sociedad; lo social y lo académico están estrechamente vinculados; la educación no es "neutral" ya que directa o indirectamente está coadyuvando al mantenimiento de las estructuras o propiciando un cambio en la sociedad. La concientización de que "toda actividad académica es social y también se proyecta socialmente",(4) representa para el maestro la responsabilidad de ser un agente de cambio en la escuela y en la sociedad.

2.3. Vinculación Docencia-Investigación.

El sistema educativo ha propiciado la disociación entre

- (3) R. Cousinet, cit. por Luis H. Méndez, "Los Métodos Activos en la Enseñanza", en DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica en la U.I.A., México, Otoño 1978, p. 18.
- (4) (5) Hirsch, Ana, "Problemática de Formación de Profesores Universitarios en el País". En Revista de Intercambio Académico No. 2, UNAM. Julio-Septiembre 1983, p. 26.

docencia e investigación dado que rara vez los investigadores realizan también labores de docencia y viceversa. Por lo general existe un reducido número de investigadores, y sí gran cantidad de docente-transmisores.

Esto es más grave aún en la formación para la docencia -como lo señala Ana Hirsch- puesto que la "investigación de la docencia no ocupa un lugar prioritario y se ha desvalorizado la posibilidad y necesidad de que el profesor universitario pueda llevar a cabo la investigación de su propio trabajo.(5)

La formación de los docentes debe sensibilizarlos para realizar una observación constante del trabajo docente de tal modo que puedan convertir su propia práctica en un objeto de investigación que incida en una transformación de su propia actividad.

Como se señaló en el segundo Foro Nacional de Investigación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje del Colegio de Ciencias y Humanidades, "la formación de profesores representa 'la piedra de toque' de toda reforma educativa y uno de los instrumentos fundamentales para lograrla es hacer de cada profesor un investigador".(6) Esta meta aunque muy difícil de lograr, es imprescindible si se pretende que los mismos docentes sean capaces de promover el interés por la investigación científica con los estudiantes y así trabajar por una ruptura de la dependencia; lo anterior depende fundamentalmente de la medida en que el maestro universitario se comprometa con su propia práctica docente.

2.4. Interdisciplinariedad.

La formación de los maestros necesariamente debe de incidir en una transformación de las estructuras de la propia Universidad, como lo señala J. R. Gass, "el cambio creativo de la enseñanza universitaria y la investigación exige, cada vez

- (6) J.R. Gass, en Leo Apostel y otros, Interdisciplinariedad, ANUIES, México, 1975.

con mayor fuerza, un acercamiento a la enseñanza interdisciplinaria. Esto no plantea la necesaria destrucción de la enseñanza organizada por disciplinas, sino de enseñar éstas en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad".(7) En otras palabras, como se señala más adelante, lo importante es permitir en la formación de los docentes una reflexión profunda, crítica y saludable sobre el funcionamiento de la institución universitaria.

El programa de formación busca que los docentes participen en su propia formación, que en ésta se integre lo teórico y lo práctico que evite la enajenación del conocimiento y que los problemas de la docencia sean planteados y discutidos por grupos interdisciplinarios de docentes en busca de su superación y transformación, de acuerdo a lo que expreso para interdisciplinariedad: "Un grupo interdisciplinario está compuesto por personas que han recibido una formación en diversos dominios del conocimiento (disciplinas), que tienen diferentes conceptos, métodos, datos y términos, que se organizan en su esfuerzo común alrededor de un problema común y en donde existe una intercomunicación continua entre los participantes de las diversas disciplinas".(8) La formación misma de los maestros constituye el problema común que estructura y organiza a un grupo de docentes en un proceso formativo.

3.- ASPECTOS METODOLÓGICOS.

La metodología de trabajo en los cursos de formación tratan de capacitar a los docentes para participar y responsabilizarse en un trabajo grupal. Lo anterior no significa la sola aplicación de algunas técnicas, sino la redefinición del quehacer docente, y del estudiante mismo, como lo señala Angel Díaz-Barriga: "en realidad, trabajar en grupo significa un

(7) Apostel, Leo y otros, op. cit., p. 7.

(8) Apostel, Leo y otros, op. cit., p. 7.

reaprendizaje para el estudiante (y para el docente) más allá de la misma escuela, en tanto que tiene que revisar su esquema referencial y ajustarlo a una nueva situación".(9)

El revisar el "esquema referencial" (conjunto de experiencias, conocimiento y efectos con los que una persona piensa y actúa) implica un cambio en las pautas de comportamiento del docente, sobre todo a nivel de las actitudes, cambio en ocasiones difícil y que no puede evitar resistencias al mismo.

El aprendizaje grupal choca necesariamente con mayores resistencias que el aprendizaje individual debido a la incidencia que tiene en la personalidad de los sujetos participantes. La importancia de la observación y superación de los obstáculos se convertirá en experiencias de aprendizaje en la medida en que los docentes se involucren en un trabajo grupal en los casos de formación.

No obstante las dificultades que conlleva el trabajo grupal, el aprendizaje realizado en grupo, es más efectivo, efectivo y duradero, tanto en lo individual como en lo social, en virtud de los vínculos que origina y por los cambios actitudinales que propicia.

Es importante señalar que la metodología propuesta es para la formación de los maestros, que los cursos tienen como característica primordial el ser formativos. El trabajo en grupo y la experiencia de los propios maestros serán determinantes para propiciar cambios en la propia práctica docente. Pero lo esencial -como lo señala Pichón-Riviere (10)-

(9) Díaz Barriga, A. "Tesis para una teoría de la evolución y sus derivaciones en la docencia". En Perfiles Educativos No. 15 Enero-Marzo 1982, p. 36.

(10) E. Pichón-Riviere, El Proceso Grupal del Psicoanálisis a la Psicología Social. (1) Ed. Nueva Imágen, Buenos Aires, 1983, p. 207.

es la tarea formativa (básicamente desarrollar aptitudes y modificar actitudes) y no tan sólo la tarea informativa (comunicar conocimientos).

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE FORMACION DOCENTE.

El objetivo del programa de formación docente es:

- Involucrar a los docentes de manera permante en procesos formativos tendientes a profesionalizar la docencia, orientándose fundamentalmente a la superación constante del nivel académico universitario.

4.- ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE FORMACION DOCENTE.

El programa de formación está compuesto por tres áreas cuya articulación pretende dotar a los docentes de las bases teóricas y metodológicas del quehacer docente y que son:

- 4.1. Sociología de la Educación.
- 4.2. Psicología de la Educación.
- 4.3. Tecnología de la Educación.

4.1. Sociología de la Educación.

Una de nuestras preocupaciones es el hecho de formar docentes desde una perspectiva integral que propicie la transformación de las tareas de la enseñanza, que el profesor universitario se haga consciente de los determinantes múltiples que influyen en su práctica social y que asuma su rol propiciador de conocimientos y valores que respondan a un proyecto social de transformación de la realidad educativa.

Para alcanzar lo anterior es necesario que el docente considere su ubicación histórica, política y social que le permita comprender el contexto que le rodea e irse configurando una posición filosófica y pedagógica, a fin de vincular sus acciones a una realidad concreta.

El objetivo del área es:

El de propiciar a los docentes un panorama general de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social; así como, sus implicaciones dentro de un contexto social concreto.

Cursos del área:

4.1.1. La Función Social del Docente.

4.1.2. Introducción a la Docencia Universitaria.

4.1.1. La Función Social del Docente.

El Curso parte del supuesto de que la docencia no es una práctica que se circunscribe únicamente al aula, sino que se proyecta socialmente: la clase se realiza en la sociedad, de donde se deriva la gran responsabilidad social del docente.

Así mismo, no se concibe la educación como una actividad "neutral" o "apolítica", sino, se comprueba cómo la educación está inserta dentro de una realidad sociopolítica y pone en claro el papel de mediador que juega el docente entre los estudiantes y la sociedad en que se inserta.

Los objetivos del curso son:

- Hacer un análisis reflexivo sobre la práctica docente.
- Relacionar el quehacer docente con las funciones de la Universidad.

4.1.2. Introducción a la Docencia Universitaria.

El presente curso pretende involucrar a los docentes en aquellos conceptos y elementos teóricos que constituyen la base común de las tres áreas sustantivas del presente Programa, lo cual permitirá al maestro en formación ir profundizando en el vasto conocimiento de lo psicopedagógico. ®

Los contenidos son un punto de partida para el

descubrimiento y reflexión en torno a una de las funciones de mayor trascendencia social, como lo es la docencia, y la responsabilidad social que conlleva el ejercicio de la misma.

Los objetivos principales del curso son:

- Conceptualizar a la docencia como objeto de estudio en sí mismo, que permita a los participantes asumir una actitud científica respecto de su propio quehacer docente.
- Analizar los sujetos y elementos que intervienen en toda acción educativa, así como vislumbrar la articulación dialéctica de los mismos durante la práctica docente.

4.2. Psicología de la Educación.

La Psicología como ciencia juega un papel sumamente importante para el análisis de la educación como un proceso humano fundamentalmente de socialización. Los aportes de la Psicología nos ha permitido encauzar la educación con base a las condiciones y circunstancias que rodean tanto al maestro/alumno, para que ambos a través del conocimiento de sí mismos, canalicen sus inquietudes en beneficio de un propósito común formar-formarse. Creemos nosotros que antes que el maestro se adentre en las actividades inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje, tenga no sólo los conocimientos suficientes y especializados de su profesión, sino a la vez, que se prepare y forme en aquellos que están enfocados al estudio del proceso educativo, para que a su vez tenga la capacidad y habilidad necesaria para conocerse a sí mismo y comprender a los demás en su comportamiento ante determinada situación.

Los objetivos del área son:

- Analizar el proceso grupal dentro del ámbito educativo e involucrar a los docentes en la metodología del trabajo grupal como propiciadora de aprendizajes significativos.
- Introducir a los docentes en el estudio de algunas áreas del conocimiento psicológico y sus implicaciones dentro del

proceso de enseñanza aprendizaje.

4.2.1. El Aprendizaje Grupal.

El Curso se inscribe dentro de un innovador enfoque en didáctica, fundamentado en la Psicología de la Educación. Dicho enfoque rescata primero el concepto de "aprendizaje grupal", en oposición a un grupo de individuos sin posibilidad de enriquecer y de transformarse en una acción de grupo; en segundo, redefine la función del docente orientando sus funciones hacia una relación horizontal (dialógica grupal), y no la tradicional relación vertical. El establecimiento del diálogo en educación supone -como se ha expresado- que el docente mismo es capaz de aprender algo de sus interlocutores.

Lo importante de la propuesta es que los estudiantes, al mismo tiempo que aprenden algo (la materia, el curso, que representa la tarea), aprenden a trabajar en grupo, a colaborar y a participar, más que a competir. Este curso es básico dado su carácter altamente formativo al considerar como objeto de conocimiento la propuesta metodológica de trabajo grupal, fundamental para el programa y, al mismo tiempo, implementarla en el propio curso, lo cual vincula los aspectos teórico-práctico de la formación docente.

El objetivo principal del curso es:

- Iniciar a los participantes en el conocimiento de algunos elementos teórico-metodológicos básicos para el estudio y desarrollo del trabajo grupal, a través de su participación tanto individual como de grupo en el curso, todo lo cual les permitirá adoptar una actitud crítica y recreativa respecto a la implementación de esta propuesta metodológica en su práctica docente.

4.3. Tecnología de la Educación.

La Tecnología Educativa incorpora, de manera organizada y sistematizada, métodos, técnicas, modelos, estrategias, etc., basadas en los principios de las diferentes ciencias aplicadas

a la educación (Pedagogía, Psicología, Sociología, Comunicación), con el fin de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

La aplicación de la tecnología educativa en sus diferentes cursos o talleres, debe de explicar las bases teóricas que fundamenten dicha tecnología, dado que ésta es un medio y no un fin en todo proceso educativo y considerar aspectos fundamentales de la tecnología como lo son el curriculum y sus derivaciones en la docencia y el caso de los medios tecnológicos de apoyo para mejorar el aprendizaje.

El objetivo principal es:

- Utilizar la tecnología educativa dentro de un marco conceptual bien preciso, de acuerdo a las características propias de la Universidad Veracruzana.

4.3.1. Introducción al Diseño Curricular.

El punto de partida del curso es una reflexión acerca de lo que conlleva la planificación de la realidad curricular, y la función de la Universidad como formadora de profesionistas orientados hacia una práctica social creativa y transformadora.

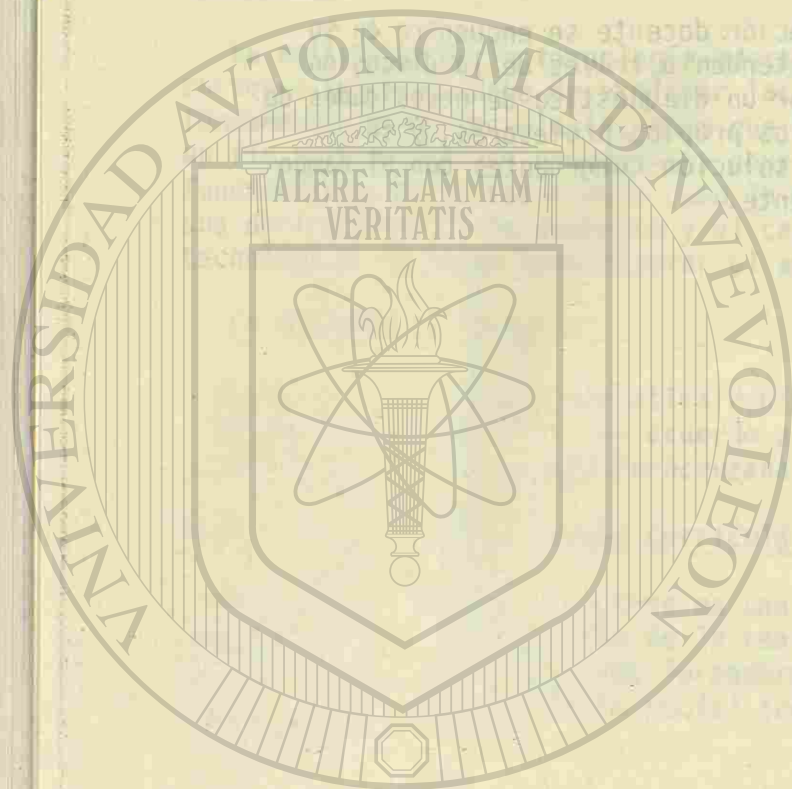
La investigación del diseño curricular desemboca necesariamente en la determinación de qué tipo de profesionistas se pretende formar y para qué realidad social. Por lo tanto, se concluye que los planes de estudios y el diseño de los mismos deben de ser congruentes con el proyecto de Universidad, con la función social que ésta cumple y con la redefinición del docente y del aprendizaje grupal en su proyecto de cambio.

El objetivo del Curso es:

- Proporcionar a los docentes los elementos necesarios que, previo análisis, le permitan proponer o planear acciones congruentes a la estructura curricular dentro de la cual

funcionan, así como contribuir al mejoramiento del plan de estudios.

Esta propuesta de formación docente se encuentra en su primera etapa donde se pretenden a través de la discusión entre los docentes realizar un diagnóstico de necesidades de formación detectadas por los propios profesores, y se propongan alternativas de solución congruentes con el campo específico de trabajo docente.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DIRECCIÓN GENERAL

EL AULA ACTIVA
Ingeniero Alejandra González

INTRODUCCION

Tradicionalmente el curso de Computación Electrónica I es impartido en las aulas del I.T.E.S.M. con un promedio de 35 alumnos por grupo. En él, se enseñan los conceptos básicos de programación utilizando como herramienta el lenguaje computacional Pascal. Se tienen tres enfoques diferentes para dicho curso.

- * Para estudiantes del área de Ingeniería, impartido por profesores del departamento de Ciencias Computacionales.
- * Para estudiantes de las áreas de Administración y Ciencias Sociales y de Ciencias Agropecuarias y Marítimas, impartido por profesores del departamento Sistemas de Información.
- * Para estudiantes del área de Computación, impartido por profesores del departamento de Computación Básica.

Básicamente la metodología para cubrir los objetivos específicos de aprendizaje de que consta el programa analítico del curso, consiste en explicar los conceptos básicos de programación, los estatutos propios del Pascal y ejemplificarlos mediante su utilización en el desarrollo de programas para problemas específicos.

Las evaluaciones se realizan mediante la presentación de tres exámenes parciales y un examen final en base a preguntas del tipo Falso-Verdadero, opción múltiple, preguntas abiertas y la codificación (en papel) de un programa en Pascal.

ANTECEDENTES

En el semestre de agosto a diciembre de 1983, dos profesores del departamento de Computación Básica propusieron realizar el examen final del curso en dos partes: una que se llevaría a cabo en el salón de clase y otra frente a una microcomputadora (la parte de la elaboración del programa).

La experiencia fue muy positiva. Además de lograr la evaluación, se observaron otros factores como el desenvolvimiento del alumno frente a la computadora, el tiempo necesario que necesita un alumno para obtener un programa "funcionando" en Pascal, de determinado grado de dificultad, la reacción al cambio de herramienta para una evaluación similar (de hacer un programa en papel sin probar su funcionamiento, a realizarlo en diskette y viendo que sí "funciona").

Como respuesta a esta inquietud, en el semestre de Enero-Mayo de 1984 la dirección de la División de Ciencias y Humanidades inició un proyecto al que se denominó "AULA ACTIVA".

Con ésta, se tendría la oportunidad no sólo de evaluar al alumno con la ayuda de la microcomputadora, sino que además se contaría con ella como apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje de las técnicas de programación y del lenguaje Pascal, a lo largo de todo el semestre.

PROYECTO AULA ACTIVA

La experiencia como alumnos y como maestros permite afirmar que la "práctica" de los conceptos que se aprenden en el aula, es lo que más ayuda al alumno a lograr un mejor aprendizaje y al maestro, a facilitar la enseñanza. Esta afirmación es común en la enseñanza de la Física, la Química, la Biología y otras ciencias. Para aumentar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje del lenguaje Pascal se hacía inminente la "práctica".

Se consideraron alternativas para este objetivo, algunas

comunes a la enseñanza de otras materias: utilización de material preparado en rotafolios, diseño de programas en acetatos, entre otras; o bien, llevar una microcomputadora al salón de clase. Aunque la utilización de estas herramientas contribuía en buena parte para lograr la meta, se percibían ciertas desventajas: la información se ve fragmentada, sigue siendo el maestro o unos cuantos alumnos los que practican (en el caso de llevar la microcomputadora), necesidad de pantallas o monitores de dimensiones mayores para que todos los alumnos la vieran, mientras el maestro o algún alumno realiza un programa, el resto del grupo se distrae o se aburre. Otra alternativa estudiada fué acudir a las microcomputadoras que se encuentran disponibles en la Biblioteca o en el Centro de Cálculo del Instituto, pero como son utilizadas por todos los alumnos del Instituto que la requieran, a cualquier hora, esta opción implica el quitar tiempo disponible de máquina a esos alumnos, además de que no es posible monitorear a los alumnos del curso.

Los resultados del "experimento" llevado a cabo en el semestre Agosto-Diciembre de 1983, que se narra en los antecedentes de este escrito y el apoyo por parte de la División de Ciencias y Humanidades al crear el Aula Activa, permitió el siguiente paso hacia la meta: incrementar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de las técnicas de programación y del lenguaje Pascal.

¿QUE ES EL AULA ACTIVA?

Físicamente el Aula Activa consiste en un salón donde se tienen 21 microcomputadoras APPLE-II, mesas de trabajo y pizarrón.

Del total de cursos de Computación Electrónica I que se programan por semestre en los tres departamentos, se seleccionaron seis (dos de cada uno de los tres diferentes departamentos) para iniciar con el proyecto. ®

Las clases son impartidas por el profesor al igual que en el aula tradicional pero con la ventaja de que lo que se le

enseña al alumno, en ese mismo momento lo practica.

A juicio tanto de alumnos como maestros, la experiencia en el uso del Aula Activa es muy positiva, sin embargo; como es deseable validar las opiniones subjetivas, se propuso el diseñar herramientas que mostraran resultados objetivos concordantes con las opiniones recabadas. Se diseñaron encuestas y exámenes para ser aplicados tanto en el Aula Activa como en grupos tradicionales.

Se tomaron poblaciones similares en cuanto al número de alumnos de los grupos y que fuera el mismo maestro el que impartiera la clase en un grupo tradicional y en un grupo del Aula Activa, para que las explicaciones, los ejercicios, las tareas y las evaluaciones fueran similares en cuanto a cantidad y grado de complejidad.

RECOPIACION DE INFORMACION

Para obtener los resultados objetivos se diseñaron dos diferentes encuestas que son aplicadas a los alumnos el primero y el último día de clase. Asimismo, sin previo aviso; se aplica un examen, que no es tomado en cuenta como parte de la nota final.

Los parámetros a medir con dichas herramientas son:

Parámetros objetivos:

- * Número de alumnos.
- * Porcentaje de alumnos que llevan por segunda ocasión.
- * Metodología de enseñanza (Aula Activa vs. Tradicional).
- * Porcentaje de asistencia de alumnos y maestros.
- * Porcentaje de alumnos aprobados y reprobados, por período y final.

* Metodología de evaluación.

* Porcentaje de alumnos aprobados en el examen "sorpresa".

Parámetros subjetivos:

- * Utilización de la computadora como herramienta de trabajo.
- * Comportamiento del alumno frente a la computadora (miedo, habilidad para usarla, etc.)
- * Motivación por parte del maestro y del alumno.

RESULTADOS

De tres semestres consecutivos que lleva el proyecto se obtuvo la siguiente información:

- | | |
|---|-----------------|
| * Porcentaje de aprobados (evaluación por parte del profesor): | |
| 55% Plan tradicional | 55% Aula Activa |
| * Porcentaje de asistencia (alumnos): | |
| 80% Plan tradicional | 95% Aula Activa |
| * Porcentaje de alumnos con habilidad para programar en lenguaje Pascal a nivel excelencia (examen sorpresa): | |
| 40% Plan tradicional | 80% Aula Activa |

* El 95% de los maestros se mostraron más motivados a impartir su clase en Aula Activa pues se les facilita la explicación y los alumnos se muestran totalmente motivados y activos durante la clase.

EXPECTATIVAS

A corto plazo se desean tener más herramientas de apoyo al aprendizaje.

* red de microcomputadoras, es decir; interconectarlas para un mejor monitoreo por parte de alumnos y maestros ya que

éstos podrán ver en su pantalla lo que realiza el profesor en su microcomputadora y por parte del maestro ya que podrá observar en un momento dado lo que determinado alumno está realizando.

* asesores en la clase, es decir, formar un cuerpo de asesores que ayuden al maestro en las explicaciones de forma tal que se atiendan en forma inmediata las dudas de los alumnos. Estos serán alumnos de los últimos semestres de las carreras de Ingeniero en Sistemas Computacionales, Ingeniero en Sistemas Electrónicos y Licenciado en Sistemas de la Computación Administrativa, sin que represente ningún costo extra al proyecto, ya que se les otorgará cierta cantidad de horas de servicio social a cambio de su trabajo.

* diseño de un cuaderno de trabajo que contenga ejercicios para practicar.

A largo plazo, se desean:

* Más "Aulas Activas" con el propósito de que todos los maestros cuenten con las microcomputadoras como herramienta de enseñanza y todos los alumnos practiquen en ella con ayuda de su profesor, es decir: se planea que al menos una vez cada quince días el profesor asista al Aula Activa a practicar con sus alumnos lo que les enseñó en el transcurso de esos quince días.

* Incrementar el banco de exámenes teórico/prácticos mediante un sistema generador de preguntas (opción múltiple con reactivos y distractores, falso/verdadero, abiertas, etc. y programas.

* Estandarización total del proceso enseñanza-aprendizaje para el curso de Computación Electrónica I.

EN RESUMEN

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que:

1) Mientras que en el plan tradicional se hace posible la enseñanza de técnicas para programar y estatutos del lenguaje Pascal aplicados al desarrollo de programas, en el Aula Activa se hace posible no sólo la enseñanza sino también la práctica, lográndose con ésto aumentar la calidad del proceso.

2) Mientras que en el plan tradicional se hace posible la evaluación en forma teórica de los conceptos y habilidades de programación adquiridos por el alumno, en el Aula Activa se hace posible una evaluación teórica y práctica.

3) Mientras que los alumnos que toman la clase en plan tradicional "prueban" sus programas realizados en clase hasta después de que ésta termina, los alumnos que toman la clase en el Aula Activa ven la ejecución de sus programas en la misma clase, pudiendo así detectar y corregir sus propios errores, además de los efectos que producen los cambios que hacen a sus programas, es decir; "en el plan tradicional el alumno ve fragmentada la película mientras que en el Aula Activa el alumno ve la película completa".

4) En el Aula Activa se aprende "a tiempo real" no "simulado".

5) Se obtiene una mayor participación y atención por parte de los alumnos ya que las dudas de un alumno se hacen de todos obteniendo respuesta inmediata.

6) El maestro encuentra mayor facilidad de explicación. Se logra un mayor porcentaje de asistencia, se aumenta el tiempo dedicado a la programación y se disminuye el miedo a la computadora.

Tuvimos que aceptar nuestra situación de realidad, establecer nuestros horizontes el "a donde queríamos ir", aceptar qué requeríamos, incrementar nuestra sensibilidad general y establecer un modelo sobre el que se pudiera contrastar y que pudiera servir de rumbo.

En Linares se hizo el estudio de pre-inversión para una serie de disciplinas que parecían, en el momento en que se hicieron, de alta prioridad nacional. Fue en el momento del auge, en el momento en que el dinero se gastaba y se pensaba que el petróleo iba a seguir produciendo y aunque se tenía la conciencia de que se iba acabar en algún momento eso sería -se pensaba- en el año dos mil, en el dos mil veinte.

Sólo que no se puede explotar la tierra y sacarle todo lo que tiene sin que se acabe, ¡qué vamos hacer!. Entonces, pensamos, cuando se acabe nuestra energía petrolífera, de aquí al año dos mil o dos mil veinte por lo menos, deberemos de tener fuentes renovables de energía para lo que requerimos reforestar nuestros bosques, que ya no existen, y poder tener una alternativa en ese momento. Si hemos destruido los bosques durante varios siglos, pues a ver si todavía podemos hacer algo, gastar nuestros excedentes de recursos, -porque teníamos la impresión de que había excedentes-, en reforestar la tierra.

Pero, reflexionamos, no tenemos gente que sepa reforestar porque no tenemos bosques científicamente tratados y explotados.

Por ello nació la carrera de Silvicultura, por eso se dio la posibilidad de fundarla. Así, primero se hizo el estudio de pre-inversión, lo hizo la Universidad de Oxford. Luego se pidió al Consejo Británico que hiciera el mismo estudio.

En ese mismo tiempo para nosotros, en la Universidad de Nuevo León nos resultó extraño que no hubiera hidrogeólogos; que no hubiera gente en el país que pudiera hablar de geología del agua. Se conoce por supuesto la geología de minerales, de las minas, del petróleo, de las cosas que dan

recursos inmediatos, que tienen valor inmediato, pero no la del agua, y el gran problema nuestro es, saber dónde está el agua; donde y cómo darle la mayor utilidad a este bien.

A partir de esto nos informamos sobre la situación de esta carrera, nosotros no la teníamos, pero sí existe en la ciudad de México un Instituto de Geología dependiente de la Facultad de Ingeniería en la Universidad Nacional Autónoma de México. También hubo algunas escuelas de minas en Zacatecas y en San Luis Potosí, que posteriormente fueron rebautizadas como Facultades de Geología y resultaron un fracaso.

Lo mismo en la Universidad de Sonora se trató de hacer una Facultad de Geología y está ya prácticamente fracasada aún cuando el estudio de pre-inversión lo hicieron especialistas de la Universidad de Hamburgo.

Posteriormente iniciamos los estudios de pre-inversión en otra serie de disciplinas que nos parecieron, en ese momento, también de alto rendimiento: Cerámica, Metalurgia y Fabricación de máquinas-herramientas, y lo hicimos pensando que aún cuando tenemos grandes yacimientos de arcilla en todo el país, no existe una sola universidad que enseñe la carrera de Cerámica, o cerámica industrial y que tampoco existen ingenieros en Cerámica ni en Fabricación de máquinas. Parece ser que algo hay en el Instituto Politécnico en cuanto a fabricación de máquinas, que produzcan máquinas y también lo hay en metalurgia.

Después se hizo el estudio de pre-inversión en estas áreas aunque también sabíamos una cosa grave, se estaban haciendo los puertos de Altamira, ahí cerca de Tampico y de aquí resulta una cosa importante, hagamos un paréntesis a propósito.

Nuestros puertos actuales no están adecuados para recibir barcos modernos yo ya lo había percibido cuando fui Director de la Facultad de Medicina pues en el Hospital Universitario habíamos adquirido un equipo radiológico, bastante costoso, no puedo precisar lo que en este momento serían las cantidades, y teníamos que traerlo a Monterrey.

El traslado de Hamburgo acá, vía Tampico, nos costaba cinco millones de pesos de flete y en cambio el traslado de Hamburgo a Houston, Houston-Laredo y Laredo-Monterrey nos costaba medio millón de pesos, es decir diez veces menos.

La razón: el puerto de Tampico no estaba capacitado para manejar los contenedores según el concepto del barco moderno, en los que el equipo viene, ya desde su origen, en una caja. Al llegar al puerto se baja la caja y ésa es ya la caja de un trailer, ésa se trae, se abre acá y listo. Si usamos la otra vía, allá tenían que empacar en otra forma, en barcos que ya no existen o que están limitados y además el costo y el riesgo era enorme a causa del factor tiempo.

Entonces y al respecto de ingeniería portuaria, se habló con el Director de la Facultad de Ingeniería y él me indicó que la materia de construcción de puertos en las facultades de ingeniería ya no se impartía. Ahora bien por qué no se imparte, porque no hay quien la maneje, no hay quien la conozca.

Esto es, no había en nuestro país la carrera de ingeniería portuaria, la especialidad de construcción de puertos. La cosa es complicada porque no se trata sólo de hacerle herrajes a la tierra, sino considerar una serie de problemas muy importantes que hasta ahora no se han dado aquí en México. No es cuestión, nada más de utilizar los puertos naturales sino tener todo un concepto global del tema desde la llegada de un barco, el descargue, el transporte y además de todo eso, sin pérdida de mercancías y sin pérdida de tiempo.

Pensamos, en tanto, que la carrera de Ingeniería Naval y de Construcción de barcos, podría ser una situación complementaria. Se hicieron los estudios de pre-inversión y de factibilidad para estas dos, y luego planteamos otro interrogante complementario, producto también de lo que se había visto. Nos preguntamos, ¿por qué los libros son más caros cuando se editan aquí en el país, que cuando se editan en el extranjero? ¿Por qué es más barato el libro español que el mexicano?

Todos pensamos, arbitrariamente, que el editor y el librero

mexicanos se ganan mucho dinero, y cosas por el estilo. Pero tampoco es cierto. La razón es que nuestros sistemas de producción no son los adecuados, nuestro costo de producción es muy alto, no existe la tecnología de impresión adecuada, a nivel profesional. La impresión de libros está en una situación artesanal y ello se capta fácilmente estando al frente de una imprenta. Quizás se gane y quizás se pueda hacer un buen trabajo, pero el producir libros baratos significa, simplemente y sencillamente, actuar al óptimo del tiempo y con la menor pérdida de materia prima.

Esto era, también, un concepto que no existía y ello nos llevó a considerar la creación de la carrera de Impresión y Artes Gráficas e igualmente de una última carrera que se pensó que podía ser interesante. Veamos.

Antes del auge del petróleo, hace unos 10 o 15 años, la principal fuente de divisas que tenía México era el algodón. Pero el algodón en rama. Nosotros vendíamos el algodón en pacas para que fuera al exterior y allá se convirtiera en tela. Luego, comprábamos telas ya que las nuestras no tenían ninguna posibilidad de ser vendidas ni aquí ni en el exterior.

Corea, Taiwan, China o Japón como la queramos llamar y como todos los países asiáticos producen telas a un costo infinitamente menor y de mucha mejor calidad, y de nuevo uno se pregunta ¿y por qué es así? Por qué no quieren los mexicanos invertir para producir telas de calidad. Porque no saben hacerlo de otra forma y además en el país sólo en el Instituto Politécnico Nacional existe la carrera de Ingeniería Textil y en un nivel muy, muy primitivo.

Pensabamos pues, que era importante, que dentro de cierto tiempo, -allá por el año dos mil veinte-, vamos a regresar a nuestros modelos iniciales y así quizá volvamos a sembrar algodón ya que es una actividad que ya ha sido parte importante de nuestra economía. Pensamos que estaría justificado hacer el estudio de pre-inversión y factibilidad sobre este asunto y también se hizo para Linares.

Ustedes quizás se pregunten por qué Ingeniería Portuaria? por qué Ingeniería Naval? ¿por qué se trabaja a nivel de modelos de prototipo de simulación de bosques? Se pueden simular todos los modelos matemáticos para construcción de puertos y de presas.

Pero hagamos otro paréntesis. Por qué nuestras presas se van azolvando, pues porque no se les da mantenimiento, porque sólo se les va llenando. Claro nuestras presas se construyen muy bien y la cortina está implacable pero en eso no consiste el problema. No basta la construcción de una presa, hay que darle mantenimiento todos los días, y más cuando llueve y hay arrastre.

Pero eso no se hace y no por negligencia, no se hace porque no forma parte de nuestra información, porque no sabemos que debe de hacerse. Yo creo que las autoridades deben de saberlo, pero, ¿cómo hacerlo, cómo hacerlo a bajo costo para que sea negocio?, porque me han dicho, que sale más barato hacer de nuevo una presa, que corregir o desazolvar las que ya se han echado a perder por el arrastre de la tierra. Esto me parece además un poquito absurdo porque debiera hacerse cotidianamente, o cada vez que hay flujo de agua con tierra y plantas y piedras, se deberá hacer la limpieza ya que si la deja uno abandonada, podría llegar el momento en que limpiar todo el vaso de la presa resulte totalmente incosteable.

En general estas fueron las bases para decidir la fundación de carreras nuevas en Linares, carreras que desde su inicio han contado con una buena planeación, evitando tengan los mismos vicios que ha tenido el sistema tradicional. Este ya lo tenemos así y vamos a llevarlo a su culminación a nivel de doctorado, a partir de una línea de trabajo permanente muy consistente, pero, en Linares hemos fundado carreras que no existían en la Universidad, más bien que no existían en nuestro país, con la presunción de que serán de alta demanda actual o futura, y que además pueden servir, desde su inicio, como modelo para no perder el rumbo en lo que ya tenemos y para que, cuando volteemos hacia atrás veamos algo que sí funciona y tiene otra conformación y otra razón de ser.

Continuemos con la secuela. Después de hacer el estudio de pre-inversión, de factibilidad, empezamos a contratar personal calificado al que lo menos que le exigimos fue que tuvieran el grado de doctor y de ser posible, que tuvieran lo que en Alemania le llaman la venia, esto es el permiso de enseñar, que tuvieran su profesorado, para que luego y con su concurso en las escuelas y facultades afines se formara la contraparte mexicana. Así, para Geología en su fase inicial, se integraron Ingenieros civiles, y para Silvicultura, Biólogos. Y actualmente Silvicultura se ha expandido a agrónomos y a veterinarios y químicos, porque igual se va expandiendo el conocimiento, pero los orígenes, los troncos iniciales fueron estas dos carreras por lo que estas dos Facultades tradicionales nuestras, Biología e Ingeniería Civil, mantuvieron un contacto estrecho con Linares para servir de punto de referencia.

La fase siguiente fue la formación de personal docente y esto se inició antes de cualquier proyecto educativo y a partir de proyectos de investigación, proyectos concretos de investigación, por ejemplo, uno de ellos que recuerdo:

En la región de Montemorelos, Terán y toda la región cítrica además de producir naranjas se produce miel, pero nuestras abejas han bajado en los últimos años, casi a la mitad, su producción de miel y ¿por qué razón?. Ello era un problema real, allí estaba un problema cuya solución debiera de traducirse como un ejemplo claro de que la universidad realmente produce, y que no solamente está consumiendo dinero sino que lo está regresando a la comunidad. Esto es, si tu me pagas mi salario y esto y esto y lo otro, bien, pero yo te regreso información y conocimiento.

Cómo resolver este problema que se tenía, pues se encontró que lo que ocurría es que las abejas estaban parasitadas por un ácaro, un ácaro en lenguaje biológico es algo así como una garrapata, *pequeñísima, microscópica* metida en las vías respiratorias de la abeja-, entonces, lo que pasaba es que las abejas estaban, están, enfermas y al estar enfermas trabajan con menos eficiencia y producen menos miel. Simple y

sencillamente allí están las abejas, pero producen menos miel porque están enfermas padecen de esto. Y bien, ahora cómo lo resolvemos, qué tipo de "acaricida" usar sin que lesione a las abejas, sin que deje residuos, sin que afecte la miel para que ésta siga siendo comestible.

Por supuesto no se puede decir, vamos a matar a todas las abejas o vamos a acabar con todos los ácaros, o esperemos dos o tres años para tener miel de nuevo. Más bien las dos opciones tenían que jugarse, tenía que producirse miel y que esta no tuviera residuos químicos y que estos no fueran tóxicos; para quien la consumiera.

Este fue uno de los tantos modelos de los proyectos de investigación con los que iniciamos la formación de personal docente. Y afortunadamente ya se han terminado allí la etapa de formación y el área de Linares es, ahora, el área de la Universidad que más trabajo de investigación produce per cápita porque es una área con pocos estudiantes. Además algo interesante, allí primero hubo estudiantes de postgrado antes de que hubiera estudiantes de pregrado, o sea, se empezó primero con maestros, luego con proyectos de investigación, luego estudiantes de postgrado y finalmente, -un poquito acelerados por la misma crisis económica, porque nos estábamos adelantando un año a lo que habíamos esperado-, abrimos los cursos para pregrado, y los abrimos para tratar de obtener mayores logros, hacer más productiva nuestra gente, quizá con un fin utilitario más alto para ganar un año.

Si no hubiéramos tenido un problema crítico de flujo de efectivo, hubiéramos empleado todavía un año para aceptar estudiantes de pregrado en Linares, pero ahora tenemos ya investigación, con los profesores, con sus proyectos, sus estudiantes de postgrado nacionales y extranjeros, ya que a medida que se fue trabajando en serio, con los mismos niveles de los países industrializados, llegaron doctorantes, -la mayor parte de ellos alemanes ya que la participación de universidades de Alemania fue intensa en estas dos carreras-, doctorantes que habían sido alumnos de los profesores que ahora teníamos allá y ellos vinieron a hacer su doctorado,

sobre problemas de la región; vinieron a trabajar con nuestros alumnos de postgrado a trabajar sobre problemas concretos tales como el de la reforestación en el área de Iturbide; problemas de geología en la Sierra de San Carlos; problemas de hidrogeología en la cuenca de Monterrey para obtener información que nos permita saber donde está el agua ya que para nosotros esto es de muy, muy alta importancia, y claro, tenemos que saber no solamente donde está, sino de donde viene.

Porque una cosa es sacarla hasta que nos la acabemos y luego, ¿qué vamos a hacer -por ejemplo-, para preservar las fuentes originales como ocurre acá en Mina?, en donde los niveles de agua han bajado de manera importante y de ello no existe una explicación.

Preguntamos ¿por qué baja el volumen? Pues baja porque la estamos consumiendo irracionalmente, y allá donde se producía, de allá donde llegaba hay menos de lo que sacamos al principio lo que es sencillamente, un problema de flujo.

Pero no sabemos de donde procede el agua de Mina, entonces, nos percatamos de que la información hidrogeológica y la información geológica del Estado de Nuevo León es poco conocida. Por ello fue que pensamos, que trazamos otro objetivo para el doctorado: aumentar la sensibilidad de nuestra gente, para que el doctorado se concretara en esos términos que mencionaba: fue que establecimos un modelo pequeño para que sirviera de punto de referencia, que se interrelacionara con otro y que se encuentre así en el futuro, que, Linares actúe como una férula, como algo que permite sostener el otro sistema, el tradicional, -que tiene cierto grado de patología por su improvisación-, para que tenga tiempo de corregirse y lo pudiera enderezar. Por supuesto, esto no se hace en un día, ni los resultados van a estar para mañana.

Allá se produce, decíamos, la mayor cuota de creación de conocimiento nuevo, pero es algo que no se restringe o se debe restringir a un año, o un sexenio. No. Debe ser motivo de análisis comparativos por años, por decenios, hasta poder

enderezar esta Universidad y hacerla como nosotros queremos, como todos nosotros la deseamos.

Buscamos la excelencia, porque la excelencia es connatural al ser humano, aunque hay veces que no sabemos como alcanzarla.

Definimos un camino, -creo que estoy en lo correcto- difícilmente podría decirles que se los puedo demostrar, pero puedo presentar los hechos que nos llevaron a formular el diagnóstico; puedo presentar los argumentos que nos llevaron a formular la terapéutica, y aún así tendrá que ser el tiempo el que nos diga si la decisión tomada fue la correcta o no y si la terapéutica diseñada resolvió al problema o no.

Y esto es como el bosque, no es algo que se vea de un año para otro. No. Se requieren años de trabajo continuo, de perseverancia, y creo que esta perseverancia se dará en nuestra comunidad, se dará en nuestra universidad, y si no lo vemos en lo personal lo verán quienes nos sucedan en la Universidad, -no como autoridades necesariamente-, los maestros, los estudiantes, tendrán la oportunidad de contemplar las diferencias, de vivirlas y de aprender de los errores que todos hemos cometido, para poder dirigirnos hacia el futuro.

Este es en términos generales el sentido, la intervención que tenía que transmitir en esta plática. Estoy abierto a las preguntas, a los comentarios que ustedes tenga a bien hacer. Muchas gracias.

SEMINARIO SOBRE INNOVACIONES EN LA EDUCACION SUPERIOR

Licenciado José Antonio Carranza

En primer lugar quiero agradecer la invitación que se me hiciera para participar en este encuentro sobre innovaciones en la educación superior, ocasión que me permite hacer algunas reflexiones sobre el Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

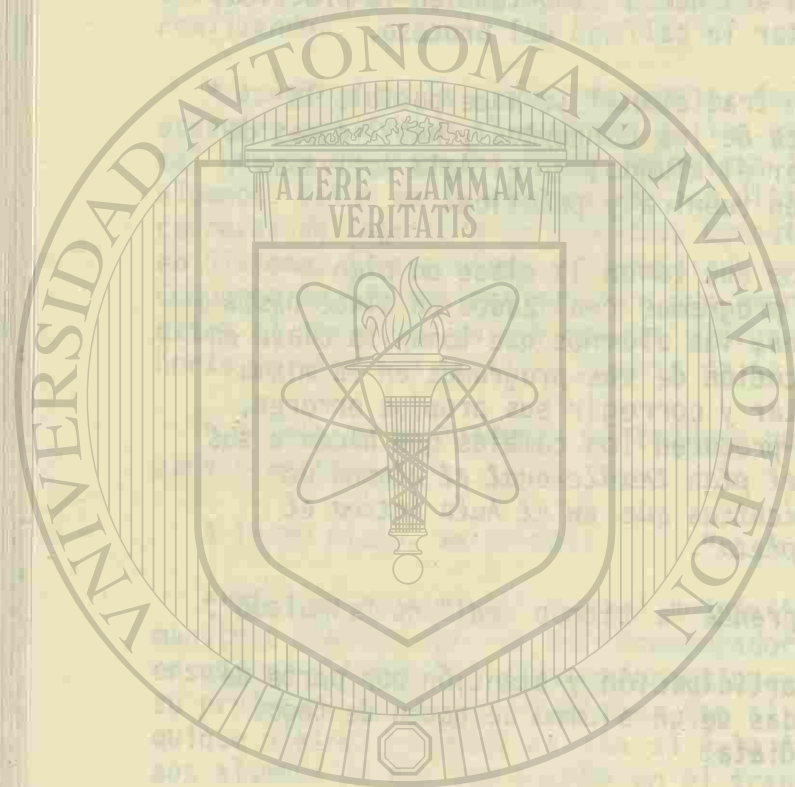
El sistema de educación tecnológica, se encuentra consolidado actualmente, gracias a los esfuerzos que a lo largo de más de 60 años ha realizado el gobierno de la República. Su estructura permite ofrecer desde la capacitación para el trabajo hasta los estudios de posgrado y atiende a más de 700 mil estudiantes en cerca de 800 instituciones; realiza investigación y ha apoyado con sus egresados, el desarrollo económico regional y nacional.

En esta plática trataré de hacer un breve bosquejo histórico de las acciones realizadas a partir de 1920, ampliándose en los últimos años, donde considero que el sistema se integró y en donde tuve la suerte de participar.

Posteriormente quisiera hacer algunas reflexiones, inquietudes que en lo particular tengo y que considero deben normar las políticas que deban establecerse para el sistema, a fin de que pueda cumplir cada vez mejor con su objetivo.

Estamos solo a 15 años del siglo XXI, si vemos hacia atrás nos daremos cuenta que no son nada.

Se nos hace poco tiempo de cuando se creó la UAM y ya son 11 años. Parece que fue ayer cuando se creó el CONACYT y ya son 15 años y así nos damos cuenta de lo poco que falta para entrar a un nuevo siglo. Pero también debemos estar



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DIRECCIÓN GENERAL

PROYECTO AÑO 2000
Licenciado Juan Manuel Silva Ochoa

INTRODUCCION.

Las instituciones educativas con frecuencia implementan cursos remediales o de capacitación dirigidos a estudiantes con dificultades en sus antecedentes académicos.

Por otro lado, es menos frecuente encontrarse con programas dirigidos a estudiantes que, lejos de tener problemas académicos, han manifestado una serie de habilidades como: potencialidad intelectual relevante, alta responsabilidad, iniciativa, creatividad, organización, etc.

Pensando en este grupo de estudiantes, el ITESM se avocó a la tarea de establecer un sistema educativo que condujera a óptimos resultados con este sector estudiantil. Esto llevó al nacimiento de un programa conocido como Proyecto Año 2000.

ANTECEDENTES.

EL SIP COMO UNA ALTERNATIVA.

El Instituto Tecnológico siempre ha estado atento a las diferentes alternativas de la enseñanza. A principios de los setentas un grupo de maestros y directivos decidieron capacitarse para desarrollar cursos mediante sistemas abiertos. ®

Esta inquietud fue el origen de lo que actualmente se conoce en el Instituto como Sistema de Instrucción Personalizada (SIP). El Plan SIP surgió como una solución a algunos inconvenientes que presenta el plan tradicional de cátedra.

Se observó que en el plan tradicional, el maestro se ve

obligado a seguir un ritmo en el desarrollo del curso, sin tomar en cuenta el ritmo individual que cada estudiante puede sostener. Esto hace crisis principalmente en dos sectores del grupo, puesto que los alumnos con dificultades académicas encuentran que el ritmo impuesto por el maestro es sensiblemente mayor que el que ellos desearon llevar, y por otro lado, siempre existe (afortunadamente) otro sector que considera que podría avanzar con mayor rapidez en el curso y que se sienten frenados.

También se observó que en el plan tradicional, el maestro no realiza el número de evaluaciones que él desearía (pues se pasaría el curso evaluado), lo cual lo obliga a realizar evaluaciones por maestro y no exhaustivas.

Estas y otras reflexiones acerca del plan tradicional condujeron a la implementación del Plan SIP.

En el sistema sobresalen las siguientes características:

- El alumno aprende a aprender.
- Avanza a su propio ritmo.
- Alcanza niveles de excelencia en el aprendizaje.
- Aprende a administrar su tiempo.
- Se evalúa en forma exhaustiva, etc.

Por las mismas características del sistema es fácil pensar que éste es adecuado para aquellos alumnos con buenos antecedentes académicos.

Esto llevó a pensar en un programa que usara el Sistema de Instrucción Personalizada y que estuviera enfocado a estudiantes que de alguna manera han sobresalido en su vida académica.

La experiencia adquirida en el Plan SIP permitió que en el

año 1972 se iniciara con lo que hoy es el Proyecto Año 2000.

ORGANIZACION.

El proyecto está dirigido a estudiantes de las carreras de Ingeniería en el ITESM.

Los candidatos a este programa son seleccionados considerando los siguientes indicadores: resultados en el examen de admisión, resultados en el examen de selección, promedios en preparatoria, en ocasiones se obtiene un perfil psicológico proporcionado por el Departamento de Orientación, que puede o no recomendar al alumno para el sistema.

Este programa comprende los primeros cuatro semestres de la carrera y como antes mencionamos, se apoya fuertemente en el Plan SIP, pues durante estos cuatro semestres una parte de los planes de estudio de cada carrera es cubierto bajo este sistema.

Durante su estancia en el Proyecto, el alumno debe cubrir las áreas de Matemáticas, Ciencias y Comunicación en el Plan SIP.

Puesto que el programa está dirigido a estudiantes sobresalientes y se exige excelencia en el aprendizaje, se piensa que los egresados del ITESM que hubieron formado parte del Proyecto deberían tener altas probabilidades de actuar en el nivel de liderazgo en sus círculos profesionales.

Esto exigía una buena (aunque básica) formación en comunicación, de tal forma que también se agregaron unidades de comunicación en las cuales se pone atención en las siguientes exigencias: buena ortografía, redacción, discusiones en grupo, elaboración de artículos, presentación de conferencias, audiovisuales, reportes de lecturas, etc.

Adicionalmente a este material, impartidas bajo el sistema de instrucción personalizada, se tiene el área de desarrollo personal en la cual el estudiante participa en forma activa

personalmente y en ocasiones en grupo desarrollando trabajos en cada una de las sesiones.

Se pretende en esta área que el estudiante aprenda a conocer sus limitaciones y alcances, que se de cuenta también de la importancia de conocer y comprender a los demás; que aprenda a trabajar en grupos participando en talleres de persuasión, de creatividad y realiza una serie de ejercicios que contribuyen a la estabilidad y madurez de la personalidad del alumno.

Durante estos cuatro semestres los alumnos no dejan de interaccionar con el sistema tradicional, pues en el primer semestre toman una materia de su carrera fuera del proyecto; en el segundo, dos materias; en el tercero, tres materias y en el cuarto toman cuatro materias. Del quinto semestre hasta terminar su carrera continúan en el plan tradicional.

Por otro lado en el Proyecto Año 2000 existen una serie de actividades extracurriculares que son exigidas a sus alumnos.

Coordinados por los propios maestros que participan en el programa y, principalmente, por los maestros responsables del área de desarrollo personal, los estudiantes organizan ciclos de conferencias, debates, películas, visitas a las industrias, exposiciones, torneos de ajedrez, actividades deportivas, convivios, etc.

En el área de ciencias se agregaron unidades experimentales con el propósito de que el alumno se vea expuesto a diferentes tecnologías educativas.

Actualmente se tiene concluido un estudio tendiente a incorporar las materias de introducción a la computación, métodos numéricos, introducción a la Contabilidad, apoyado fuertemente por recursos computacionales.

LA EXPERIENCIA DEL PLAN A-36. (PLAN EXPERIMENTAL DE ENSEÑANZA DE LA MEDICINA INTEGRAL)

Doctor Manuel Alvarez Manilla

CONTEXTO SOCIAL EN EL QUE SURGE EL PLAN.

¿En qué contexto surge el A - 36? Es imposible en este espacio limitado realizar un análisis profundo y riguroso de las circunstancias que anteceden al A - 36, pero es posible enunciar algunas de ellas y apuntar su asociación.

El período posterior a la II Guerra Mundial se caracterizó por un ímpetu "modernizador". Se postuló el modelo industrial como la vía para colmar las necesidades de mejoría de la forma de vida, en particular en México. La creación de una base material (infraestructura industrial) conllevó la necesidad de un "acondicionamiento" del espacio social, y a mitad de la quinta década se establece la "seguridad social", en sus inicios, prácticamente prestaciones médicas en su totalidad. Se adoptó el modelo de los países escandinavos, en un estadio y con un estilo de desarrollo muy diferente al de México, comenzando por el saneamiento del ambiente; el énfasis de este modelo estaba en la predominancia de la atención a nivel del hospital y de especialidades. Modelo que se adoptó íntegramente, con todo y normas en el modelo de atención del Seguro Social. Este hecho creó, con respecto a la atención médica, 2 tipos de mexicanos: los privilegiados que podían comprar cualquier tipo de atención médica, nacional o extranjera, a los que se sumaron los derechohabientes del Seguro Social con acceso a instalaciones lujosas (los mármoles), y la mayoría de la población recibiendo una parte mínima de la inversión y el gasto para atención médica, traducido lo anterior en una atención casi inexistente y de baja calidad. Uno de los hechos más relevantes de la aplicación de este modelo es que, al tener como eje la atención médica especializada y hospitalaria, es un modelo caro que:

personalmente y en ocasiones en grupo desarrollando trabajos en cada una de las sesiones.

Se pretende en esta área que el estudiante aprenda a conocer sus limitaciones y alcances, que se de cuenta también de la importancia de conocer y comprender a los demás; que aprenda a trabajar en grupos participando en talleres de persuasión, de creatividad y realiza una serie de ejercicios que contribuyen a la estabilidad y madurez de la personalidad del alumno.

Durante estos cuatro semestres los alumnos no dejan de interaccionar con el sistema tradicional, pues en el primer semestre toman una materia de su carrera fuera del proyecto; en el segundo, dos materias; en el tercero, tres materias y en el cuarto toman cuatro materias. Del quinto semestre hasta terminar su carrera continúan en el plan tradicional.

Por otro lado en el Proyecto Año 2000 existen una serie de actividades extracurriculares que son exigidas a sus alumnos.

Coordinados por los propios maestros que participan en el programa y, principalmente, por los maestros responsables del área de desarrollo personal, los estudiantes organizan ciclos de conferencias, debates, películas, visitas a las industrias, exposiciones, torneos de ajedrez, actividades deportivas, convivios, etc.

En el área de ciencias se agregaron unidades experimentales con el propósito de que el alumno se vea expuesto a diferentes tecnologías educativas.

Actualmente se tiene concluido un estudio tendiente a incorporar las materias de introducción a la computación, métodos numéricos, introducción a la Contabilidad, apoyado fuertemente por recursos computacionales.

LA EXPERIENCIA DEL PLAN A-36. (PLAN EXPERIMENTAL DE ENSEÑANZA DE LA MEDICINA INTEGRAL)

Doctor Manuel Alvarez Manilla

CONTEXTO SOCIAL EN EL QUE SURGE EL PLAN.

¿En qué contexto surge el A - 36? Es imposible en este espacio limitado realizar un análisis profundo y riguroso de las circunstancias que anteceden al A - 36, pero es posible enunciar algunas de ellas y apuntar su asociación.

El período posterior a la II Guerra Mundial se caracterizó por un ímpetu "modernizador". Se postuló el modelo industrial como la vía para colmar las necesidades de mejoría de la forma de vida, en particular en México. La creación de una base material (infraestructura industrial) conllevó la necesidad de un "acondicionamiento" del espacio social, y a mitad de la quinta década se establece la "seguridad social", en sus inicios, prácticamente prestaciones médicas en su totalidad. Se adoptó el modelo de los países escandinavos, en un estadio y con un estilo de desarrollo muy diferente al de México, comenzando por el saneamiento del ambiente; el énfasis de este modelo estaba en la predominancia de la atención a nivel del hospital y de especialidades. Modelo que se adoptó íntegramente, con todo y normas en el modelo de atención del Seguro Social. Este hecho creó, con respecto a la atención médica, 2 tipos de mexicanos: los privilegiados que podían comprar cualquier tipo de atención médica, nacional o extranjera, a los que se sumaron los derechohabientes del Seguro Social con acceso a instalaciones lujosas (los mármoles), y la mayoría de la población recibiendo una parte mínima de la inversión y el gasto para atención médica, traducido lo anterior en una atención casi inexistente y de baja calidad. Uno de los hechos más relevantes de la aplicación de este modelo es que, al tener como eje la atención médica especializada y hospitalaria, es un modelo caro que:

- 1) inhibió el desarrollo de un modelo de atención médica preventiva y general más apropiado al estado de desarrollo social del país.
- 2) "ocupó" los recursos financieros para la atención médica y los concentró en el 20% (en aumento según la década a consideración) de la población del país, y los distrajo de la atención de la población rural y de la urbana no asalariadas.

Paralelamente, la educación médica, cuyos contenidos podían ser depositados en un librero de tramaño ordinario a principios del siglo, comenzó a tener una expansión en su volumen de información científica, y posteriormente a la segunda guerra mundial sufrió su proceso de modernización "flexneriano". Durante la Guerra Mundial, la necesidad de médicos en los hospitales estadounidenses, hizo necesaria la ocupación de médicos extranjeros, entre ellos mexicanos, los cuales, al volver a México incidieron en la "modernización" de la entonces Escuela de Medicina de la UNAM; la modernización básica consistió en el abandono de la cátedra y la creación de los departamentos, así como la acentuación de la ultra especialización como estructura curricular a nivel clínico, haciendo énfasis en el modelo flexneriano, con las consecuencias siguientes:

- 1) cada asignatura (básica o clínica) intentaba convertir al estudiante en un miniespecialista en esa disciplina, sin que este tuviera la visión de conjunto necesaria para una práctica general.
- 2) la preminencia de la enseñanza por especialidades deterioró el prestigio del médico general o familiar, y lo hizo sinónimo de médico de segunda (en prestigio y remuneración).
- 3) la enseñanza clínica centrada en el hospital no formaba las habilidades para la práctica general ni preventiva, ambas necesarias para enfrentar la necesidad social mayoritaria de atención médica.

Concurrentemente en el plano social, la carrera universitaria presentaba como la vía legítima y plausible de mejoramiento económico y social, lo cual se reflejó en el aumento cuantitativo (creación de nuevas universidades o incremento en la admisión de estudiantes universitarios) de la demanda de estudios superiores y en particular de medicina. Este aumento en la población escolar tuvo las siguientes consecuencias:

- 1) masificación de la enseñanza, con pérdida de la identidad de los alumnos y de los profesores;
- 2) improvisación de profesores y sobresaturación de las instalaciones escolares (con deficiencia en las instalaciones y equipos para prácticas);
- 3) abatimiento general de la calidad de la enseñanza,
- 4) sobreoferta de algunos tipos de profesionales médicos en un medio en que las plazas de empleo no aumentaban a las mismas tasas que el número de altas profesionales.

Todos estos factores concurren para crear el año de 1964-1965 una crisis ocupacional de médicos, cuyas manifestaciones no han sido suficientemente estudiadas ni valoradas como antecedente de la crisis social y política de 1968. En este caso, Emilio Martínez Manotou, manejando y reprimiendo en nombre del entonces Presidente Díaz Ordaz, un movimiento que en su fondo planteaba una crisis de inequidad distributiva de la atención médica y cuyos síntomas eran el estancamiento en la demanda de trabajo médico ante una oferta creciente de trabajo médico y bajos salarios. El manejo del problema tuvo las siguientes consecuencias:

Expulsión del Rector Chávez de la UNAM.

A solicitud del Presidente entró a mediar en el conflicto médico el Dr. Ignacio Chávez, pero los médicos residentes lo identificaban con la élite médica, que se había mostrado antagonista a los esfuerzos de las nuevas generaciones para

mejorar su situación ocupacional y salarial lo cual hizo fracasar su misión negociadora, y fué sentido como falla política que decidió su expulsión ignominiosa de la rectoría. El costo político de ello fué allanar las barreras al ingreso a la Universidad, o sea el pase automático, con el cual, en particular la Facultad de Medicina vió triplicarse en un lapso muy corto su primer ingreso, impacto que se sintió sobre las instalaciones escolares y hospitalarias, con una caída drástica, (en lo sucesivo siempre negada), de la calidad de la enseñanza y con tasas crecientes de reprobación, repetición y alargamiento del promedio de años para terminar los estudios; también se suprimió el criterio de 3 y 10, es decir, reprobación 3 veces una materia ó 10 veces diferentes materias, lo cual llevaba a dictaminar sobre la capacidad para el estudio del afectado.

Aumento de la inequidad distributiva de atención, salario y ocupación médicas:

La maniobra para terminar el movimiento médico estudiantil de 1964 consistió en:

- 1) empleo del ejército en la represión,
- 2) garantizar la neutralidad de una parte de los médicos, lo cual se logró usando médicos militares para sustituir a los participantes en el movimiento e incrementando los salarios a los médicos de base de la seguridad social, con la cual se disparó el diferencial del salario médico entre los médicos de la seguridad social y el resto, y se consolidó el sistema de privilegio para la población asalariada industrial y de servicio,
- 3) creación de "listas negras" para no emplear en los servicios oficiales a los médicos "fichados" lo que forzó a un buen número de ellos al exilio,
- 4) encarcelación de los dirigentes con lo cual se operacionalizó el cargo de "disolución social",

Crisis social de 1968:

La consecuencia de acontecimientos descrita es posible asociarla muy directamente a la crisis de 1968, por un lado a través de la repetición a una escala y nivel de agresividad mayores de las tácticas usadas en el movimiento médico; también en la consolidación de estilo de respuesta vigente durante todo el sexenio de Díaz Ordaz y en el reforzamiento de las universidades privadas y confesionales como alternativa "limpia" para la educación de la burguesía.

CONTEXTO EDUCACIONAL

Después de la Segunda Gran Guerra, en la sexta década del siglo, las Naciones Unidas y sus organismos participaron en un movimiento significativo; la Organización Mundial de la Salud que había emparentado con un organismo regional existente desde antes de la guerra, la Oficina Sanitaria Panamericana, auspició 3 reuniones: en Colorado Spring, E.U.; en Tehuacán, México; y en Viña del Mar, Chile. En estas reuniones se debatió el énfasis de la enseñanza de la medicina en la "curación" de la enfermedad y la ausencia de la enseñanza de su "prevención". En las reuniones se hicieron una serie de recomendaciones a las escuelas de medicina que, en la Región Latinoamericana iniciaron un movimiento que tuvo su máxima intensidad en la séptima década del siglo: la creación de departamentos de medicina preventiva y la adición en el curriculum de estudios médicos de materias de medicina preventiva y social, en algunos casos con diversos tipos de prácticas "sociales" (brigadas, tutorías familiares, estudios sociológicos en comunidad) en el cual destacaron 3 escuelas que encabezaron el movimiento: Riberão Preto en Brasil; Cali, en Colombia; y Concepción, en Chile. En general, aunque se incrementó el número de horas de enseñanza de medicina preventiva ni los alumnos, ni los profesores de otras materias lo tomaron en serio, y los profesores de las asignaturas preventivas y sociales, en gran parte de los casos, tuvieron un estatus secundario. Por otra parte, la adición de nuevas asignaturas preventivas, clínicas y científicas, al curriculum vigente desde finales del siglo decimonono, sin aumento del

tiempo de los estudios, ocasionó los siguientes efectos:

- 1) comprensión de los programas de las asignaturas,
- 2) atomización del tiempo,
- 3) predominio de los aspectos "informativos" sobre los "prácticos", aun en nivel de asignaturas clínicas. Además, la circunstancia de que la enseñanza clínica tuviese como escenario el hospital, y el efecto de demostración del prestigio y la percepción económica de los médicos especialistas, tenían efecto sobre la orientación temprana del estudiante en la búsqueda de la especialidad, y la consecuente falta de habilidades para la práctica de la medicina extrahospitalaria, que cuantitativamente estaba en mayor necesidad y demanda, fenómeno que se fué intensificando con la inducción del enfoque flexneriano.

En la séptima década se comenzaron a plantear rupturas con el modelo curricular vigente entre las cuales es posible identificar la aplicación de modelos "integralistas" como fueron los casos de Case Western Reserve en Ohio, y el de la Universidad de Brasilia en Brasil. Sin entrar en detalle, mencionaremos 2 características sobresalientes de ambas, la tendencia a buscar nuevos modelos biológicos de integración del conocimiento, por ejemplo: desarrollar bloques de enseñanza por aparatos o sistemas biológicos, integrando conocimientos de varias disciplinas (anatomía, bioquímica, fisiología, patología, etc.) y la búsqueda del contacto con servicios reales para la inducción temprana de la práctica clínica.

En 1964, el que escribe, publicó una propuesta de un modelo diferente de la enseñanza de la medicina que tendía a integrar lo biológico y lo social ya que hasta ese momento, el énfasis era considerar la enfermedad y la salud como fenómenos biológicos y la terapéutica como intervención bio-farmacológica o quirúrgica. Arbitraria o intencionalmente se desconocían, como aún sucede, los factores socio económico-culturales en la prevención y curación de la enfermedad,

incluyendo en éstos la forma como se distribuye la atención médica.

GENESIS DEL PLAN

Todos estos factores crean el marco para el 1971. Al finalizar el sexenio de Díaz Ordaz, las autoridades de la Facultad de Medicina de la UNAM, tanto individuales como colegiadas, tenían una franca preocupación por la decadencia y los problemas de la educación médica. Concurrieron el inicio de un nuevo sexenio, el planteamiento del cogobierno en la Facultad de Economía de la UNAM y un nuevo Director de la Facultad de Medicina, quien ese mismo año pasa a ser Presidente de la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina, ante la cual hace una serie de planteamientos innovadores que propició que se convocara en la Facultad de Medicina un proceso de consulta entre los alumnos, profesores y autoridades, quienes realizaron un análisis de la situación de la atención y la educación médicas, y concluyeron sobre la necesidad de reformular las bases del curriculum hasta hoy vigente. Concurrentemente, se crea el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, CLATES-MEXICO y, se le encarga la conducción del planeamiento de un plan experimental para la Enseñanza de la Medicina Integral (A-36, en virtud de haberse seleccionado su base modular de 36 alumnos por cada grupo). No es posible describir la totalidad del proceso seguido, por lo cual sólo haremos un resumen de sus características mas distintivas.

PROBLEMAS ENCONTRADOS

Se encontró que un buen número de los modelos curriculares que se revisaron, se basaban en el enriquecimiento o en la diferenciación de los "universos vocabulares" y en la memorización de datos específicos, en muchos de los cuales la teoría se equiparaba a información; estos modelos se conciben en 2 fases: una teórica antecedente y una práctica subsecuente. Al requerirse en gran medida la memorización, se da el fenómeno de la curva del olvido; el estudiante memoriza información que alcanza su punto máximo en el momento del

examen, pero después decaerá rápidamente por desuso, quedando un mínimo de ella en el recuerdo; cuando el alumno llega a cursar el ciclo clínico ya olvidó las "ciencias básicas", y la queja de los profesores de las materias clínicas era "que no saben nada y hay que enseñarles todo de nuevo". Esto generaba un conflicto abierto en el cual, los profesores de ciencias básicas consideraban a los profesores de clínica "practicones sin base científica" y, a su vez, los profesores de clínica consideraban a los de básica como enseñantes de materias "purga", que el alumno tenía que ingerir a toda velocidad y eliminarlas rápidamente. Esto llevó a la búsqueda de nuevos modelos de integración curricular.

MARCO PSICOPEDAGÓGICO

En el plano teórico del aprendizaje se revisaron diferentes planteamientos de las escuelas seleccionándose el enfoque de Piaget, en el cual se llega al conocimiento mediante un proceso inductivo de construcción en el cual se sintetizan la experiencia y la información. En este proceso los "esquemas de acción" son axiomáticos y son éstos los que como consecuencia de la experiencia se amplían o se modifican.

Se identificaron como esquemas de acción primordiales en la práctica médica:

- a) el diagnóstico
- b) la solución de problemas.

La importancia en la identificación de estos esquemas de acción, radica en que alrededor de ellos se construye el conocimiento médico; dicho en otras palabras, el aprendizaje de la medicina es una larga sucesión de experiencias de diagnóstico y solución de problemas, alrededor de los cuales se estructura, y adquiere significación, cualesquiera información teórica científica.

En la mayoría de los planes analizados, la teoría y la práctica se integran como un proceso diacrónico de aprendizaje

teórico-deductivo. De acuerdo al enfoque teórico de los esquemas de acción de Piaget, llevado a sus consecuencias prácticas, se infiere un proceso sincrónico de alternancia de los métodos teórico-educativo y empírico-inductivo, lo que equivale a decir una enseñanza simultánea de la teoría y la práctica.

Con los antecedentes analizados se procedió a definir un conjunto de criterios a los que debería responder el modelo de planeamiento curricular:

- 1o. Debería formar médicos para la práctica general de la medicina (de contacto primario, no especializada).
- 2o. Debería buscar eliminar la necesidad de un período o terminal de capacitación práctica (internado rotatorio).
- 3o. Debería eliminar la diacronía entre la teoría y la práctica.
- 4o. Debería buscar coordinar los enfoques social y biológico.
- 5o. Debería buscar inducir a la práctica médica preventiva y comunitaria.

MODELO DE PLANEAMIENTO CURRICULAR:

Fijados los criterios antes enunciados, se realizó por parte del equipo el ejercicio de discernir y realizar un inventario de las habilidades (la capacidad para hacer) que caracterizan al ejercicio de la práctica general de la medicina. Con esto se integró el conjunto de objetivos terminales de la carrera de medicina; esta lista fué sometida al Consejo Técnico de la Facultad de Medicina, y fueron instaurados como los objetivos educativos que debía lograr la enseñanza de la carrera de medicina cualesquiera que fuese el plan de estudios que se siguiera para cursarla. Posteriormente, la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Medicina recomendó a sus escuelas asociadas que adoptaran esos objetivos. Estos objetivos eran el enunciado de aptitudes o

actitudes que se esperaba formar en el estudiante para ser médico; en ningún caso se enunció lo que debería "saber" o "conocer"; en todos los casos se trataba de habilidades complejas (no sinónimas de difíciles) conformadas, en cada caso, por habilidades menos complejas y éstas por habilidades elementales. Partiendo de la base de estructurar el aprendizaje por medio de los 2 esquemas de acción identificados, o sea diagnóstico y solución de problemas, desde el mismo principio el estudiante debería tener la posibilidad de practicar esos esquemas de acción; la diferencia entre el momento inicial y el terminal de la carrera radicaría en el número de variables que tendría que manejar en el diagnóstico y en la solución de problemas que debía ser reducido al principio y en incremento paulativo. Se planteaba el problema de cómo lograr la adecuación de la complejidad de los casos clínicos a las capacidades del estudiante según la etapa que cursara, y simultáneamente como formar las habilidades que caracterizan al médico general y evitar la "contaminación" de la visión especializada (hay que aclarar que el médico especialista es y seguirá siendo necesario, pero se consideró que su formación debería partir de una base de experiencia en la medicina general y realizarse en estudios de postgraduación). Estos requerimientos se solventaron a través, no de filtrar "artificialmente" los casos clínicos, a semejanza del modelo didáctico vigente criticado por anacrónico e ineficaz, sino de ubicar al estudiante en servicios médicos reales en los cuales se prestan servicios de atención médica predominantemente preventiva y general para los casos de patología, más frecuente y menos complicada. De esta manera, la estructura diacrónica del plan de estudio, quedó conformada por el tránsito del estudiante a través de servicios de atención médica:

- 1o. Centros de Salud,
- 2o. Consulta externa, ésto permitía graduar automáticamente, el grado de dificultad de los casos que había que atender.

Del análisis se derivó que la instancia inicial para

practicar los esquemas de acción de diagnóstico y solución de problemas en forma poco compleja, era insertar inicialmente al estudiante en servicios de atención materno-infantil. La definición de la estructura del plan de estudios fué el establecimiento de la secuencia de servicios por los que tenía que transitar el estudiante, cuidando meticulosamente retardar su contacto con servicios intrahospitalarios y especializados; ésto permitió definir en qué momento podría aprender cada tipo de habilidad, cuidando de observar principio de complejidad creciente.

LA DEFINICION DEL CONTENIDO TEORICO

De inmediato fue evidente que una estructura de este tipo no era compatible con una enseñanza por materias o asignaturas disciplinarias; también fue evidente que este tipo de estructura, por definición, requería de un abordaje multidisciplinario.

Para el tránsito del estudiante por cada tipo de servicio, se definió una organización didáctica multidisciplinaria que se denominó módulo, que en rigor no tiene las características de los llamados sistemas modulares de enseñanza, pero que permitió acentuar que no se trataba de materias. Así por ejemplo, a la estancia del estudiante en el servicio materno-infantil se asoció el modelo teórico de crecimiento y desarrollo, desde la concepción, el parto y la etapa recién nacido. Después de definir el listado de habilidades que debería practicar y aprender en su estancia en el servicio materno-infantil, se hizo un análisis y la definición de los objetivos de tipo cognocitivo que debería lograr para poder realizar, razonada y reflexivamente, las habilidades en los esquemas de acción. El resultado fué la definición de unidades didácticas multidisciplinarias que incluían información teórica de las disciplinas biológicas. ®

EL ESPACIO PARA LA ACTIVIDAD DOCENTE.

Una actividad sincrónica teórico-práctica, hacía insatisfactorio usar como base las instalaciones de la Ciudad

Universitaria, ya que exigía una integración entre la docencia y el servicio; para ello, era necesaria la presencia del estudiante en los servicios de atención médica, por lo cual se diseñó un prototipo de unidad docente integrado a un centro de salud. En cada unidad se construyeron los laboratorios y el espacio para reuniones (aula-laboratorio) para alojar a cuatro grupos de 36 alumnos, (72 en primer año y 72 en segundo año), además de instalaciones complementarias como el bioterio y el centro de recursos para el aprendizaje. Los alumnos de 3o. y 4o. años, deberían usar las instalaciones docentes propias de los servicios de atención primaria en donde practicarán.

PERSONAL DOCENTE

Esta fué una definición crítica que barrió con la figura y el papel tradicional del profesor. La característica principal que se requería es que el personal docente en contacto con los alumnos debería constituir un "modelo de papel", el cual tendiera a imitar al alumno, ya que el aprendizaje de las actitudes se realiza por "copia" y su enseñanza mediante el ejemplo, y no por precepto o por la información. La figura principal en contacto permanente con cada grupo de 36 alumnos, se definió como el tutor, cuya principal misión era organizar las actividades semanales de los alumnos y convertirse junto con la otra figura, el coordinador de la unidad, en un ejemplo de actuación que incidiera en los aspectos metodológicos de abordaje y estudio de los problemas; se requirió que el coordinador y el tutor fuesen médicos generales con experiencia en este tipo de práctica.

Otro tipo de docente, fueron los médicos de los servicios, a los que se asignaba a los estudiantes (siempre en pequeños números, máximo 4 por médico) aquí se pretendía evitar que el médico llevara al alumno a un aula y le impartiera "clase" y, por lo contrario, se pretendía que recibiera a los alumnos en la práctica habitual de su papel médico y que fuese asignándoles tareas cada vez más complejas, supervisándolo y asesorándolo en la práctica de éstas. El tercer tipo de docente era el conferencista sobre temas específicos al que

ESTRATEGIA

El plan de implantación consistió en establecer en el momento inicial 4 unidades docentes (quedaron, en el Centro de salud de Cuajimalpa, en la Colonia Agrícola Oriental, de Ciudad Netzahualcóyotl y en la Dirección de Servicios Médicos de la UNAM en la Ciudad Universitaria, este último como decisión política en contra de la opinión de la mayor parte del grupo de trabajo).

Se planteó una evaluación intermedia en el transcurso del 2o. año de operación para valorar la posibilidad de extender a 14 unidades, y en una tercera etapa a 30 unidades, entre las cuales se asignaría la población de la Facultad de Medicina. Este proceso se interrumpió en las 4 primeras unidades.

Han pasado 12 años y egresado ya varias generaciones. Es importante evaluar esta experiencia y ver qué de ella es transferible a la enseñanza tradicional.

se invitaba de acuerdo a un programa.

METODOLOGIA

Por cada módulo se prepararon materiales didácticos de auto-enseñanza que el alumno debía complementar con el estudio de los textos convencionales. El alumno desarrollaría las siguientes actividades:

Práctica clínica. En el servicio médico supervisado y asesorado por los médicos.

Estudio individual. De los materiales de auto-enseñanza desarrollados ex-profeso y de los textos convencionales.

Prácticas de laboratorio. Orientado por manuales y por docentes eventuales.

Sesiones clínicas. Para discusión de los casos y problemas revisados en los servicios de atención médica, guiados por el tutor.

Seminarios. Sobre tópicos previamente fijados o emergentes.

Sesiones bibliográficas. Para presentación documentada de artículos significativos y relevantes, relacionados con la práctica clínica.

Trabajos de campo. Cumpliendo tareas específicas de trabajo en comunidad, principalmente preventivo, educativo y de investigación social.

Conferencias. Asistencia a presentaciones de docentes eventuales.

Sesiones de evaluación. Al terminar la semana se realizaba una sesión en que se evaluaba el aprendizaje del alumno, los materiales y los docentes.

TENDENCIAS Y EXPERIENCIAS DE UN PROYECTO EDUCATIVO: EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Bióloga Ma. Guadalupe Lomeli Radilla

ANTECEDENTES

De acuerdo a la temática y al guión que se sugiere para el desarrollo de mi intervención en este encuentro, me parece indispensable iniciar señalando la interesante coincidencia, que más bien parece un fenómeno de consistencia, entre lo que aquí se propone como objeto de discusión y lo que desde cuando menos, varios años atrás hemos venido intentando como un esfuerzo deliberado en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Por ello es indispensable que me refiera a algunos eventos -en el sentido de momentos, espacios y hechos- que saliendo de la dinámica cotidiana nos han llevado a intentar un análisis, una reflexión en común y una recuperación sistematizada, de lo que ha venido a ser la experiencia y la tendencia de nuestro Colegio en estas condiciones. Para las que la coyuntura de creación y los años que nos preceden son determinantes para que el momento actual condicione a su vez, por sus acciones y resultados concretos, las posibilidades de realización, como perspectivas del Colegio para los años que nos esperan.

No pretendo pues, referirme con datos y señales a lo que para muchos es ya una historia muy conocida y un proceso exhaustivamente analizado por muchos de ustedes: es decir, las condiciones, circunstancias e intenciones o razones de creación del Colegio, de donde sólo quisiera destacar a muy grandes rasgos, algunos elementos que caracterizan al proyecto del Colegio como institución respecto a su plan de estudios y por ende, de las formas o métodos de enseñanza y de aprendizaje que de él se desprenden. Lo que aquí se plantea es básicamente el aspecto teórico o global, y las especificaciones o particu-

se invitaba de acuerdo a un programa.

METODOLOGIA

Por cada módulo se prepararon materiales didácticos de auto-enseñanza que el alumno debía complementar con el estudio de los textos convencionales. El alumno desarrollaría las siguientes actividades:

Práctica clínica. En el servicio médico supervisado y asesorado por los médicos.

Estudio individual. De los materiales de auto-enseñanza desarrollados ex-profeso y de los textos convencionales.

Prácticas de laboratorio. Orientado por manuales y por docentes eventuales.

Sesiones clínicas. Para discusión de los casos y problemas revisados en los servicios de atención médica, guiados por el tutor.

Seminarios. Sobre tópicos previamente fijados o emergentes.

Sesiones bibliográficas. Para presentación documentada de artículos significativos y relevantes, relacionados con la práctica clínica.

Trabajos de campo. Cumpliendo tareas específicas de trabajo en comunidad, principalmente preventivo, educativo y de investigación social.

Conferencias. Asistencia a presentaciones de docentes eventuales.

Sesiones de evaluación. Al terminar la semana se realizaba una sesión en que se evaluaba el aprendizaje del alumno, los materiales y los docentes.

TENDENCIAS Y EXPERIENCIAS DE UN PROYECTO EDUCATIVO: EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Bióloga Ma. Guadalupe Lomeli Radilla

ANTECEDENTES

De acuerdo a la temática y al guión que se sugiere para el desarrollo de mi intervención en este encuentro, me parece indispensable iniciar señalando la interesante coincidencia, que más bien parece un fenómeno de consistencia, entre lo que aquí se propone como objeto de discusión y lo que desde cuando menos, varios años atrás hemos venido intentando como un esfuerzo deliberado en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Por ello es indispensable que me refiera a algunos eventos -en el sentido de momentos, espacios y hechos- que saliendo de la dinámica cotidiana nos han llevado a intentar un análisis, una reflexión en común y una recuperación sistematizada, de lo que ha venido a ser la experiencia y la tendencia de nuestro Colegio en estas condiciones. Para las que la coyuntura de creación y los años que nos preceden son determinantes para que el momento actual condicione a su vez, por sus acciones y resultados concretos, las posibilidades de realización, como perspectivas del Colegio para los años que nos esperan.

No pretendo pues, referirme con datos y señales a lo que para muchos es ya una historia muy conocida y un proceso exhaustivamente analizado por muchos de ustedes: es decir, las condiciones, circunstancias e intenciones o razones de creación del Colegio, de donde sólo quisiera destacar a muy grandes rasgos, algunos elementos que caracterizan al proyecto del Colegio como institución respecto a su plan de estudios y por ende, de las formas o métodos de enseñanza y de aprendizaje que de él se desprenden. Lo que aquí se plantea es básicamente el aspecto teórico o global, y las especificaciones o particu-

laridades podrían dejarse, tal vez, para las mesas de discusión.

En la exposición de motivos para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el entonces Rector de la Universidad señala con claridad la respuesta que significa el Colegio, en términos de una acción que trascienda al momento como coyuntura, generando una nueva forma que recree, transforme, posibilite y condicione la vida educativa y universitaria, y que con ello sea capaz de sobrevivir en el tiempo y sobre los cambios y las limitaciones de las condiciones en diferentes momentos.

Para nuestro bachillerato se consagran algunos elementos básicos que sintetizan su acción educativa mediante: la organización de las sesenta y cuatro asignaturas que configuran el plan curricular; el requisito de acreditación de la comprensión de textos sencillos a nivel bachillerato en un idioma extranjero; la posibilidad opcional de una capacitación específica que prepare para la acción en un medio laboral específico y la oportunidad de desarrollar actividades de educación física, extensión cultural y académica.

Estos elementos dados en una conjunción que permita el desarrollo del estudiante, ahora interpretando como integral, en el que la acción educadora pueda significar un proceso que apure, facilite y condicione los procesos de adaptación-transformación del individuo, consigo mismo y con su entorno, en los que la mediación entre el acopio y manejo de la información y la reflexión sistemática sobre la propia forma de llegar al conocimiento, serán los ejes fundamentales.

Esta pretensión que a primera vista puede parecer desesurada, ha tratado de explicitarse mediante la interpretación del plan de estudios, el que a grandes rasgos se puede describir como un proceso cuyas actividades desde la concepción por área, la orientación de sus materias y asignaturas, la relación área/semestre y hasta la misma sesión de trabajo en clase, tienen como eje fundamental, propiciar que los alumnos repitan y recuperen la experiencia de llegar al conocimiento, cobrando

conciencia de la forma, el método y el proceso mediante el cual llegan a él.

De esta manera, sus tres primeros semestres se conciben desde las cuatro áreas con la perspectiva de un proceso de aproximación, a la forma de conocer la naturaleza y la sociedad, así como las formalizaciones del lenguaje español y de las matemáticas.

En el cuarto semestre en las cuatro áreas se persigue un proceso de síntesis, donde se trasciende la aproximación anterior para conjugar, racionalizar y dar sentido mediante la investigación, el ensayo, la búsqueda de principios generales y el análisis del pensamiento escrito de los demás, como preparación a la etapa de aplicación y corroboración del dominio de los conocimientos, en los dos últimos semestres a través de asignaturas optativas.

En estos dos últimos semestres, sin buscar la especialidad prematura ni el conocimiento más acabado que exista en la materia, se persigue redondear la formación integral del alumno desde un punto de vista más académico. El plan de estudios a su vez debe complementarse con las actividades de desarrollo y acondicionamiento físico, las de extensión académico-cultural, que tienen fundamentalmente la intención de propiciar un ambiente educativo que promueva y conforme la dimensión comunitaria estudiantil indispensable para el adolescente que transita por el bachillerato.

Como señalé, estos han sido -entre otros- elementos puestos en cuestión en un esfuerzo serio del que citaré por ejemplo: el Simposio Internacional del Bachillerato de septiembre de 1982, la Reunión de evaluación que se llevó a cabo en septiembre de 1983 en Tlaxcala y el Encuentro de Perspectivas del Bachillerato del CCH, realizado en octubre de 1984.

En cada una de estas reuniones, y otras que no habré de citar por el momento, la intención y el esfuerzo sostenido ha sido propiciar la apertura de espacios en los que mediante el intercambio, la propuesta, la confrontación, el análisis y la

discusión, hemos tratado de acercarnos al porqué y para qué del bachillerato, al cómo para hacer el bachillerato la realidad de cada momento, y a la visualización de sus perspectivas en un contexto cambiante y particularmente crítico en estas épocas.

Estas aproximaciones sucesivas nos han obligado a realizar tareas diversas y complejas que van desde: la recuperación teórica de nuestra corta historia como institución, como medio para racionalizar nuestro presente; el análisis de nuestra más cercana experiencia actual con sus aciertos y nuestras fallas; hasta con base en ello llegar al planteamiento, que tratando de ser lo más realista posible, nos permita empeñar aún nuestros mejores esfuerzos por un futuro, aun cuando éste sea demasiado próximo, en algunos aspectos.

A MANERA DE HIPOTESIS

En la etapa de los planteamientos del por qué y para qué del bachillerato, en un esfuerzo de síntesis -que en consecuencia por simplificar puede empobrecer el planteamiento original- llegamos a ciertas consideraciones y conclusiones primarias:

1. El Colegio como cualquier instancia educativa es un espacio de conflicto entre:
 - La función conservadora impuesta constantemente por los intereses, ideología y fuerza de los grupos dominantes y la función transformadora de un proceso que critica y confronta constantemente esta presión.
 - La reproducción indispensable para legitimar y reproducir un sistema que responda a las tareas socialmente requeridas y que al mismo tiempo, propicia la capacidad de proposición de alternativas distintas a las establecidas.
2. El bachillerato tiene como finalidad que los alumnos recuperen, recreen, critiquen, transmitan, enriquezcan e incidan en la cultura de su medio. Entendiéndolo desde tres

perspectivas:

- La que le rodea y que significa el medio en que se desenvuelve, sobre el que incide y que es al mismo tiempo su producto.
- La que está a su alcance en el nivel medio superior, con los contenidos, habilidades, destrezas y conocimientos de un nivel inserto entre la secundaria y el profesional.
- La que deriva entre el saber cotidiano y familiar y la cultura propia del intelectual.

3. El bachillerato del Colegio.

- No puede reducirse a repetir datos elementales o básicos ni a agotar las especificaciones de más alta calidad.
- Debe buscar desarrollar la capacidad globalizadora y analítica para ordenar, seleccionar y calificar la información, para interpretarla de manera general donde los casos particulares puedan comprenderse dentro de las concepciones de totalidad.
- Debe propiciar la conciencia de la sistematización rigurosa y metódica de la experiencia, para transferirla a partir de las predicciones y comprobaciones.
- A través de sus diferentes áreas, ubica al dominio del lenguaje como medio de transmisión de la cultura que hace accesible la comprensión de conceptos, categorías, leyes y teorías que permitan explicar la realidad.
- Los métodos se plantean como forma para recuperar, racionalizar, reproducir, predecir y sintetizar el sentido del conocimiento de aproximación consciente, sistemático y gradual.
- No pretende la transmisión de un saber acabado como expe-

riencia ajena, sino la posibilidad de apropiarse del conocimiento por la experiencia propia.

4. En este nivel educativo se postula que los alumnos deben:

- Asumir como propia la tarea de educarse, donde ésta no se reduce a lo aprendido en el aula.
- Sacar provecho para desarrollar sus potencialidades para percibir, simplificar, generar nuevas ideas, manipular el conocimiento y adoptar una conciencia crítica de sí mismos y de su época.

5. Los profesores deberán entender que:

- Su función no se reduce a transmitir o actualizar conocimientos, sino que con un buen manejo de ellos actúen como "entrenadores de habilidades intelectuales" que permitan que los alumnos sean capaces de conocer, seleccionar y simplificar información, generar nuevas proposiciones, valorar y confrontar éstas, y asumir en conjunto que el proceso educativo es continuo y gradual.
- En este sentido la forma de planteamiento y resolución de problemas, la experiencia colectiva, el tránsito entre lo particular y lo global, la búsqueda de regularidades y contradicciones, y la corroboración entre lo aprendido y la aplicación a problemas concretos, serán las formas más comunes para el diseño de programas, elección de contenidos, diseño de actividades y aún la sesión de clase o la realización de una tarea.

Estas cuestiones exigieron en su momento, que nos diésemos a la tarea de explorar la forma en que en el Colegio, en su bachillerato, nos hemos propuesto consciente o inconscientemente llevar a cabo las acciones, en un esfuerzo por sistematizar esa experiencia tan amplia y diversa, que en otro intento simplificador destacaré en algunos rasgos.

TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS

Con la intención de hacer un alto para realizar un balance, en la Trinidad Tlaxcala en septiembre de 1983, se abrió un período de información de lo realizado y de la planeación conjunta entre los distintos cuerpos directivos de las dos unidades del Colegio de Ciencias y Humanidades (Bachillerato y Profesional y de Postgrado). Señalando para el bachillerato la intención de propiciar la educación integral, la vinculación de este medio con la Universidad y la agilización de procedimientos y trámites académico-administrativos.

En el aspecto más cercano al ámbito académico se pueden destacar:

- La intención de recuperar la experiencia colectiva sobre el sentido fundamental del plan de estudios y las asignaturas del bachillerato.
- La búsqueda de condiciones de asistencia de los profesores que posibiliten mejores procesos educativos.
- La orientación del proyecto de profesionalización de la enseñanza o apoyo a la docencia.
- La búsqueda de alternativas que posibiliten un ambiente educativo en la zona marginal, a la que se da a la relación maestro-alumno en el aula.

Estos lineamientos tuvieron como referencia el informe que las diversas instancias rindieron al respecto, y que al finalizar el evento tuvieron como proposición varias líneas de acción que se tradujeron en el plan de trabajo de 1984.

Como parte del Plan de Trabajo en octubre de 1984, se realiza una nueva etapa con el Encuentro de Perspectivas del Bachillerato, que conjuga desde diferentes ópticas una visión de nuestra experiencia como profesores, funcionarios, etc. en relación a las líneas posibles de desarrollo de este proyecto educativo que parece que, en su condición de proyecto

-siempre tendiente a realizarse- conserva su movilidad, su cambio, su posibilidad de adaptación-transformación, como sus principales rasgos de innovación.

En esa ocasión se trabajan desde la óptica de los que permanecemos en el Colegio, aspectos de organización institucional, de los alumnos, de los profesores, de la acción educativa y del proyecto del Colegio. Posteriormente se cruza esta visualización con la de quienes cercanos o expectantes del Colegio dan su opinión crítica sobre su desarrollo o sus posibilidades, como experiencia o como proceso susceptible de investigación.

De estas diferentes etapas podrían destacarse o entresacarse algunos aspectos tales como:

Sobre la organización Institucional:

Al respecto se hace referencia a las consideraciones que enmarcan a nuestro bachillerato dentro de la UNAM, como punto de partida para compartir y comprender la manera en que el contexto del país y de la universidad pueden condicionar los diagnósticos de viabilidad del Colegio. La discusión parte de algunos elementos que se destacan desde la creación del Colegio, su marco legal, estructura general, presupuesto y administración y aspectos de planeación. De ahí se plantean algunas cuestiones que a la fecha requieren mayor definición y adecuación al momento actual y que atañen directamente a ciertas formas de organización académica-administrativa, representatividad ante Consejo Universitario y Consejo del Colegio, entre otras.

Sobre los alumnos:

Considerados como el principal objeto de nuestra actividad de educadores, y partiendo de que los aspectos que se refieren a la administración escolar constituyen para el Colegio, una experiencia sistematizada en bancos de información actual, eficiente y rápida, por los que han pasado más de 327,159 alumnos hasta la inscripción de 1984, cifra que ilustra la complejidad de nuestro sistema. Y sobre los que se cuenta con

estadísticas escolares, de condiciones de acreditación en las diferentes asignaturas del plan curricular, opciones técnicas, idioma extranjero y aún de educación física y actividades de extensión académica. Sin embargo, el análisis y la discusión recae con mayor énfasis en el conocimiento de la dimensión que rebasa los fríos de las estadísticas, para llegar al planteamiento de ciertos indicadores de rendimiento académico, mediante el análisis de seguimientos parciales con algunas escuelas y facultades, la demanda de carrera, los exámenes de diagnóstico y los resultados de investigaciones en desarrollo sobre algunos problemas como: la elección profesional y la orientación en psicopedagogía; la comprensión de lectura; el aprendizaje de las matemáticas; y algunas iniciativas para explorar de manera indirecta actitudes, aptitudes, expectativas y posturas, que van desde la manera en que los alumnos emplean el lenguaje hasta la forma en que se involucran con el Colegio.

Algunas de estas iniciativas se realizaron a través de la serie Espacio Libre, que mediante 5 concursos (Carta al profesor anónimo, Túnel del tiempo, Transición, 1999 e Inventario) se emplearon como formas para conocer desde diferentes perspectivas al alumno, analizando desde sus antecedentes hasta sus expectativas del futuro, pasando por el momento de su vida actual en el Colegio.

Apurando conclusiones, respecto a nuestros alumnos se pudieron destacar rasgos como:

- La elevación del egreso a casi el doble en los últimos siete años.
- De diez años a la fecha las diez carreras más demandadas no han sufrido un corrimiento significativo en el Colegio, pero tampoco en otras instituciones del mismo nivel. ®
- La dificultad para comprender textos empleados en el bachillerato en diferentes disciplinas es muy alta y de manifestaciones muy complejas, que no se reducen sólo a la carencia de un amplio vocabulario o a la dificultad de manejo de conceptos.

- Respecto a la forma de relacionarse con sus profesores privilegian el aspecto afectivo sobre las cualidades académicas y pedagógicas. La problemática que plantean con mayor claridad es la "distancia que advierten hacia el profesor por su inasistencia o incomprensión".
- Denotan un manejo diferencial entre el papel que juegan los personajes con los conceptos, ideas, teorías o aportaciones, dependiendo de la disciplina en que se manejan. Parecen diferenciar el conocimiento por áreas.
- Respecto a su relación con el Colegio lo plantean como la oportunidad de conocer otra dimensión que va desde la solidaridad y la participación grupal y la posibilidad de sentirse universitarios hasta el medio crudo, que propicia el abandono.
- Sus expectativas se acercan más a una visión pesimista, sobresaturados de crisis, conflictos, corrupción, dependencia, sobreexplotación, degradación ambiental y social, y ven como alternativa la del sobreviviente que debiera ser una nueva generación.

Sobre los profesores:

En este tema y desde la perspectiva de un conjunto también amplio (más de 2000 que desempeñan funciones de docencia) se analizó esta dimensión desde dos ángulos:

- La actividad docente en las diferentes asignaturas, con diferentes horas a la semana y número de alumnos. Así como la actividad de los profesores de opciones técnicas, idiomas, educación física y extensión.
- El caso peculiar de los profesores de apoyo a la docencia y la relación de su trabajo con los consejos académicos.

De estas aproximaciones se pudieron destacar rasgos como:

- Los profesores de asignatura, aproximadamente 72% del total de acuerdo al área y materia que imparten, atienden a un número diferente de alumnos en diferente carga de trabajo (en experimentales cada sección tiene hasta 30 alumnos con 5 horas clase a la semana, mientras que en los talleres de lectura con dos horas a la semana de clase atienden alrededor de 60 alumnos por grupo, por ejemplo).
- El 66% de los profesores aproximadamente, tienen una antigüedad entre 10 y 13 años, y para 1984 sus expectativas de superación académica se reducían a nombramientos de complementación académica (PCA) o a ocupar plazas de profesor de carrera de enseñanza media superior (PCEMS).
- El 58.8% eran pasantes de una licenciatura. Solo el 6% contaban con estudios de postgrado.
- Los profesores del Colegio han participado en poco más de 240 cursos de formación, actualización y perfeccionamiento (en programas del mismo Colegio CISE, Centro de Didáctica y otras instituciones).

Para 1985, en marzo se aprueban en el Consejo Universitario por iniciativa del Rector de la UNAM, tres programas específicos para la superación académica del profesorado del nivel medio superior de la UNAM, que atienden esta problemática, y son:

- Programas de formación y actualización para docentes (cursos, seminarios, talleres, conferencias, etc.).
- Programa de apoyo a titulación (becas, seminarios de tesis, preparación e impresión de tesis y agilización de trámites).
- Programa de incorporación al profesorado de carrera conforme al Estatuto de Personal Académico de la UNAM, con objeto de regularizar la especialidad de los PCA y PCEMS de manera de que dejen la condición de excepción dentro de la UNAM.

Estos programas por una parte abre institucionalmente los horizontes del profesorado del Colegio, regulan situaciones sui generis para el nivel medio superior universitario y propician condiciones para desarrollar actividades que posibilitan el mejoramiento académico.

Sobre la Acción educativa.

Respecto a este punto la referencia natural está dada en el plan de estudios, por lo que se tomó como base la discusión que se generó en el Simposio Internacional del Bachillerato de 1982, a propósito del por qué y para qué del Bachillerato del CCH, de la que se destacaron algunos problemas como punto de reflexión:

- Cierta confusión sobre la definición respecto al objeto de estudio para ciertas asignaturas.
- Desvinculación creciente entre la teoría y la práctica.
- Falta de consistencia entre el sentido del área y de la asignatura y su desarrollo a nivel de los programas.
- Falta de formación docente para enfrentar aspectos metodológicos.
- Manejo de contenidos obsoletos o apoyos poco prácticos.
- Aislamiento entre los conocimientos que se buscan y el ambiente cultural del alumno.
- Tendencia a la memorización de conceptos y datos en algunas áreas.
- Falta de recursos didácticos para promover habilidades básicas de lectura, escritura, simbolización, mecanización de operaciones, etc.

Del análisis sobre estos puntos se desprenden algunas acciones a desarrollar, entre las que se pueden señalar:

- La necesidad de revisar los programas de las asignaturas y en su momento, la del plan de estudios, no en la intención de uniformar sus contenidos sino en buscar y definir su sentido fundamental dentro del proceso educativo.
- Revisar dentro de esa orientación fundamental los elementos y programas indicativos y básicos, en un auténtico respeto a la libertad de cátedra, que permitan cumplir a plenitud con la función educadora del Colegio.
- La vinculación que debe darse entre los Consejos Académicos y las acciones que se desarrollan con relación a programas de estudio, la orientación de los trabajos desarrollados por los profesores, y las acciones de formación y superación académica.
- Revisar y evaluar las acciones que se dan en la periferia del aula o marginales al plan curricular (educación física, extensión académica, idiomas, opciones técnicas) de manera que se emprendan acciones que posibilitan el entorno educativo en sus diferentes dimensiones.

Sobre el proyecto.

Como una síntesis entre lo postulado, la actividad concreta y las condiciones del momento, se buscó la proyección posible del Colegio y nuestro medio con referencia a otros sistemas, al aumento del costo de la vida, la explosión informativa del conocimiento, la transformación de los valores en un medio de avances científico-tecnológicos, de conflictos, de crisis económicas y de la competencia de un medio educativo escolarizado como el nuestro, ante los medios masivos de comunicación.

El esfuerzo en el momento fue recuperar y reinterpretar al Colegio con sus antecedentes en esta nueva situación, del que surgen cuestiones a reflexionar, sobre el papel y la acción transformadora del Colegio ante:

- El saber universal y la vida cotidiana.

- La educación masiva y la atención personalizada.
- La responsabilidad individual y la participación grupal.
- La educación integral y la distribución de conocimientos en asignaturas.

Cuestiones que suponen no la disyuntiva sino la consistencia primaria sobre la que sobra sentido la trascendencia del Colegio como un proyecto innovador. Innovador no porque en su momento de creación fuese la alternativa o la opción entre varias, sino como ya se señaló entre sus rasgos sostiene:

- Su condición de proyecto que no termina "fijándose" ante unas circunstancias sino que la posibilidad de adaptarse y recrearse es su condición para transformarse.
- Conservar su carácter propedéutico en función del posterior desarrollo profesional del alumno y, dentro de su mismo diseño curricular, su posibilidad terminal por la preparación básica de su bachiller, donde las opciones técnicas son sólo posibilidades a elegir para quienes deseen una especialización técnica a nivel medio. Estas opciones también tienen su sentido en el plan de estudios, y en ocasiones, resultan a su vez propedéuticas cuando propician la elección profesional.
- Su diferenciación en cuatro áreas dentro del plan de estudios, responde más a la visualización integradora del conocimiento desde la perspectiva de las diferentes asignaturas, que a la resolución en estancos inconexos de disciplinas por especialidad. Esta visión unificadora debe expresarse también en la consecución vertical entre semestres y áreas, que responde más al planteamiento interdisciplinario que aquél que interpreta este término como, la yuxtaposición de especialidades para "partir" un problema en áreas de competencia y tener la opinión de cada experto, como si se tratara de la producción en serie que supone un proceso siempre regular.

- El manejo de los métodos y los lenguajes y de la información para la formación podrían tomar su lugar no como fines en sí mismos, sino como formas de concreción de un proceso unificado donde la observación, el análisis, la síntesis, la aplicación y la corroboración organizan y dan racionalidad al proceso educativo.

EN RESUMEN

La problemática que enfrenta el Colegio desde el punto de vista masivo parece tener buena respuesta a la dimensión cuantitativa. El reto es, en estas condiciones y con estos recursos ahora aún más restringidos, responder cualitativamente a esa demanda, rescatando al individuo sin personalizar o aislar y sin la improvisación o implantación de derroches tecnológicos ajenos, desarrollar de acuerdo a sus experiencias, necesidades, posibilidades y recursos, formas propias de respuestas, entre las que podrían esbozarse:

- En cuanto al proceso que se da entre alumno y profesor, concretizar nuevas condiciones de trabajo, programas idóneos de actualización, formación y superación académica, y mejor conocimiento de las condiciones de los alumnos y del proceso educativo.
- En cuanto a la institución profundizar en la intención educadora que se expresa en cada recurso, acción o proceso, donde la acción de dirigir adquiere cada vez más el sentido de su servicio.

En cuanto al plan de estudios y sus programas, enfrentar que el problema no es la diversidad de contenidos, sino la diversidad de intenciones, enfoques y orientaciones sobre la formación de los alumnos. La revisión y replanteamiento de estos planes y programas parece cada vez más viable en función de los problemas académicos detectados.

- En la zona que se da en la periferia a la relación del salón de clase, buscar la coherencia de las otras acti-

vidades como un medio educativo integral para el que existen recursos y experiencias amplios (bibliotecas, audiovisuales, apoyo en psicopedagogía, laboratorios, talleres, etc.).

- Buscar vinculación entre el desarrollo del Colegio y la movilidad del medio que lo rodea, para que sin entrar en una competencia desleal por difundir información, permita formas y medios para contender con esa explosión informativa, actualizando los medios de llegar y manejar el conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

Palencia, Fco. Javier. Plan de Estudios del Bachillerato. Cuadernos del Colegio. Revista Trimestral. Número 1 Octubre-Diciembre 1979. p.p. 6-7.

Cuadernos del Colegio. Revista Trimestral. Colegio de Ciencias y Humanidades. Número especial 1. Diciembre de 1983. p.p. 94.

Cuadernos del Colegio. Revista Trimestral. Colegio de Ciencias y Humanidades. Número especial 2. Noviembre de 1984. p.p. 57.

Palencia, Javier, et. al. Por qué y para qué del Bachillerato. El concepto de Cultura Básica y la Experiencia del C.C.H. Deslinde, Núm. 152. UNAM. México D.F., 1982. p.p. 35.

Palencia, Fco. Javier. La Universidad Latinoamericana como Conciencia. Centro de Estudios sobre la Universidad (Colección Monografías) UNAM. México 1982. p.p. 101-119.

UNAM, Gaceta UNAM, Octava época, Vol. 1 N° 1, 15 de abril de 1985.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MESA 2: ORGANIZACION ACADEMICA Y GESTION INSTITUCIONAL

III

®

vidades como un medio educativo integral para el que existen recursos y experiencias amplios (bibliotecas, audiovisuales, apoyo en psicopedagogía, laboratorios, talleres, etc.).

- Buscar vinculación entre el desarrollo del Colegio y la movilidad del medio que lo rodea, para que sin entrar en una competencia desleal por difundir información, permita formas y medios para contender con esa explosión informativa, actualizando los medios de llegar y manejar el conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

Palencia, Fco. Javier. Plan de Estudios del Bachillerato. Cuadernos del Colegio. Revista Trimestral. Número 1 Octubre-Diciembre 1979. p.p. 6-7.

Cuadernos del Colegio. Revista Trimestral. Colegio de Ciencias y Humanidades. Número especial 1. Diciembre de 1983. p.p. 94.

Cuadernos del Colegio. Revista Trimestral. Colegio de Ciencias y Humanidades. Número especial 2. Noviembre de 1984. p.p. 57.

Palencia, Javier, et. al. Por qué y para qué del Bachillerato. El concepto de Cultura Básica y la Experiencia del C.C.H. Deslinde, Núm. 152. UNAM. México D.F., 1982. p.p. 35.

Palencia, Fco. Javier. La Universidad Latinoamericana como Conciencia. Centro de Estudios sobre la Universidad (Colección Monografías) UNAM. México 1982. p.p. 101-119.

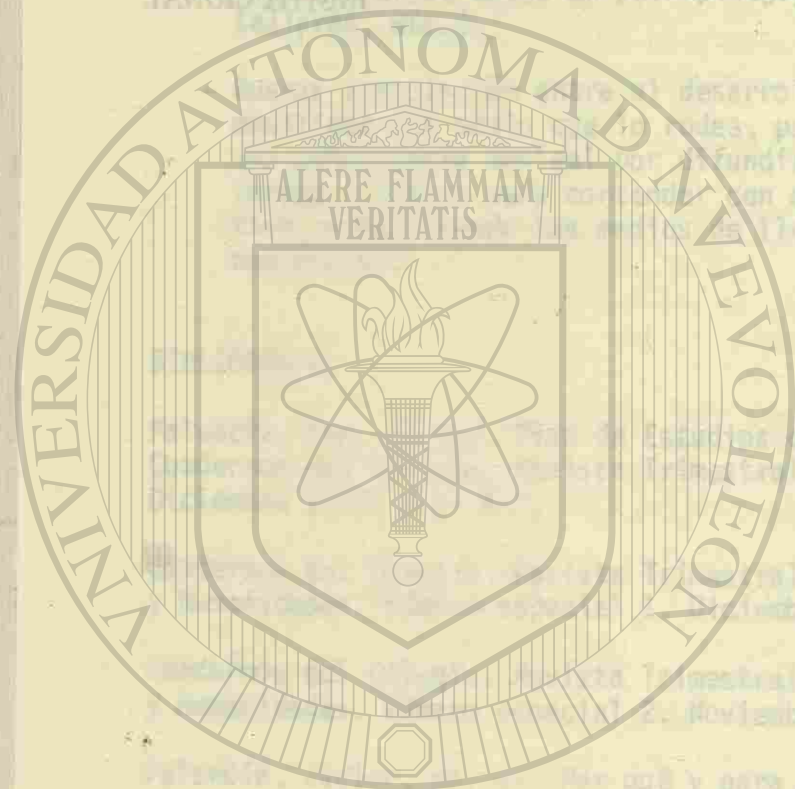
UNAM, Gaceta UNAM, Octava época, Vol. 1 N° 1, 15 de abril de 1985.

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

MESA 2: ORGANIZACION ACADEMICA Y GESTION INSTITUCIONAL

III

®



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL

UNA ALTERNATIVA A DISCUTIR EN LAS BASES PARA LA FORMACION DEL ARQUITECTO: EL AUTO-GOBIERNO

Arquitecto Carlos González Lobo

1. Dos son los problemas que ahora nos preocupan: primero, el proyecto de arquitecto que deseamos para contribuir a la formación de los profesionales que necesita el momento coyuntural actual en América Latina y la construcción de su futuro independiente; y en segundo término, el hecho de que esto lo propondremos para ejercerlo, no en la esterilidad del debate teórico, sino en nuestras universidades actuales, mañana mismo. A pesar de toda su implementación y las tendencias negativas aportadas con anterioridad, de otra manera, nuestra "crítica radical" no pasaría de desahogar nuestra preocupación en la propuesta número "X" más.

Ahora bien, nosotros creemos que la solución a la problemática Latino-Americana, está en una práctica política revolucionaria y la vinculación a escala Latino-Americana de la misma, para deshacernos de los lazos de dependencia y construir un mundo justo e igualitario y socialista, pero como el campo de inserción que tenemos es la formación del arquitecto, creemos que amén de la práctica referida, estamos obligados a fortalecer la formación universitaria y arquitectónica de un sujeto crítico, independiente de criterio y consciente de que su acción (la arquitectura) forma o formará parte de la planificación del espacio y su transformación, que para ello tiene que ser consciente y sensible a la realidad nacional y continental y conocer y explorar las particularidades, que adopta en cada caso el marco estructural de la dependencia.

Por ello es fundamental centrar la atención de dos aspectos:

- a) Su formación científica rigurosa para conocer y transformar la realidad y
- b) Su formación creativa.

Entendida esta última como la habilidad de formular hipótesis de solución (no formas extravagantes), a los problemas sociales y espaciales, que caracterizan la realidad ecológica urbana dependiente; tales que se adecuen a las restricciones de la realidad física y que encuentren coyunturas políticas, técnicas y sociales, que le permitan subvertir lo posible para acercar la satisfacción de lo necesario; creatividad social y espacial que comprenda simultáneamente, la solidaridad con las necesidades proletarias y una estética vinculada a la vida cotidiana y la recuperación del valor de uso de los objetos y el espacio, desideologizándoles de una semántica de prestigio y "status" derivada del valor de cambio.

Esto no produce "por sí" el cambio, pero evidentemente nos permite la formación de sujetos, en la etapa transitiva hacia el cambio, con una nueva sensibilidad y con la capacitación científica y creativa que pueden integrarse a la lucha por el mismo en el futuro.

A partir de esta hipótesis provisional y discutible, hemos ordenado algunos elementos para la discusión de bases para la formación del Arquitecto.

1.1. De las Relaciones Humanas al interior de la práctica educación-aprendizaje.

Consideramos fundamental el análisis de cambios en el contenido de las formas de relación y motivación en el proceso de aprendizaje, de ellas destacaremos:

- a) La participación activa en la totalidad de los eventos académicos de los factores de dicha práctica, alumnos, profesores y empleados auxiliares, desde la toma de decisiones hasta la construcción del conocimiento, como una práctica de la libertad que ensanche la calidad de los individuos y su expresión social, para ello, la capacidad de crítica y autocrítica deberían presidir todos los actos académicos, pedagógicos, administrativos y de información en la comunidad académica.

- b) La Institución de formas de enseñanza dialogal en las que ambos términos docente y dicente aspiran a construir un conocimiento de formarse, de su acción conjunta, solidaria y libre, sin construcciones teóricas prefijadas y permanentes o dogmáticas.
- c) El libre debate ideológico, como la forma más avanzada de la libertad de cátedra y la libertad de experimentación y autogestión de prácticas e investigaciones académicas, arquitectónicas y de estructura pedagógica como consecuencia se harían base programática de la formación del Arquitecto.

1.2. Aspectos pedagógicos instrumentales.

Señalaremos algunos elementos que se derivan del proyecto alternativo que presentamos para la transformación de la enseñanza arquitectónica.

- a) Enseñanza "en la praxis", denominamos así a una práctica educativa que vincula la enseñanza-aprendizaje a problemas reales que demandan las clases populares, de manera tal que el trabajo de asesores y aprendices sea utilizado y aprovechado por éstas para sus más ingentes necesidades, permitiéndonos una vinculación y comunicación efectiva de la Universidad y el pueblo y obteniendo para la enseñanza una motivación y conscientización sociales que generan mayor desempeño y seriedad en los grupos de trabajo académico.
- b) Enseñanza "en base a totalizaciones": denominamos así a la estructuración del curriculum en torno a unidades integrales y coherentes de capacitación profesional, tales que permitan un avance progresivo hacia la formación de un "criterio socialmente aceptable", para ejercer la práctica profesional, de manera tal que las materias y experiencias tradicionalmente inconexas y con finalidades propias, que subordinan a un plan integral que totaliza una sucesión de etapas pedagógicas de desarrollo en el aprendiz.
- c) De lo anterior se desprende una programación integral

de los cursos, su desarrollo detallado y la determinación de criterios de evaluación en base a los objetivos generales del nivel pedagógico, tales que nos permitan precisar el contenido de las unidades o ejercicios y precisar la obtención de conocimiento operativo, de manera objetiva, así como el diagnóstico del desarrollo en cada etapa del aprendiz y el proceso de aprendizaje.

- d) Establecer en el aprendizaje la creación de situaciones educativas que se desprenden de la acción del aprendiz. Integrada a grupos o equipos de trabajo verticales (diversos niveles), que en relación de colaboración con asesores (no profesores) especialistas en áreas diversas, enfrentan problemas en que ambos, aprendiz y asesor, trabajan juntos por la obtención de la solución de un problema que ambos desconocen; y que armados con diversos niveles de experiencia y conocimientos resolverán.

Dejando la evaluación de resultados a la intervención conjunta: asesores y grupos por un lado y a la comunidad académica y popular por el otro.

- e) Evitar la irregularidad promocional, mediante niveles integrales, que o promueven al aprendiz al nivel superior o lo mantienen en el actual en paquete.

1.3. Aspectos conceptuales y de contenido.

Buscamos enunciar para el debate los elementos de mayor relieve de nuestras propuestas en los contenidos de la enseñanza.

- a) Formación e instrumentación para el dominio del método científico-histórico, como condición para la comprensión e investigación objetiva de la realidad y su posible transformación.
- b) Estructuración crítica de una teoría a través de la práctica-teórica, tal que integre y globalice la ubicación de la problemática del espacio construido y

a los marcos conceptuales y parámetros mínimos fijados por la asamblea general del Autogobierno usando los resquicios del marco estructural de la legislación universitaria vigente. Al interior del taller establece las modalidades propias de vinculación y asesoría que necesite, al exterior se coordina con el conjunto de la comunidad mediante una asamblea de Delegados de los Talleres y la Coordinación General.

- c) Se define el Taller integral como el grupo académico que con un programa derivado de la tendencia de sus participantes se organiza para la creación, en su sitio, de situaciones educativas, que integra a las diversas asignaturas del curriculum de la carrera, en niveles pedagógicos totalizantes, de todos los semestres académicos, organizado internamente por tres áreas específicas: teoría, diseño y construcción y que a través de experimentación constante, pedagógica y didáctica estructura los problemas arquitectónicos en torno a tres variables temáticas: ejercicios críticos, prácticos y utópicos, a resolver por grupos integrales por semestre académico (horizontalmente) y por problemas derivados de la vinculación al pueblo (verticalmente).

- d) Para lograr un adecuado nivel pedagógico se toma en cuenta la siguiente forma de integración, entre el plan de estudios y la forma de ejercicios, críticos, prácticos y utópicos.

- Los asesores responsables de cada materia fijan los requerimientos u objetivos de la misma para ser aprobada.
- Se eligen los problemas reales que se atacarán, eligiéndolos por su interés social, motivacional y pedagógico; fijando el grado de educación entre sus partes y los requisitos por materia y por semestre académicos, determinando la verticalidad de los mismos (qué semestres cubren) estableciendo su duración y valor relativo a la carga académica; además se implementan los trabajos críticos y utópicos complementarios por

semestre fijando la integración de los mismos a planes de integración de la escuela o taller y a las materias pertinentes.

- 1.5. Sin agotar el problema, esperamos dar con esto una imagen suficiente de la forma de organización de la alternativa propuesta para el debate; agregaremos por último el contenido temático alternativo de los ejercicios críticos, reales y utópicos que creemos responden mínimamente, a la superación de la crítica, hecha a la crisis de la enseñanza en la primera parte de esta ponencia y que como tales esperamos contribuyan a la definición de las bases para la formación, buscadas por esta Mesa de Trabajo.

1.5.1. Trabajo crítico

Entendemos por trabajo crítico un trabajo de investigación, recopilación, contrastación de problemas de la actividad y una teoría arquitectónicas que subyacen en el ejercicio y práctica profesionales y que fundamentan la toma de decisiones en el mismo, enumeramos algunas de ellas que se presentan con mayor frecuencia en la práctica y profesional de nuestra experiencia mexicana:

- a) Ubicación de la práctica proyectal, programática y constructiva en la producción del espacio construido y en relación con las modalidades culturales, regionales y las estrategias económico políticas.
- b) Investigación y crítica a la práctica del diseño en la realidad nacional, buscando las formas de articulación y modalidades adoptadas en las condiciones concretas del mercado de trabajo, como estudio y comprobación de las tesis teóricas al respecto.
- c) Comprobación y contrastación experimental de las hipótesis de la sociología, antropología, las ciencias políticas, etc. sobre la construcción del espacio y su vinculación con la sociedad del consumo y formas pre-capitalistas coexistentes.
- d) Análisis sistemático de las respuestas o soluciones

construidas para los temas de mayor incidencia (hospitales, escuelas, vivienda, mercados, etc.), intentando destacar óptimos, mínimos y soluciones recuperables.

- e) Comprobación e implementación de modelos evaluativos y normas, aplicados a edificios de diversas épocas y programas.
- f) Desarrollo de experimentos y verificaciones fragmentarias, de edificios, sitios, sistemas de instalaciones y detalles constructivos.
- g) Crítica a la práctica profesional, investigando a detalle formas de trabajo, contratación, distribución de los encargos, protección gremial y formas de organización sindicales de los arquitectos.

1.5.2. Trabajos reales

(Vinculados a problemas de la comunidad e integrados por grupos interdisciplinarios universitarios en práctica social).

Dichos trabajos constituyen la parte central del Taller Integral, son el resultado de diversas formas de vinculación entre grupos marginales, de comunidades campesinas y organizaciones obreras independientes, con los grupos y escuelas democráticos en la Universidad, tienen como finalidad apoyar a los grupos populares en la gestión de sus problemas y especialmente en la asesoría técnica y científica en aspectos de habitación, higiene, organización productiva, etc., para la formación del aprendiz arquitecto nos ofrecen los siguientes elementos de capacitación:

- a) Elemento motivacional para aprendices y asesores en su práctica educativa y creativa.
- b) La posibilidad de comprobación o disprobación de las hipótesis de solución académicas en su enfrentamiento con los usuarios y la realidad política, social y económica.

- c) Un uso social positivo del trabajo académico, para los grupos sociales sin capacidad de pago y obtención de resultados que enriquecen a la comunidad.
- d) Integración de la formación académica y la práctica constructiva real, con la consiguiente reducción de la distancia entre la escuela y la práctica profesional con las evidentes ventajas de no realizar esta última en un bufete comercial y deformante.
- e) Una vía para la recuperación, estudio y rediseño de las experiencias de arquitectura popular y las técnicas y materiales regionales.
- f) Un medio para vincular el conocimiento universitario a las tareas y procesos de cambio de los grupos populares en vías de organizarse.
- g) Un canal de retroalimentación a los currículos académicos de las necesidades reales y el grado de eficacia de los modelos cognoscitivos y técnicos que se implementan en la enseñanza tradicional.
- h) Verificación e implementación en la práctica de métodos y programas de trabajo interdisciplinario.
- i) Investigación y recopilación sistemática en áreas críticas de la realidad nacional, donde el conocimiento científico y técnico no penetra dada su baja rentabilidad.
- j) Colaboración universitaria, científica y democrática al desarrollo de las comunidades y grupos marginales en su proceso de organización y construcción.

1.5.3. Trabajos utópicos.

Nos basaremos para usar este término tan desprestigiado por su vinculación idealista, a la idea de Roberto Segre: "La Utopía Realista -en correspondencia con el módulo social fundamentado ideológicamente- surge del análisis objetivo de la correlación entre base técnica material,

funcionalidad y los niveles de significación cultural".(1)

La razón de estos trabajos en el paquete pedagógico, es la necesaria capacitación técnica e informativa de la construcción contemporánea a un sujeto con una formación científica, y por otro lado la busca de situaciones educativas reales que promueven la formación creativa, social y espacial.

Los elementos argumentativos y temáticos que consideramos inicialmente en torno a esta variante académica son:

- a) La necesidad imperiosa en el subdesarrollo de preparar técnicas avanzadas para prevenir la substitución de las tecnologías dominantes, previendo la necesidad de no emplear entonces la mano de obra artesanal, necesaria en la implementación del despegue industrial racionalizado.
- b) Iniciar la investigación sistemática de los problemas: técnicos, producción de elementos constructivos ante un previsible cambio, así como los elementos significativos y lingüísticos que configurarían a una sociedad integrada y en busca de la liberación.
- c) Exploración y tanteos de la planificación regional y urbana, en vinculación interdisciplinaria y con miras a implementar propuestas políticas de los grupos organizados independientes en su relación con el estado.
- d) Análisis crítico y prospectivo de los estándares, mínimos y óptimos, científicos, en relación con las problemáticas de máxima significación social y urbana como: la vivienda y sus formas de agrupación, los sistemas asistenciales y hospitalarios, los edificios escolares, los centros de reunión, las instalaciones de servicio, las instalaciones fabriles, etc.
- e) Experimentación y comprobación de las diversas tecno-

(1) Roberto Segre: Cuba, Arquitectura de la Revolución (G. Gili Barcelona 1970).

(1) logías contemporáneas y procesos industriales con miras a su habilitación ante los procesos masivos de construcción del futuro.

- f) Complementación y rediseño de tecnologías constructivas, adecuándolas a su ocupación, por grupos regionales del país.
- g) Investigación de la problemática de estandarización, normalización y coordinación modular para la construcción racionalizada e integrada.
- h) Investigación e implementación de sistemas de control y programación de obras.

Por último, apuntaremos como explicación del sentido de este trabajo, que nuestra pretensión es invitar al análisis integrado del problema, por ello nos permitimos presentar un modelo con un intento de coherencia interna que hemos venido construyendo profesores y alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de pruebas y errores, en un proceso de crítica y autocrítica permanentes, no suponemos siquiera adecuarnos a las problemáticas particulares de cada uno de vuestros países, pero suponemos que el apuntar un esquema general del proyecto de profesionalistas que prefiguramos, los cambios en las realizaciones humanas al interior de la práctica académica y las propuestas académicas, conceptuales y organizativas, coinciden con preocupaciones que hemos leído o nos han informado, preocupan en vuestras universidades, esta respuesta provisional que ofrecemos para abrir el debate es pues, en principio sólo un motivador a vuestra crítica y análisis del que esperamos resultados en vuestra comunicación final.

UN MODELO UNIVERSITARIO EN TRANSFORMACION: LA U.A.M. XOCHIMILCO

Doctor Luis Felipe Bojalil Jaber.

INTRODUCCION:

El propósito de este trabajo es hacer una reflexión en términos sumarios sobre la organización académica que se ha propuesto desarrollar la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Una parte de la exposición alude a circunstancias reales, mientras que otra parte involucra elementos meramente propositivos. Los conceptos aquí expresados tendrían que contemplarse como parte del proceso histórico y de continua selección de experiencias del trabajo académico que la UAM-Xochimilco, ha desarrollado durante 10 años sin perder de vista que esta unidad universitaria desde su origen ha venido ensayando una experiencia innovadora con todas las implicaciones que esta expresión encierra. Esto significa que se trata de una institución que no sólo intenta adecuar sus estructuras y medios para el cumplimiento de sus fines sino que también busca definir su propio ser, conforme a un ideal original de innovación.

FILOSOFIA.

Este ideal original cristalizó en una filosofía que aspiraba a una nueva formulación del compromiso del trabajo académico e intelectual para con la sociedad. "La universidad contemporánea, decía el documento Xochimilco, está preocupada por un análisis de su articulación en la estructura social. Frente a esta problemática compleja y apremiante, una alternativa promisoriosa es la reflexión crítica y la acción creativa. Esta propuesta plantea una revisión profunda de las relaciones entre las ciencias y sus efectos, fundamentalmente la aplicación y la enseñanza y un enfoque novedoso en la metodología educacional."

(1) logías contemporáneas y procesos industriales con miras a su habilitación ante los procesos masivos de construcción del futuro.

- f) Complementación y rediseño de tecnologías constructivas, adecuándolas a su ocupación, por grupos regionales del país.
- g) Investigación de la problemática de estandarización, normalización y coordinación modular para la construcción racionalizada e integrada.
- h) Investigación e implementación de sistemas de control y programación de obras.

Por último, apuntaremos como explicación del sentido de este trabajo, que nuestra pretensión es invitar al análisis integrado del problema, por ello nos permitimos presentar un modelo con un intento de coherencia interna que hemos venido construyendo profesores y alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de pruebas y errores, en un proceso de crítica y autocrítica permanentes, no suponemos siquiera adecuarnos a las problemáticas particulares de cada uno de vuestros países, pero suponemos que el apuntar un esquema general del proyecto de profesionalistas que prefiguramos, los cambios en las realizaciones humanas al interior de la práctica académica y las propuestas académicas, conceptuales y organizativas, coinciden con preocupaciones que hemos leído o nos han informado, preocupan en vuestras universidades, esta respuesta provisional que ofrecemos para abrir el debate es pues, en principio sólo un motivador a vuestra crítica y análisis del que esperamos resultados en vuestra comunicación final.

UN MODELO UNIVERSITARIO EN TRANSFORMACION: LA U.A.M. XOCHIMILCO

Doctor Luis Felipe Bojalil Jaber.

INTRODUCCION:

El propósito de este trabajo es hacer una reflexión en términos sumarios sobre la organización académica que se ha propuesto desarrollar la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Una parte de la exposición alude a circunstancias reales, mientras que otra parte involucra elementos meramente propositivos. Los conceptos aquí expresados tendrían que contemplarse como parte del proceso histórico y de continua selección de experiencias del trabajo académico que la UAM-Xochimilco, ha desarrollado durante 10 años sin perder de vista que esta unidad universitaria desde su origen ha venido ensayando una experiencia innovadora con todas las implicaciones que esta expresión encierra. Esto significa que se trata de una institución que no sólo intenta adecuar sus estructuras y medios para el cumplimiento de sus fines sino que también busca definir su propio ser, conforme a un ideal original de innovación.

FILOSOFIA.

Este ideal original cristalizó en una filosofía que aspiraba a una nueva formulación del compromiso del trabajo académico e intelectual para con la sociedad. "La universidad contemporánea, decía el documento Xochimilco, está preocupada por un análisis de su articulación en la estructura social. Frente a esta problemática compleja y apremiante, una alternativa promisoriosa es la reflexión crítica y la acción creativa. Esta propuesta plantea una revisión profunda de las relaciones entre las ciencias y sus efectos, fundamentalmente la aplicación y la enseñanza y un enfoque novedoso en la metodología educacional."

En el punto de partida, de la UAM-Xochimilco, se postuló que la institución universitaria debería tener una participación mayor y más directa en la solución de los problemas nacionales. Se trataba de que ella abandonara la función pasiva de reproducción del saber y de las profesiones, para asumir un papel activo y catalizador en la transformación social. Se quería una universidad creadora vinculada al desarrollo nacional.

La consecución de tal propósito, desde luego, suponía la gestación de un nuevo modelo de universidad. La creación de este nuevo modelo, sin embargo, no podría surgir de la nada, en abierta ruptura con el pasado; habría de darse sin romper sus vínculos con la tradición; es decir, la innovación debería arrancar de un concepto de transición, de una organización académica concebida como paso intermedio entre el viejo y el nuevo modelo universitario. Esta organización académica de transición en el caso de la UAM-Xochimilco, incluyó el diseño de modelo de organización divisional y departamental, una reorganización de los contenidos académicos y una reformulación de las relaciones entre las distintas funciones universitarias, al mismo tiempo que se cambiará en la metodología educativa.

I. La organización académica debe contemplarse como un medio para la realización de determinados fines institucionales. En el caso de las universidades europeas -que sirvieron de paradigma en la gestión de las universidades latinoamericanas- encontramos con una organización orientada fundamentalmente a la preservación de la tradición cultural representada por las profesiones. Este acento es más notorio en el caso de la universidad francesa, pero no deja de estar presente en las universidades alemanas e inglesas. La universidad latinoamericana hereda, entre otras, los siguientes rasgos de la universidad europea:

- 1) La desagregación de la vida académica en entidades autónomas (escuelas, facultades, institutos, etc.).
- 2) La separación entre la docencia y la investigación.

- 3) La separación entre la docencia y la investigación frente a "aplicación (productiva) del saber".
- 4) La ausencia de un espacio universitario dedicado al "desarrollo tecnológico".
- 5) La falta de vínculos consistentes entre la vida académica y la producción.
- 6) El acento en las profesiones liberales.

En el caso de Estados Unidos encontramos un modelo notable de innovación académica en relación con el modelo europeo: nos referimos a los llamados *land grant colleges*. Estos centros fueron creados a partir de donativos de tierras que hizo el gobierno federal sobre todo en el siglo XIX y fueron dotados de una organización académica que, conscientemente, buscaba alejarse del modelo europeo cristalizado en universidades como Yale y Harvard. Esta toma de distancia se debía a que los *land grant colleges* aspiraban a responder a exigencias nacionales de carácter específico, derivadas del desarrollo agrícola e industrial que experimentado en el siglo XIX por los Estados Unidos y que las instituciones universitarias de tipo europeo, por las ataduras que mantenían con las profesiones tradicionales, no podrían ofrecer. El *land grant college* se organizó a través de opciones profesionales de nuevo tipo pero sin renunciar a la ciencia y las humanidades. He aquí una institución innovadora que supo apropiarse de fines específicos, que intentó responder de forma creativa y original a las demandas de su desarrollo nacional.

II. A diferencia de esto, en América Latina la educación superior se desarrolló por la vía frecuente de reproducir el modelo europeo de universidad y en la historia contemporánea de la región son muy pocos los casos de ruptura con la tradición europea. Los esfuerzos modernizadores más recientes -en particular los realizados después de la Alianza para el Progreso- tuvieron el efecto de "parches" o "remiendos" que jamás ponían en cuestión la estructura fundamental de la universidad, es decir, sus fines y su organización académica. Desde luego,

la preocupación por cambiar el orden de la educación superior se hizo más imperiosa en la medida en que las naciones latinoamericanas comenzaron a experimentar los efectos del estancamiento y declinación económicas características de las últimas dos décadas. En países como México, la crisis económica, ha vuelto a poner sobre el tapete de la discusión la idea del cambio social (o reorientación del desarrollo) y, por consiguiente, ha recobrado actualidad el propósito de atribuir a la educación superior un nuevo papel, creativo y catalizador, en la configuración del nuevo orden nacional. En esta nueva intervención social de los medios académicos se aspira a que se realice preservando las raíces históricas nacionales, afirmando el compromiso de las universidades con las tareas del desarrollo nacional y reivindicando como objetivo la autodeterminación científica y tecnológica. La realización de tales propósitos condujo a pensar en la necesidad de crear nuevas instituciones o reformas radicales de las antiguas, dotándolas de una nueva filosofía, nueva organización académica y nuevas formas de gestión, nuevos currícula y nuevas metodologías educativas.

III. En esta línea de consideraciones se ubica la gestación de la UAM, en 1973. Recuperando distintas experiencias, La UAM se dotó de varios elementos distintivos:

- a) Una estructura en unidades universitarias.
- b) Un órgano ejecutivo central (la rectoría general) y órganos ejecutivos por unidad universitaria (rectores de unidad).
- c) Una entidad parlamentaria central (el Colegio Académico) y entidades parlamentarias por unidad universitaria (Consejos Académicos) y por División (Consejos Divisionales).
- d) Un órgano colegiado (Junta) con funciones relacionadas principalmente con la selección de rectores.

Por su parte, cada unidad universitaria se organizó para su funcionamiento en:

a) Divisiones y

b) Departamentos

Junto a estas estructuras se crearon coordinaciones para cada programa de docencia.

En el caso de la UAM-Xochimilco, se pensó que la innovación debería reposar en cuatro presupuestos fundamentales:

1. Organizar la academia alrededor de objetos de estudio que correspondieran a problemas nacionales relevantes.
2. En asegurar un abordaje de esos objetos con aproximaciones multidisciplinarias.
3. Vincular las tres funciones fundamentales de la universidad, a saber: la investigación (producción y conocimientos); la docencia (transmisión) y el servicio (aplicación) (nota: aquí no se considera la difusión de la cultura).
4. Implantar y desarrollar nuevos métodos de enseñanza (el sistema modular).

IV.- LA INCORPORACION DE PROBLEMAS NACIONALES EN LA ORGANIZACION ACADEMICA.

Este principio se aplicó en la organización del curriculum que se fundó, no en materias como usualmente se hacía, sino en objetos de estudio que fueron llamados "objetos de transformación". Se pensó que los mismos objetos seleccionados para el curriculum orientarían, también el servicio (o sea el espacio de aplicación productiva del saber) y en este esquema la investigación sería una suerte de marco para el enriquecimiento o mejor conocimiento del objeto en cuestión. Sin embargo, el problema principal que se planteaba era, precisamente el de la selección de objetos de estudio. ¿Cuáles objetos tenían el derecho de pasar a formar parte de la organización académica y cuáles no? ¿con qué criterios se seleccionarían?, la selección,

se comprende, era un imperativo inevitable. La Universidad moderna no puede proponerse recuperar el universo entero del saber como lo pretendían las antiguas universidades so pena de sacrificar la eficacia de su intervención social. La primera vía que se ofrece a las universidades para definir sus objetos de estudio es la de atender exclusivamente la "demanda formal" que se expresa, desde luego, a través de los voceros oficiales del mercado. Esta perspectiva representa el recurso sin ambages, adoptados por los centros de educación superior tradicionales y encarna asimismo una actitud institucional que podría calificarse de "adaptativa" y "reproduccionista", en la medida en que desemboca en una mayor adecuación de la institución educativa con su entorno y en una práctica que tiende a reproducir el orden cultural anterior. Frente a esta posibilidad se postula otra, distinta que ha intentado instrumentarse en la UAM-Xochimilco.

Construir una alternativa no reproduccionista es el gran desafío que confronta la universidad contemporánea y este desafío es un problema histórico cultural cuya solución teórico-práctico habrá de darse a partir de un proceso de aproximaciones sucesivas. Desde esta perspectiva cobra particular relevancia la acumulación y sistematización de conocimientos en el campo de la innovación. En el centro de esta problemática se encuentra el tema de las distintas formas que asume la relación universidad-sociedad. Creemos que en el caso de la selección de objetos para la docencia deberían considerarse, al menos estos cuatro parámetros:

- a) Las prioridades del desarrollo nacional.
- b) Las condiciones del mercado de trabajo.
- c) Las formas del desarrollo institucional.
- d) La estrategia educativa.

V. LA MULTIDISCIPLINA.

El segundo elemento de la innovación reside en las metodologías de abordaje de los objetos. El planteamiento explícito que hizo la unidad Xochimilco fue el de asegurar el concurso de varias disciplinas en el desarrollo de la investigación y la docencia. Los departamentos adquirieron denominaciones que aludían a este principio y el sistema modular aplicado a la docencia cumpliría también con él. Los métodos multidisciplinarios no sólo coinciden con la idea del trabajo académico colectivo, sino que logran abrir nuevos horizontes a la relación universidad sociedad en la medida en que permiten un reordenamiento del saber acumulado en el marco de cada disciplina y haciendo posible una relación más creativa de la universidad con su entorno social. La multidisciplina hace posible la construcción de nuevos objetos de estudio, objetos que frecuentemente escapan del campo de visión de las disciplinas aisladas. Desde luego que la multidisciplina comprende un conjunto de dificultades teóricas y prácticas: su aplicación supone la construcción de una metodología que facilite el concurso disciplinario y haga posible el enriquecimiento del objeto en cuestión. El desarrollo hacia la interdisciplina, entendida ésta como generación de nuevas categorías de conocimiento, involucra problemas de índole compleja que no abordaremos aquí. Sin embargo, la multidisciplina, por sí sola, confiere a la organización académica flexibilidad para ampliar el conjunto de relaciones que determinan el objeto de estudio y de esa manera multiplica el potencial creativo de la universidad.

VI. VINCULAR LAS FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD.

La creación de una nueva universidad, cuyas características sean la integración, la flexibilidad curricular y la creatividad, ha de apoyarse en la construcción de un ámbito académico rico en estímulos intelectuales. El desarrollo universitario, en este caso, se desprenderá de la relación entre sus funciones. La mayor o menor armonía de esas relaciones será resultado de las políticas institucionales y de las formas de administración

y organización académicas que se adopten. La adopción de uno u otro modelo de organización académica, desde luego, determinará las formas de "ejercicio del poder" dentro de la universidad. Por ejemplo, el modelo federado, de tipo napoleónico o como también se denomina, liberal, en el cual la estructura académica se funda en unidades académicas aisladas entre sí, en donde las funciones esenciales de la universidad (docencia, investigación y servicio) se ejercen en espacios institucionales diferentes y en donde no existe "comercio" (enriquecimiento, intercambio) posible entre unidades académicas, en este modelo el poder central de la Universidad será un poder de "equilibrio" (suerte de cesarismo) entre los poderes particulares que representan las unidades académicas (facultades, escuelas, institutos, centros). Un modelo alternativo a éste, en el cual se articulan las funciones universitarias, es prácticamente desconocido en México. La UAM, con su estructura formal, representa un proyecto para lograr la integración de funciones, pero esa intencionalidad es más explícita en la UAM-Xochimilco, sin embargo, en ambos casos, como veremos, la definición formal de nuevas estructuras no fue suficiente para asegurar la realización de tal propósito.

El elemento clave para efectuar la integración funcional de la universidad lo representa, sin duda, la definición inicial de políticas universitarias, es decir, de orientaciones específicas sobre el papel social de la universidad y la forma en que la universidad se organiza para lograr sus objetivos (aquí, desde luego, está implícito un problema muy interesante relativo a la libertad académica). En las políticas ya está incluida la definición del peso que habrá de tener cada función universitaria y las vinculaciones entre ellas (estas definiciones permiten aclarar el tipo de recursos humanos requeridos). En la UAM-Xochimilco, sin embargo, la definición de políticas universitarias fue pospuesta por la presión inmediata que planteaba la docencia y se derivó, por lo tanto, hacia la solución de problemas coyunturales como el diseño de carreras, el cual se hizo -obsérvese- sin el marco referencial indispensable, es decir, sin que existiera un previo esclarecimiento de los vínculos de la docencia con la investigación y el servicio.

(Independientemente de esta circunstancia, habría que anotar que el esfuerzo desarrollado llevó a algunas realizaciones y planteamientos originales que tuvieron amplio impacto en el campo de la educación superior) (hoy en día son familiares los conceptos que surgieron de este esfuerzo como son "práctica profesional", "práctica emergente", etc.). Espontáneamente, el departamento, que estaba concebido como lugar de encuentro entre funciones, evolucionó hacia un centro de apoyo casi exclusivo de la docencia con lo cual adquirió la imagen de una "superfacultad". Esta disposición de las cosas impidió un desarrollo más relevante de la investigación y el servicio y evitó un vínculo más orgánico entre las funciones.

La experiencia particular de esta unidad universitaria nos conduciría a concluir lo siguiente:

1. Para que la integración funcional pueda darse, se requiere que cada función se desarrolle con su propia lógica en el interior de la universidad.
2. Que la articulación de funciones, sólo habrá de darse cuando se logre que exista una relación de equidad entre ellas y se eliminen relaciones de jerarquía y subordinación.
3. La vinculación entre funciones no es directa, siempre es mediada por el objeto de estudio.
4. La unidad funcional, académica, de la universidad no siempre conlleva la unidad administrativa. En todo caso, la administración debe facilitar y posibilitar los objetivos académicos y no viceversa. La administración deberá respetar la lógica particular de cada función universitaria.

De las conclusiones anteriores se infiere, la necesidad de algunas reformas en el orden académico-administrativo de la unidad Xochimilco. ®

1. La necesidad de fortalecer cada función confiriendo a cada una de ellas una administración propia dejando atrás el esquema administrativo en que se diluye la naturaleza y el

desarrollo propio de cada función.

2. La necesidad de generar programas que ordenen el trabajo académico y se construyan en el espacio de integración funcional.

VII. IMPLANTAR Y DESARROLLAR NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA.

La equidad en peso proporcional y estatus de las distintas funciones esenciales de la universidad, no debe oscurecer el hecho de que la educación es el atributo que distingue a la universidad. No sería concebible una universidad innovadora sin el impulso al diseño y aplicación de nuevos métodos educativos. En las últimas décadas, como se sabe, ha habido una auténtica revolución en este campo y entre las innovaciones más destacadas podrían mencionarse "la educación personalizada", la "educación programada", la "educación por proyectos", etc.

En la UAM-Xochimilco se optó por un conjunto de principios educativos que serían:

1. La participación individual y colectiva de los alumnos en su propia formación como agentes activos del proceso enseñanza aprendizaje.
2. La conversión del maestro en un "orientador" del proceso.
3. La enseñanza a través de unidades (módulos) contruídos alrededor de un objeto, lo cual implica una vinculación más estrecha del alumno con el trabajo (servicio).
4. El estudio (multidisciplinario) de las múltiples determinantes que actúan sobre el objeto.
5. La capacitación en el dominio (científico y técnico) de instrumentos de "transformación".
6. El entrenamiento para el dominio del lenguaje como instrumento de comunicación social.

7. La formación de una ética de servicio a la colectividad.

En otras palabras, el planteamiento no se reduce a una mera capacitación técnica sino que aspira a entender educación como formación integral de la persona. Se aspira a formar un nuevo tipo de intelectual dispuesto a impulsar el avance de las profesiones, de la ciencia y en general, de la cultura. Aunque esto, en muchos casos, supone una tarea previa: la educación del propio profesor con el objeto de romper el círculo de la reproducción cultural. De aquí se infiere que la universidad debe organizar su docencia en una doble perspectiva: formación de profesores y formación de alumnos.

BIBLIOGRAFIA.

Documento Xochimilco. UAM-Xochimilco. México, 1974.

Guevara, G., El diseño curricular. Mimeo, UAM-Xochimilco, México, 1976.

UAM-Xochimilco, Universidad y cambio social en América Latina. 1976.

Bojalil, L. F. y García, J. C., La Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México, 1981.

Bojalil, L. F. et al, El Proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, Ed. UAM-Xochimilco, México 1982.

Gutek, An Historical introduction to american education, Thomas y Crowell Co. New York, 1970.

Ben David, J. et al, La universidad en transformación. Seix Barral, Barcelona, 1966.

Keller, G., Academic Strategy. The management revolution in american Higher education. The John Hopkins University Press. Baltimore, 1983.

Whiteside, T. The sociology of educational innovation. Methuen and Co. London. 1978.

PROGRAMA DE POST-GRADO EN ADMINISTRACION
DE INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

Licenciado Arturo Nava Jaimes

I. INTRODUCCION.

Los centros de educación superior son una organización social muy compleja, y esto reside en la multiplicidad y delicadeza de las funciones que debe cumplir, en la naturaleza de los insumos que ha de transformar, en la variedad de modalidades organizativas y de funcionamientos que puede adoptar, en las presiones políticas a las que está sometida, en las demandas sociales a las que tiene que responder y en las limitaciones financieras a las que se debe ajustar.

Tal vez al aspecto que mejor distingue a la entidad escolar de cualesquier otras entidades de servicio público es el que se refiere al tipo de "materia prima" que ha de transformar: los aspirantes a una formación profesional. El tratamiento que debe darse a los alumnos durante toda su estancia en la institución educativa exige el dominio de conocimientos y capacidades técnicas en áreas tan complejas como la Sociología y la Economía de la Educación, la Psicopedagogía, la planeación y evaluación educativa, la organización escolar y la orientación vocacional entre otras.

Las presiones políticas que penden sobre las instituciones de educación superior son también un factor determinante de su complejidad. Los grupos de poder, tanto internos como externos amenazan constantemente con imponer hegemonías de todo tipo o cuando menos, influir de alguna manera en las decisiones sobre los rumbos que debe seguir la Institución. ®

Las limitaciones financieras también juegan un papel impor-

BIBLIOGRAFIA.

- Documento Xochimilco. UAM-Xochimilco. México, 1974.
- Guevara, G., El diseño curricular. Mimeo, UAM-Xochimilco, México, 1976.
- UAM-Xochimilco, Universidad y cambio social en América Latina. 1976.
- Bojalil, L. F. y García, J. C., La Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México, 1981.
- Bojalil, L. F. et al, El Proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, Ed. UAM-Xochimilco, México 1982.
- Gutek, An Historical introduction to american education, Thomas y Crowell Co. New York, 1970.
- Ben David, J. et al, La universidad en transformación. Seix Barral, Barcelona, 1966.
- Keller, G., Academic Strategy. The management revolution in american Higher education. The John Hopkins University Press. Baltimore, 1983.
- Whiteside, T. The sociology of educational innovation. Methuen and Co. London. 1978.

**PROGRAMA DE POST-GRADO EN ADMINISTRACION
DE INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR**

Licenciado Arturo Nava Jaimes

I. INTRODUCCION.

Los centros de educación superior son una organización social muy compleja, y esto reside en la multiplicidad y delicadeza de las funciones que debe cumplir, en la naturaleza de los insumos que ha de transformar, en la variedad de modalidades organizativas y de funcionamientos que puede adoptar, en las presiones políticas a las que está sometida, en las demandas sociales a las que tiene que responder y en las limitaciones financieras a las que se debe ajustar.

Tal vez al aspecto que mejor distingue a la entidad escolar de cualesquier otras entidades de servicio público es el que se refiere al tipo de "materia prima" que ha de transformar: los aspirantes a una formación profesional. El tratamiento que debe darse a los alumnos durante toda su estancia en la institución educativa exige el dominio de conocimientos y capacidades técnicas en áreas tan complejas como la Sociología y la Economía de la Educación, la Psicopedagogía, la planeación y evaluación educativa, la organización escolar y la orientación vocacional entre otras.

Las presiones políticas que penden sobre las instituciones de educación superior son también un factor determinante de su complejidad. Los grupos de poder, tanto internos como externos amenazan constantemente con imponer hegemónicas de todo tipo o cuando menos, influir de alguna manera en las decisiones sobre los rumbos que debe seguir la Institución. ®

Las limitaciones financieras también juegan un papel impor-

tante en la determinación del grado de complejidad de las instituciones de educación superior. No obstante que, comparada con los otros niveles educativos, la educación superior cuenta con un financiamiento por alumno relativamente alto, la naturaleza y variedad de las funciones que tiene que cumplir hacen este financiamiento permanentemente insuficiente para satisfacer sus siempre crecientes necesidades de expansión y mejoramiento de los servicios educativos que ofrecen.

Entre los problemas que aquejan a las instituciones de educación superior están los directamente atribuibles a la incapacidad, negligencia o impreparación de los administradores. Entre estos problemas deben mencionarse la ineficiencia e insuficiencia de bibliotecas, talleres y laboratorios, medios audiovisuales, apoyo secretarial, etc. Otro aspecto muy serio de la problemática administrativa de la educación superior es el relacionado con la subutilización, que a menudo raya en desperdicio, de los recursos humanos, financieros y materiales de que disponen para su operación. Inadecuada o nula planeación y programación, así como insuficientes o equivocados mecanismos de supervisión y control, son causas corrientes del uso irracional de la fuerza del trabajo, de las desviaciones del presupuesto institucional y de la subutilización y deterioro temprano de la planta física e instalaciones.

Todos los factores y problemas mencionados desde el principio han dado como resultado un notable deterioro de la calidad académica en la mayoría de las instituciones de educación superior: deserción y bajo aprovechamiento de los alumnos; egresados con marcadas deficiencias en su preparación que los orilla al desempleo, al subempleo o a la frecuente movilidad interocupacional; escasa e irrelevante producción de investigación; limitada vinculación con las carencias y necesidades de los sectores sociales y productivos del país.

Pero la preparación de un buen administrador de centros de educación superior no se limita a la adquisición de capacidades técnicas que faciliten su quehacer directivo; debe poseer el bagaje teórico -la base científica-, que le ayude a explicarse el por qué de los fenómenos sociales, la naturaleza de

las actitudes y comportamientos de individuos y grupos, las razones de la interacción de las variables que influyen en el hecho educativo.

También es indispensable que el administrador posea una amplia y cabal visión del contexto social, económico, político y cultural en que se enmarca la institución educativa puesto que ésta no se da en un vacío social. Su estructura, objetivos y funcionamiento están perennemente determinados por las fuerzas externas, tanto o más que las internas, que la configuran de manera diferente según el momento histórico y el lugar geográfico en que debe cumplir su cometido. Es por esto que el administrador de la educación superior debe tener una formación con estudio de ciencias sociales que le ayuden a contemplar su institución desde una perspectiva más amplia.

No obstante la importancia que reviste el que las instituciones de educación superior cuenten con los cuadros directivos que ostenten la preparación descrita en los párrafos anteriores, el sistema de formación de recursos humanos para la educación ha descuidado el aspecto cuantitativo de la producción de administradores de la educación superior; son insuficientes los programas de postgrado que en la actualidad tienen la misión de capacitar a los administradores de hoy y formar a los del futuro.

Basandonos en todo lo anteriormente expuesto y de manera particular y prioritariamente será necesario mejorar la capacidad de administración de los funcionarios del Instituto Politécnico Nacional a través de la Maestría en Ciencias con la especialidad de Administración de Instituciones de Educación Superior y la creación del Centro Interdisciplinario de Estudios e Investigación en Administración de Instituciones de Educación Superior. ®

II. ESPECIALIDAD Y ORIENTACION DEL PROGRAMA.

Por su naturaleza peculiar el programa tendrá un carácter interdisciplinario, proponiéndose rebasar los estrechos límites

de la administración formal convencional; ya que no sólo se propone formar al personal directivo para que desempeñe con un alto sentido de responsabilidad profesional y con niveles satisfactorios de eficiencia sus puestos de servicio educativo; sino también concientizar al propio personal directivo y al profesorado sobre los nuevos problemas y necesidades que enfrentará la educación técnica, durante los próximos 15 años; y la necesidad de retomar y orientar el rumbo de los proyectos de investigación y desarrollo tecnológico, en aquellos campos en los que la educación tecnológica pueda ofrecer aportaciones útiles.

Se parte del supuesto de que como parte del enorme esfuerzo que México deberá realizar para reducir su dependencia tecnológica y para desarrollar tecnologías apropiadas a las condiciones y recursos disponibles, en la situación que ha generado la crisis económica, las instituciones superiores de educación tecnológica tienen una aportación importante que ofrecer.

El programa busca articular sistemáticamente los procesos de docencia con los de investigación y desarrollo tecnológico. Por lo que se espera motivar a los egresados del programa para que de preferencia seleccionen como tema de tesis, problemas relacionados con las prioridades del desarrollo tecnológico y científico, entre los que se pueden mencionar los siguientes campos:

1. Aportaciones de la administración educativa al desarrollo de nuevos modelos de educación superior y tecnológica.
2. Administración de proyectos de investigación y desarrollo tecnológico.
3. Apoyos de la educación tecnológica al desarrollo de tecnologías apropiadas.
4. Planeación y evaluación del cambio en la educación superior.
5. Apoyo a proyectos de autoequipamiento de planteles educativos.
6. Proyectos de seguimiento de egresados.

7. Evaluación de alternativas para la organización de servicio social.

Para el mediano plazo el programa podría transformarse en un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia que ofrezca servicio de apoyo para la generación y evaluación de alternativas para la educación tecnológica.

El programa va dirigido tanto al personal de las áreas académico-administrativas de las instituciones de educación tecnológica, como a profesores e investigadores que se interesen en lograr una formación especializada en campos afines a la administración de instituciones de educación superior.

En cuanto al perfil del egresado que se espera, quienes terminen el programa "MAIES", en sus etapas de especialización o de maestría, desarrollarán habilidades para desempeñar funciones como las siguientes:

- Dirección de instituciones de educación técnica a nivel medio superior y superior.
- Dirección y coordinación de centros de educación continua, de capacitación y actualización profesional de dependencias públicas o privadas.
- Coordinación de programas y proyectos de investigación educativa, científica y tecnológica.
- Coordinación de actividades en áreas como: planeación, evaluación, administración y desarrollo de recursos humanos.
- Servicios de consultoría o asesoría para el desarrollo de programas y proyectos educativos.

El programa "MAIES" representa un proyecto institucional de carácter prioritario que la Dirección General del I.P.N. ha encargado a la Secretaría Académica, a fin que logre el máximo apoyo posible de las dependencias y escuelas del Instituto.

El programa no solamente busca formar administradores que estén en condiciones de desempeñar con eficiencia y eficacia

sus propias funciones; sino que, además, busca concientizar a sus egresados sobre la necesidad de realizar cambios cualitativos y estructurales que permitan que la educación tecnológica responda a las nuevas necesidades que el futuro desarrollo del país reclama.

En estrecha vinculación con el programa docente de postgrado, que incluye las opciones de especialización y maestría, se desarrollará un programa de investigación y desarrollo que alimentará en forma permanente el proceso docente y comprenderá la elaboración de estudios de caso, en los que se aproveche la experiencia acumulada por las instituciones de educación técnica; así como el diseño de desarrollo, a nivel piloto, de nuevos modelos de gestión, planeación y organización de las instituciones de educación técnica.

El programa no sólo se dirige a quienes actualmente desempeñan funciones directivas o de administración; sino también a quienes en el futuro podrán tener oportunidad de acceder a estas funciones.

III. JUSTIFICACION DEL PROGRAMA.

Las repercusiones previsibles de la crisis económica del país en las instituciones de educación tecnológica hacen necesaria la formación de cuadros de personal administrativo de alto nivel que sean capaces de lograr que la educación técnica retome papeles originales que había abandonado y asuma otros nuevos que se orienten hacia la promoción del desarrollo científico y tecnológico que el país requiere.

Se parte del supuesto de que la educación técnica cuenta con recursos y posibilidades para ofrecer aportaciones valiosas que contribuyan a reducir el fenómeno de la dependencia científica y tecnológica.

Por lo general, la expansión de los servicios educativos de nivel superior, se han realizado sin su correspondiente complementación por la formación de profesores, administradores e

investigadores, lo que ha redundado en el desplome de la calidad y eficiencia de esos servicios educativos. La educación tecnológica no ha sido una excepción en este aspecto.

La creación de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Administración de Instituciones de Educación Superior se fundamenta en la Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional, en particular en los Artículos 3o., 4o., y 14o., que establecen las siguientes finalidades, facultades y obligaciones:

Art. 3o. Son finalidades del Instituto Politécnico Nacional:

- I. Contribuir a través del proceso educativo a la transformación de la sociedad en un sentido democrático y de proceso social, para lograr la justa distribución de los bienes materiales y culturales dentro de un régimen de igualdad y libertad.
 - III. Formar profesionales e investigadores en los diversos campos de la ciencia y la tecnología, de acuerdo con los requerimientos del desarrollo económico, político y social del país.
 - VIII. Participar en los programas que para coordinar las actividades de investigación se formulen de acuerdo con la planeación y desarrollo de la política nacional de ciencia y tecnología, y
 - IX. Contribuir a la planeación y al desarrollo interinstitucional de la educación técnica y realizar la función rectora de este tipo de educación en el país, coordinándose con las demás instituciones que integran el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, en los términos previstos por la Ley de Coordinación de la Educación Superior y de conformidad con los acuerdos que se tomen en el propio Consejo.
- Art. 4o. Para el cumplimiento de sus finalidades del Instituto Politécnico Nacional tendrá las siguientes atribuciones:

enderezar esta Universidad y hacerla como nosotros queremos, como todos nosotros la deseamos.

Buscamos la excelencia, porque la excelencia es connatural al ser humano, aunque hay veces que no sabemos como alcanzarla.

Definimos un camino, -creo que estoy en lo correcto- difícilmente podría decirles que se los puedo demostrar, pero puedo presentar los hechos que nos llevaron a formular el diagnóstico; puedo presentar los argumentos que nos llevaron a formular la terapéutica, y aún así tendrá que ser el tiempo el que nos diga si la decisión tomada fue la correcta o no y si la terapéutica diseñada resolvió al problema o no.

Y esto es como el bosque, no es algo que se vea de un año para otro. No. Se requieren años de trabajo continuo, de perseverancia, y creo que esta perseverancia se dará en nuestra comunidad, se dará en nuestra universidad, y si no lo vemos en lo personal lo verán quienes nos sucedan en la Universidad, -no como autoridades necesariamente-, los maestros, los estudiantes, tendrán la oportunidad de contemplar las diferencias, de vivirlas y de aprender de los errores que todos hemos cometido, para poder dirigirnos hacia el futuro.

Este es en términos generales el sentido, la intervención que tenía que transmitir en esta plática. Estoy abierto a las preguntas, a los comentarios que ustedes tenga a bien hacer. Muchas gracias.

SEMINARIO SOBRE INNOVACIONES EN LA EDUCACION SUPERIOR

Licenciado José Antonio Carranza

En primer lugar quiero agradecer la invitación que se me hiciera para participar en este encuentro sobre innovaciones en la educación superior, ocasión que me permite hacer algunas reflexiones sobre el Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

El sistema de educación tecnológica, se encuentra consolidado actualmente, gracias a los esfuerzos que a lo largo de más de 60 años ha realizado el gobierno de la República. Su estructura permite ofrecer desde la capacitación para el trabajo hasta los estudios de posgrado y atiende a más de 700 mil estudiantes en cerca de 800 instituciones; realiza investigación y ha apoyado con sus egresados, el desarrollo económico regional y nacional.

En esta plática trataré de hacer un breve bosquejo histórico de las acciones realizadas a partir de 1920, ampliándose en los últimos años, donde considero que el sistema se integró y en donde tuve la suerte de participar.

Posteriormente quisiera hacer algunas reflexiones, inquietudes que en lo particular tengo y que considero deben normar las políticas que deban establecerse para el sistema, a fin de que pueda cumplir cada vez mejor con su objetivo.

Estamos solo a 15 años del siglo XXI, si vemos hacia atrás nos daremos cuenta que no son nada.

Se nos hace poco tiempo de cuando se creó la UAM y ya son 11 años. Parece que fue ayer cuando se creó el CONACYT y ya son 15 años y así nos damos cuenta de lo poco que falta para entrar a un nuevo siglo. Pero también debemos estar

conscientes que los cambios tecnológicos cada vez son más rápidos. Esto debe de estar en la mente de quienes estamos interesados en la educación.

Por eso, creo que es importante preguntarnos si el sistema educativo será capaz de afrontar dichos cambios y así, las innovaciones en educación toman un papel cada vez más relevante.

La preocupación de las diferentes administraciones a partir de 1920, para abrir alternativas educativas así como oportunidades de formación y capacitación para incorporarse al trabajo, se refleja en el impulso y ampliación de instituciones y planteles de enseñanza técnica de carácter industrial, agrícola y comercial. Asimismo, se consolidan y reorganizan las escuelas y niveles educativos que formarían la base de la institución politécnica y que en 1936 es importante en la creación del Instituto Politécnico Nacional.

En el periodo 1940-1952, se continúa con la ampliación del sistema tecnológico, destacando en estos años la creación de los Institutos Tecnológicos Regionales en 1948 (Durango y Chihuahua).

La gestión del presidente Adolfo López Mateos, se caracteriza por el impulso a la educación técnica. Se crea la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior; se fundan los Centros de Capacitación para el Trabajo e inician actividades los Institutos Tecnológicos Regionales de Zacatepec y Mérida.

Los Institutos Tecnológicos Regionales dejan de depender del Instituto Politécnico Nacional y el número de estudiantes de carreras técnicas pasó de 46 mil en 1958 a 145 mil en 1964.

Durante la gestión del licenciado Gustavo Díaz Ordaz se ponen en marcha 125 secundarias técnicas, 317 planteles de nivel medio superior y 8 institutos tecnológicos de nivel superior.

Se creó el Centro Nacional de Ciencias y Tecnologías

Marinas, en Veracruz, con el objeto de formar técnicos y profesionales para la explotación racional de los recursos del mar y se establece el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de Mano de Obra para la Industria (ARMO).

Durante el periodo 70-76, el sistema de educación tecnológica recibe un fuerte impulso: se amplía su capacidad, se revisan estructuras académicas y planes y programas de estudio, al tiempo que se le empieza a otorgar un importante papel en el desarrollo del país.

En el nivel superior se introducen los sistemas de créditos, los planes y programas semestrales y el diseño de un tronco común de ciencias básicas. En el nivel medio superior se obtiene un nuevo modelo educativo y se crean los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (hoy centros de bachillerato tecnológico) donde paralelamente a la formación del bachillerato en ciencias ofrecen adiestramiento y capacitación de orden técnico.

Se constituyó el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica y se promovió el plan escuela-empresa como un mecanismo de vinculación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el sector productivo.

En 1972 se puso en marcha el Plan Nacional de Educación Pesquera y se crearon las escuelas secundarias técnicas pesqueras. También la educación agropecuaria recibe un fuerte impulso y se crean los centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios.

De 1970 a 1976 los Institutos Tecnológicos crecieron de 19 a 44 y se crearon los primeros dos centros de graduados, donde se ofrece posgrado y se realiza investigación.

El sistema de educación tecnológica 76-82

Durante el periodo 1976-1982, las acciones en el sistema de educación tecnológica se orientaron hacia un gran objetivo

general, el de vincular la educación y la investigación tecnológicas con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.

Asimismo, se plantearon los siguientes objetivos particulares:

- Reafirmar el carácter democrático y popular del sistema, entendiendo esto básicamente en la igualdad de oportunidades para los distintos grupos sociales que conforman la demanda educativa y en la contribución del sistema al proceso de desarrollo social.
- Elevar la calidad de la educación que se imparte en las instituciones que integran el sistema.
- Desarrollar actividades de investigación científica y tecnológica dirigidas a la generación, adaptación y aplicación de tecnologías para la solución de problemas regionales y sectoriales.
- Utilizar más racionalmente los recursos disponibles y mejorar la eficiencia administrativa del sistema.

La matrícula del sistema de educación tecnológica que en 1976 era de 308 mil llegó en 1982 a 739 mil estudiantes, es decir, la población escolar se aumentó 2.4 veces.

El impulso a este sistema se refleja en su participación dentro de la matrícula total del sistema educativo; mientras que en 1970 la educación tecnológica representaba sólo el 1.2%, en 1976 se elevó al 1.9% y para 1982 al 3% de la matrícula total.

La matrícula, por su parte, se reorientó, dando prioridad a la educación media superior terminal, a la capacitación para el trabajo y a la educación superior, niveles que tuvieron el mayor incremento.

Para dar congruencia a este crecimiento, se elaboró el

programa de desarrollo del sistema, previéndose su actualización permanente y considerando un horizonte de 10 años. Los trabajos se llevaron a cabo con grupos de planeación y evaluación de los diferentes subsistemas que integran el sistema.

Se establecen 7 programas tendientes a elevar la calidad del sistema y a lograr su vinculación con el sector productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios, ambos, objetivos programáticos del sector educativo. Estos objetivos son:

- a) Formación y superación de docentes
- b) Revisión de planes y programas
- c) Tronco común del bachillerato tecnológico
- d) Elaboración de libros de texto
- e) Nuevas carreras
- f) Vinculación con el sector productivo
- g) Investigación tecnológica.

Dentro de los objetivos planteados por el sector educativo en el periodo 1976-1982, el sistema de educación tecnológica consideró como prioritario elevar la calidad de la educación. Por ello, se impulsaron algunos programas que tendían a mejorar los sistemas de apoyo para el proceso enseñanza-aprendizaje. En este marco, el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, inició en 1980 el proyecto del tronco común del bachillerato tecnológico. El tronco común se concibió como una estrategia que permitiría configurar una plataforma de conocimientos básicos, respetando la diversidad de los modelos educativos dentro del bachillerato tecnológico. Asimismo, esta estrategia permitiría dar origen y normatividad a dos acciones fundamentales: la generación de libros de texto comprendidos como instancia fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, y programas de formación y desarrollo docente para configurar el perfil más adecuado del profesor del nivel medio superior.

En 1981 se instrumentó el tronco común en todos los planteles dependientes de la Subsecretaría de Educación e

Investigación Tecnológicas, y a partir de junio de ese año se inicia el programa editorial del tronco común, contándose para diciembre de 1982 con 16 títulos que cubren 13 materias.

En julio de 1981, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, se incorpora al proceso de discusión a nivel nacional en torno al bachillerato, proceso que culmina con el establecimiento del tronco común en todas las escuelas dependientes o coordinadas por la SEP en el marco normativo establecido por los acuerdos 71-77 del C. Secretario.

Se revisaron y actualizaron planes y programas del nivel medio terminal; revisión que permitió, compactar algunas carreras que ofrecían los Centros de Estudios Tecnológicos. Se buscó además, dar una formación más sólida y más flexible a los egresados, y abrir nuevas opciones acordes con las necesidades regionales.

Por otra parte, el análisis de los planes sectoriales de desarrollo, así como las prioridades nacionales establecidas, permitieron diseñar nuevas opciones de nivel superior, tales como ingeniería de proyectos e ingeniería económica a nivel licenciatura y la maestría en tecnología de capturas en el área de ciencias del mar.

La expansión del sistema, la creación de nuevas carreras y la reorientación de las existentes requirieron de un gran esfuerzo en la formación y superación de los docentes. Cerca de 1500 profesores en servicio fueron becados para realizar estudios de posgrado o de especialización y en 1981 se inició un programa especial con 500 jóvenes egresados de nuestras instituciones nacionales. A estos jóvenes se les conformó primero un seminario de inducción, luego un curso de lengua extranjera y posteriormente una serie de cursos de homogeneización para garantizar su mejor desempeño en los estudios de posgrado. Se instrumentó el programa de becas con el CONACYT y los 500 jóvenes iniciaron su posgrado o especialización en instituciones nacionales y del extranjero.

Este programa se continuó en 1982 y 1983 y los que han

egresado con su especialización y/o posgrado se incorporan a las instituciones existentes o a las de nueva creación.

Dentro de las acciones de vinculación se debe mencionar la creación, en 1978, del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) institución destinada a ofrecer la educación media superior terminal con una duración de 2 ó 3 años, en carreras directamente relacionadas a las necesidades locales o regionales del sector productivo nacional.

La característica de este sistema es su flexibilidad, dado que las carreras que se ofrecen son reguladas, canceladas y/o modificadas de acuerdo a las propias necesidades locales. Para lograr una mayor vinculación, el profesorado de estos planteles es personal que trabaja en la propia industria local.

En 1981, el sistema de educación e investigación tecnológica por medio de su órgano consultivo el COSNET, consciente de la importancia de la investigación científica y tecnológica decidió hacer un nuevo esfuerzo para vincular sus acciones de impulso de investigación científica y tecnológica a los planes nacionales de desarrollo. Así pues, se convocó a toda la comunidad científica y académica del sistema para integrar una comisión de investigación con el fin de delinear en la forma más precisa posible, las metas y estrategias que permitieran acercarse a su objetivo primordial.

La comisión de investigación se integró a través de la comunidad científica del Instituto Politécnico Nacional, con Institutos Tecnológicos, y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Teniendo en cuenta la necesidad de la vinculación que debería tener la investigación con los problemas prioritarios nacionales, la comisión se organizó en cinco grupos de trabajo que daban respuesta a problemas estratégicos considerados como prioritarios para el sistema y en consistencia con el Plan Global de Desarrollo: Alimentos, Ciencias Básicas, Educación Tecnológica, Energéticos e Industria.

De la tarea de esta comisión, surgió un programa de investigación que representó un esfuerzo coordinado y conjunto de las distintas instituciones del SEIT y que recogió acciones que se consideraron estratégicas para impulsar la investigación científica y tecnológica.

Durante 1982 se asignaron recursos por 40 millones de pesos para dicho programa y para 1985 en esta administración, se ha logrado alcanzar un monto de 1 634.6 millones.

Cabe aclarar que tanto el programa como los recursos asignados, vienen a fortalecer las acciones que desarrollan las diversas entidades que integran el sistema.

Debo destacar las aportaciones que en materia de política educativa se han realizado en el marco del desarrollo del sistema tecnológico en los últimos 65 años:

- Se dió una cobertura nacional vinculando la escuela con la formación o capacitación para el trabajo. Basta citar la existencia de centros de capacitación abiertos a toda la población de más de 15 años, la opción de preparación de técnicos a nivel medio, de tal manera que de cada 7 jóvenes que reciben esta educación, 5 se preparan a través del CONALEP y los Centros de Estudios Tecnológicos dependientes de la SEP, la opción de estudios profesionales en las ingenierías cuya matrícula del sistema tecnológico participa en la formación de 4 de cada 10 jóvenes en esa disciplina. Esto a pesar de su participación relativamente baja en el total de la matrícula de los niveles medio superior y superior.
- La búsqueda de modelos educativos para conjugar la formación científica y tecnológica y la comprensión del entorno social del futuro egresado. La currícula de las distintas modalidades refleja el esfuerzo para que el alumno logre un conocimiento sólido de las ciencias básicas, el desarrollo de habilidades técnicas y una formación humanística.
- Los diversos intentos que van desde la administración central

hasta los planteles educativos de vincular la educación con los requerimientos del país a través de las escuelas. Cabe mencionar en este sentido, el plan escuela-industria, los convenios de concertación con la industria y los CONALEP, y el funcionamiento de cientos de comités de vinculación de los planteles que ofrecen educación técnica.

- Sin embargo, existen aún muchos problemas por resolver. La expansión del sistema exigió la improvisación de sistemas docentes; hay escasez de sistemas de apoyo; problemas ambos que representan un reto en el futuro. La vinculación requiere de mayores esfuerzos sobre todo en áreas como la agropecuaria y aún faltan acciones que aseguren que los egresados de las escuelas técnicas tengan una opción de desarrollo profesional y que a su vez satisfagan los requerimientos que el crecimiento económico demande.

En los últimos 65 años, el país se ha transformado. También su educación tecnológica. En 1985 el país tiene cerca de 75 millones de habitantes, frente a los 14 millones de 1920. En este año, México era un país agotado por la lucha armada, pobre, donde casi todo estaba por reconstruirse y mucho por inventarse. Han pasado seis décadas y México es un país diferente, con problemas, pero con un sistema educativo que atiende a la tercera parte de la población nacional y con instituciones educativas en todo el territorio. Hemos relatado las principales acciones que se han realizado en la educación tecnológica, en el pasado. Su estudio debe servir para iluminar nuestro futuro, y no por pretender hacer profecías, sino porque la reflexión prospectiva ayuda a comprender la realidad presente, pero:

¿Seremos capaces de consolidar un sistema de educación tecnológica para hacer frente a las necesidades de una población con más de 100 millones de habitantes hacia fines de este siglo?

¿Está preparado el sistema de educación tecnológica para que en esa misma época se haya generado el suficiente personal técnico, tecnologías y capacidades para un aparato industrial

entre 5 y 6 veces mayor que el actual?

¿Podrá apoyar técnicamente la producción de los alimentos que requerirá la población?

¿Se podrán formar egresados con capacidad técnica y al mismo tiempo con capacidad para adaptarse a los acelerados cambios tecnológicos que se preveen?

Ante esta perspectiva, surge la necesidad de adecuar el sistema de educación tecnológica a las nuevas demandas que impone el desarrollo nacional.

Cada vez se tendrá mas conciencia de que la educación es el factor decisivo de nuestro desarrollo y se dedicarán a ella mayores esfuerzos. En lo cualitativo, la educación demandará múltiples innovaciones que correspondan a las peculiares necesidades de la población y al ritmo acelerado de nuestro desarrollo. Por esto, el sistema educativo en los próximos años deberá estar abierto a la experimentación, la evaluación rigurosa, la búsqueda de mejores y mas variadas fomas de educación.

ANALISIS DE LA INNOVACION ACADEMICA

Doctor Jaime Castrejón Diez

Cuando se piensa en planeación, especialmente cuando se refiere uno a instituciones sociales muy evolucionadas, no se está pensando necesariamente en innovación. Mucho de lo que se hace en planeación, especialmente en planeación universitaria, es utilizar los sistemas como existen, tratar de cumplir mejor los objetivos y afinar las estructuras para lograrlo. Muy de vez en cuando aparece la oportunidad de planear para la innovación.

Hay ocasiones en que se debe uno de preguntar ¿qué cosa es innovar? Especialmente cuando se trata de relacionar ideas de cambios con estructuras ya establecidas. Es claro, que cuando un sistema está en movimiento, la innovación es más difícil que cuando se inicia de cero.

Es por eso que la posibilidad de una nueva universidad, en los principios de la década de los setentas, venía a ofrecer una gran posibilidad de innovar. Se trataba de iniciar, es decir, se empezaba de cero; las circunstancias hacían ver que no había necesidad de establecer una nueva universidad tradicional, o tratar exclusivamente de afinar estructuras para hacer una mejor universidad tradicional aún cuando se propiciaran avances considerables. Había la inquietud de otros modelos de universidad, que empezaban a discutirse en otras partes del mundo. Se buscaba propiciar la evolución institucional. ®

Cuando piensa uno en como se pueden utilizar recursos para poder inducir un cambio en sistemas humanos, encontramos que hay varios grupos de estrategias que pudieran ser utilizados, Roberto Chin y Keneth D. Benne (1) han considerado que existen tres tipos o grupos de estrategias. La primera de estas, y probablemente la que se utiliza más frecuentemente

- I. Adoptar la organización administrativa y académica que estime conveniente, de acuerdo con los lineamientos generales previstos en esta Ley.
- III. Impartir educación de tipo medio superior, de licenciatura, maestría y doctorado, cursos de capacitación técnica y de actualización, especialización y superación académica, en sus modalidades escolar y extraescolar, y establecer opciones terminales previas a la conclusión de cada tipo educativo.
- V. Organizar sus planes y programas de estudio mediante la creación de una estructura académica flexible, que permita al educando, en cualquier tiempo y nivel de estudios incorporarse al sistema productivo del país.
- VIII. Prestar servicios de asesoría a los sectores público, social y privado, estados y municipios que lo solicitan, en el desarrollo de planes y programas de investigación científica y tecnológica para la capacitación del personal de dichos sectores y entidades.
- XV. Capacitar y procurar el mejoramiento profesional de su personal docente, técnico y administrativo.

Art. 14o. Son facultades y obligaciones del Director General:

- III. Expedir las normas y disposiciones de carácter general para la mejor organización y funcionamiento académico y administrativo del Instituto teniendo presente la opinión del Consejo General Consultivo.
- IV. Establecer las escuelas, centros y unidades de enseñanza y de investigación y las dependencias administrativas que requiera el Instituto para el cumplimiento de sus finalidades, previo acuerdo del Consejo General Consultivo.
- V. Autorizar los planes y programas académicos del Instituto, que hayan sido previamente acordados por el Consejo General Consultivo.

De igual forma la maestría cumple con uno de los programas

prioritarios del "Programa Nacional de Educación Superior", SEP - ANUIES (Proyecto 7.2.1.) referente al "Mejoramiento de los servicios de apoyo administrativo" al través de programas de formación de recursos humanos en el área de administración y planeación de la educación superior.

IV. DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DEL PROGRAMA.

En este apartado se presentan los principales elementos de contenido del programa MAIES que incluye: objetivos, metas, estrategias y plan de estudios que orientarán el desarrollo de las actividades.

4.1. OBJETIVOS.

OBJETIVO GENERAL:

Establecer un proceso permanente de formación de recursos humanos calificados de alto nivel en la administración de instituciones de educación superior y campos afines, para que coadyuven a una mejor utilización de los recursos humanos, materiales y financieros de esas instituciones.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

El programa de Especialización y Maestría en Ciencias en Administración de Instituciones de Educación Superior, se propone contribuir a la formación de directores capaces de:

1. Identificar problemas y necesidades propios de las instituciones de educación superior.
2. Formular objetivos, metas y políticas institucionales sobre la base de la interpretación de fines y propósitos nacionales, regionales y locales, que permitan lograr cambios necesarios y deseables.
3. Diseñar y conducir las estrategias para alcanzar los objetivos y resolver los problemas académicos y administrativos de las instituciones educativas.

4. Optimizar el uso de los recursos humanos, financieros, materiales y tecnológicos asignados a los programas educativos.
5. Coordinar y supervisar los esfuerzos de grupos interdisciplinarios responsables de la realización de programas de formación de recursos humanos, investigación, desarrollo científico y tecnológico y difusión de la cultura, así como de sus correspondientes programas de apoyo.
6. Evaluar planes, programas y proyectos institucionales de diversa índole y cobertura.

4.2. METAS DEL PROGRAMA.

- 1a. Para noviembre de 1985, el programa de MAIES habrá ofrecido servicios a 300 alumnos procedentes de puestos directivos y administrativos del Instituto Politécnico Nacional.
- 2a. Cien alumnos de la primera generación de MAIES habrán cubierto los créditos necesarios para la obtención del diploma de especialización, a fines de noviembre de 1985.
- 3a. Durante 1985 se estudiará y decidirá la conveniencia de crear un Centro Interdisciplinario de superación académica y profesional para el personal directivo y docente del I.P.N. y del Sistema de Educación Superior, en áreas afines a la administración de instituciones de educación superior
- 4a. Para fines de 1986 se habrán presentado las primeras 10 tesis de grado elaboradas dentro del programa MAIES.
- 5a. Durante el período 1985-1988 el programa MAIES se extenderá al personal directivo y docente de otras instituciones del Sistema de Educación Superior, sosteniendo una atención promedio de 150 alumnos por trimestre.
- 6a. Desarrollo de dos a cuatro proyectos de investigación por año.
- 7a. Realización de un mínimo de cuatro servicios de asesoría por año.

4.3. ESTRATEGIAS Y LINEAS DE ACCION

Para la operación del programa MAIES se adoptarán las siguientes estrategias:

1. Desarrollo de procesos que vinculen la docencia, la investigación y los servicios de asesoría interna y externa.
2. Establecimiento de criterios peculiares para la contratación de profesores nacionales y extranjeros de alto nivel académico.
3. Formación de un colegio de profesores que apoye y oriente el desarrollo del programa MAIES.
4. Establecimiento de mecanismos ágiles de información y comunicación, entre el personal que apoya el desarrollo del programa en las diferentes sedes del Instituto Politécnico Nacional, que faciliten una coordinación más efectiva.
5. Elaboración de un manual de organización que especifique las funciones de los órganos y puestos que se autoricen para la operación del programa MAIES.
6. Elaboración de una propuesta para la creación de un Centro Interdisciplinario que promueva la superación académica y profesional del personal directivo y docente del Instituto Politécnico Nacional y del Sistema de Educación Superior en áreas afines a la administración de instituciones de educación superior.
7. Organización de foros trimestrales, con especialistas de alto nivel, sobre temas que se consideren relevantes para complementar la formación que se ofrece en los cursos del programa.
8. Gestiones de financiamiento del desarrollo del programa MAIES en la SEIT, la ANUIES y el CONACyT para obtener subsidios en aquellos campos que estas instituciones consideran prioritarios.

4.4. PLAN DE ESTUDIOS DEL PROGRAMA.

El plan de estudios del programa MAIES comprende dos cursos propedéuticos y la oferta de cursos o seminarios en cuatro áreas de formación:

- A. Entorno de la educación (6 cursos);
- B. Fundamentos científicos y metodológicos (6 cursos);
- C. La organización y el proceso administrativo (8 cursos); y
- D. Área de integración (4 seminarios).

El plan de estudios se ha desarrollado por trimestres y requiere, en promedio, de 15 cursos y seminarios equivalentes a 438 horas totales de los cuales 44 créditos dan la opción al diploma de especialización.

El grado de maestría se otorgará sólo a aquellos alumnos que hayan concluido y sustentado con éxito su tesis y examen de grado.

A continuación se presenta la relación total de cursos y seminarios del Programa MAIES con su equivalencia de créditos.

CURSOS PROPEDEUTICOS:	CREDITOS
P1- Desarrollo de Capacidades Administrativas	0
P2- Taller de Habilidades de Comunicación	0

AREA A: ENTORNO DE LA EDUCACION.

A1- Educación y Sociedad	4
A2- Administración Pública	4
A3- Historia de la Educación Técnica	4
A4- Filosofía de la Educación	4
A5- Economía de la Educación	4
A6- Sistema de Educación Superior en México	4

AREA B: FUNDAMENTOS CIENTIFICOS Y METODOLOGICOS

B1- Métodos Estadísticos	3
--------------------------	---

B2- Metodología de las Ciencias Sociales	4
B3- Sistemas de Información para la Educación	3
B4- Metodología de la Enseñanza Superior,	4
B5- Diseño Curricular	4
B6- Teoría de Sistemas	4

AREA C: LA ORGANIZACION Y EL PROCESO ADMINISTRATIVO

C1- Planeación de la Educación	4
C2- Teoría de la Organización	4
C3- Organización y Dirección de Programas Educativos	3
C4- Evaluación del Proceso Educativo	3
C5- Teoría de las Decisiones	3
C6- Administración de Recursos Humanos	3
C7- Administración de Recursos Financieros	3
C8- Planeación Estratégica	4

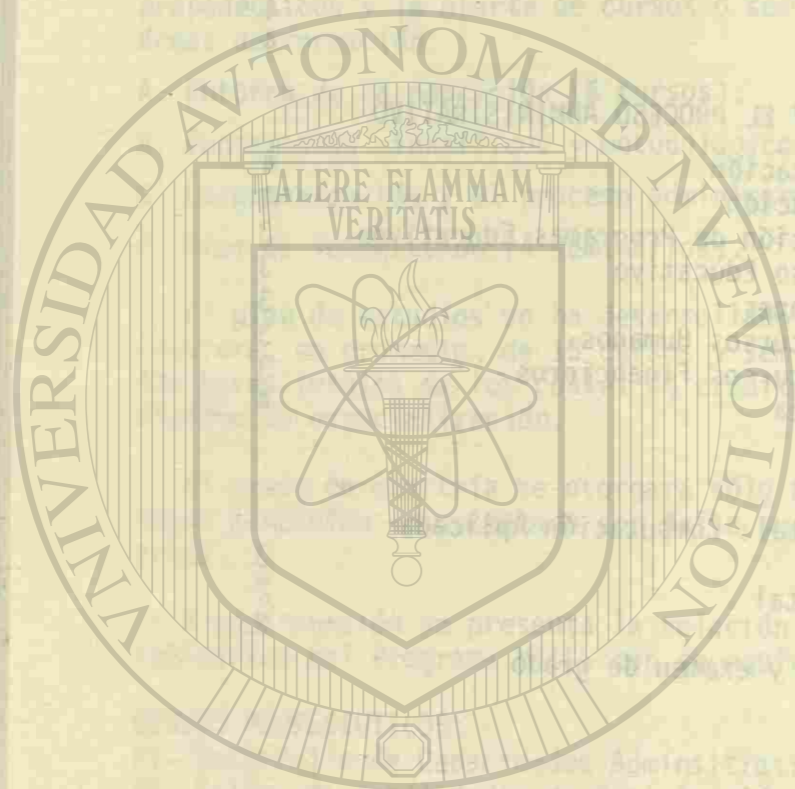
AREA D: INTEGRACION

D1- Seminario Departamental: Computación Aplicada a la administración	3
D2- Seminario Departamental	2
D3- Seminario de Tesis	2
D4- Elaboración de tesis y examen de grado	

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**LA UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONALES
Y DE POSTGRADO DEL CCH (UACPYP): UNA
EXPERIENCIA DE VINCULACION INSTITUCIONAL Y DE
LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACION.**

Licenciado Manuel Márquez Fuentes

INTRODUCCION.

Las ideas y reflexiones que presentaré a ustedes, se inscriben dentro del tema número cuatro: Organización académica y/o experiencias Integrales de Innovación, de este Primer Encuentro Nacional Sobre Innovaciones en la Educación Superior de México, al que se ha invitado al Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. La presentación constituye un panorama general y una síntesis de las características de una de las Unidades Académicas que conforman al Colegio de Ciencias y Humanidades, a saber: La Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado. Para la presentación he procurado atenerme al guión sugerido en la Convocatoria a este Primer Encuentro Nacional. Aún cuando algunos de los puntos habrán de referirse no necesariamente a los subtemas presentados en dicho documento.

ANTECEDENTES.

Las modalidades innovadoras que han modificado la estructura universitaria, el desarrollo disciplinario de los planes y programas de estudio y la organización y práctica del trabajo académico en la Universidad Nacional Autónoma de México, a

* Este documento es parte de la ponencia del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, en el Primer Encuentro, dentro del tema cuatro "Organización Académica y/o experiencias integrales de innovación".

través de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado, tienen como marco de referencia los principios y los objetivos que guían, desde su creación, al Colegio de Ciencias y Humanidades, de la propia Universidad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene su antecedente en los resultados de un proceso de transformaciones orgánicas e institucionales de la Universidad Nacional Autónoma de México, que se iniciaron alrededor del año de 1967 y una de cuyas líneas de innovación habría de desembocar en la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades, como una opción que contribuyera a la resolución de una problemática universitaria cada vez más profunda y compleja.

La problemática universitaria de entonces puede sintetizarse esquemáticamente de la manera siguiente:

I. A nivel de la estructura universitaria era notable la desvinculación y separación existente entre la educación media superior universitaria y la profesional y de posgrado encomendada a la Universidad Nacional. Así, Facultades, Escuelas, Institutos y Centros, mostraban una tendencia al aislamiento y a ciertas formas de enfeudamiento orgánico, desaprovechándose con ello varios de los recursos universitarios, sobre todo de las experiencias institucionales y académicas de cada una de las dependencias de la universidad.

II. Por lo que se refiere al desarrollo disciplinario y de los planes y programas, era notable la tendencia unidisciplinaria predominante en planes de estudio altamente escolarizados y rígidos, desactualizados, repetitivos y uniformes para atender poblaciones escolares masivas; era patente la distancia entre la docencia y la investigación. Así la creación, la imaginación y la innovación eran excepcionales. Predominaban pocas materias nuevas frente a muchos grupos de las existentes y tradicionales; en facultades y escuelas se arraigaba cada vez más una esclerosis académica a veces por temor, por incapacidad o por las dificultades para diseñar, implantar y asimilar

cambios y transformaciones en ámbitos o dependencias académicas complejas, sobrepobladas y con intereses y grupos controvertidos.

III. En ámbitos más específicos y concretos, en los estilos de trabajo y de régimen académico, era patente la tendencia a la despersonalización de la enseñanza; el predominio de la enseñanza basada en información sobre la formación, la introducción sobre la educación, la libertad de enseñanza sobre la libertad del aprendizaje creador, del aprendizaje autoformador, es decir, universitario. Grave la desarticulación de los procesos académicos dentro de cada Facultad o Escuela: la investigación, la docencia, la difusión y extensión, la administración académica y escolar, la programación y la evaluación, eran vistas como actividades o como procesos independientes e irrelevantes unos de otros y para el conjunto de la marcha de la universidad.

OPCIONES DE SOLUCION.

La creación del C.C.H. en 1971, es en cierta forma, una síntesis prospectiva del proceso de evaluación académica de la Universidad. Los documentos constitutivos del Colegio de Ciencias y Humanidades recogieron ese diagnóstico de la estructura universitaria, la problemática del desarrollo disciplinario y de los estilos de trabajo académico prevalecientes entonces en la universidad. En estos documentos se proponen lineamientos generales para alcanzar objetivos nuevos y necesarios, ambiciosos y factibles, como una opción de solución para algunos de los problemas.

Dentro de los lineamientos del C.C.H., en 1976, al crearse de manera formal la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado por el Consejo Universitario, se le encomendó la función de fomentar, de coordinar y realizar proyectos colegiados de docencia y de investigación a nivel de licenciatura y posgrado en los que participan dos o más facultades, escuelas, institutos o centros de la propia Universidad.

En este marco, podemos destacar cuatro objetivos generales a cumplir por esta Unidad Académica:

1. El establecer y fortalecer las relaciones y la colaboración académica y material entre las dependencias universitarias docentes y de investigación.
2. El intensificar el intercambio intelectual, científico, teórico y cultural entre los miembros de una comunidad universitaria cada día más dilatada.
3. El reformar e innovar las estructuras curriculares y los contenidos programáticos en los ciclos y los niveles de enseñanza profesional y de posgrado, vinculando la docencia con la investigación.
4. El modificar y experimentar formas y estructuras de organización institucional, de trabajo académico y, sobre todo, modificar el régimen espacial y temporal, las modalidades para la formación, la capacitación, el estudio, la ejercitación, la reflexión y la crítica, todos ellos valores necesarios del trabajo y de los fines de una universidad contemporánea.

Es así que el Colegio de Ciencias y Humanidades surge como un órgano permanente de innovación y de modernización en la Universidad; un órgano con capacidad de realizar funciones académicas diferentes sin tener que cambiar aspectos sustanciales de la estructura universitaria; un sistema universitario capaz de adaptarse a los cambios y requerimientos de la propia universidad y de nuestro país. El objetivo esencial del C.C.H. "... Impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica dentro de la UNAM..." se realiza a través de dos unidades académicas -la del ciclo del bachillerato y la de los ciclos profesional y de posgrado- las que intensifican la cooperación interdisciplinaria entre especialistas, Escuelas, Facultades, Institutos y Centros de Investigación de la Universidad. Así queda dicho en la exposición de motivos del Proyecto de Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Pero este objetivo esencial es traducido en ocho grandes

lineamientos generales:

1. Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria y las Facultades y Escuelas Superiores y a los Institutos y Centros de Investigación.
3. Movilizar los recursos universitarios para su mejor aprovechamiento sobre las bases de una vinculación más estrecha e imaginativa.
4. Concebir una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, de licenciatura y de posgrado.
5. Concebir múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participen especialistas y Centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad.
6. Conferir una flexibilidad mayor y crear nuevas opciones y modalidades de organización de los estudios que ofrece la Universidad.
7. Sentar las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación interescolar que contribuyan a la formación polivalente de los estudiantes.
8. Originar nuevas instituciones a partir del esfuerzo coincidente de las ya existentes o bien, de trabajos de cooperación que desaparecerán o se transformarán una vez alcanzadas las metas propuestas de los programas o proyectos emprendidos por el Colegio de Ciencias y Humanidades.

DESCRIPCION DEL PROYECTO DE INNOVACION.

Con la finalidad de formalizar el carácter interinstitucional y la filosofía interdisciplinaria de los estudios ofrecidos por el Colegio de Ciencias y Humanidades, se instituyó lo que se denomina el Comité Directivo del C.C.H., quedando integrado por los Coordinadores de Humanidades, de Investigación Científica y del propio Colegio, así como por los Directores de las Facultades de Filosofía y Letras, de

Ciencias, de Química, de Ciencias Políticas y Sociales y de la Escuela Nacional Preparatoria.

En 1976 este comité directivo promueve la creación de la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado, cuyo reglamento es aprobado por el Consejo Universitario. En los veintiún artículos que comprende el Reglamento de la Unidad, se recogen y organizan los lineamientos y las modalidades que caracterizan a una nueva figura orgánica del trabajo docente en la Universidad y que se denomina "Proyecto Académico". Algunos de los rasgos sobresalientes que definen la filosofía de los Proyectos Académicos de la Unidad pueden resumirse en los siguientes puntos:

El carácter colegiado que deben tener los planes y programas de los proyectos, al contar con la participación de dos o más facultades, escuelas, institutos o centros de la Universidad.

El carácter interdisciplinarios de los Proyectos, con lo cual se busca no sólo la participación de los especialistas que cultivan distintas ramas y disciplinas del saber, sino primordialmente, la innovación que conlleva una concepción y una práctica del trabajo académico y creativo, desprovistos de las limitaciones que implican las caprichosas fronteras disciplinarias, las más de las veces reforzadas por los intereses gremiales, profesionales o de costos de organización institucional.

El carácter teórico/práctico que debe prevalecer en los contenidos y en la metodología de la enseñanza, combinando el estudio académico con el adiestramiento práctico modificando con ello la concepción y práctica docente tradicional que agobia a la enseñanza profesional (licenciaturas) y avanza empobreciendo al posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados).

El carácter colegiado y participativo del gobierno, tanto de los proyectos como de la Unidad, pues formalmente se establecen tres tipos de órganos colegiados y representativos de los sectores y actores: el Consejo Técnico de la Unidad, los

Comités Directivos y los Consejos Internos de cada uno de los Proyectos. Este sentido colectivo, de consulta y de participación se ha reforzado en algunos Proyectos, reflejándose en su organización y en su funcionamiento a través de instancias tales como las Comisiones Académicas, los Comités o Comisiones de Admisión, los Comités Tutoriales, los Subcomités de Becas y las Comisiones de Bibliotecas.

Estas características permiten alcanzar dos objetivos esenciales:

1. Aprovechar la experiencia y la infraestructura de organización e instalaciones de las facultades, escuelas, centros o institutos en las que se desarrollan las actividades académicas de los proyectos y que reglamentariamente se denominan dependencias sedes o cosedes; y
2. Experimentar un régimen de organización y de funcionamiento que combina las tareas y responsabilidades individuales -asesoría, tutoría, programa curricular, proyectos de investigación personal- con formas comunitarias de consulta de supervisión y de evaluación de la actividad global del proyecto -Consejo Interno, Comisiones Académicas, de Admisión, Becas, de Bibliotecas, etc.

Cabe explicar, aunque sea de manera sintética, cuatro de las figuras que conforman la estructura orgánica de los Proyectos Académicos que han permitido múltiples combinaciones y modelos de desarrollo docente:

- A. El "Comité Directivo" del Proyecto.- Es la primera instancia colegiada que académicamente auspicia, revisa, opina y aprueba la creación de un Proyecto Académico de la Universidad. En él participan de manera permanente las dos Coordinaciones de la Investigación de la UNAM y la del Colegio mayormente se identifican con los objetivos, el perfil académico, el plan de estudios, etc. del proyecto de que se trate. Al presente se han establecido catorce Comités Directivos de sendos Proyectos Académicos. Estos involucran a un total de treinta y seis dependencias universitarias, de los que corresponden doce facultades, cinco escuelas, trece institutos y seis centros de investigación.

- B. La "dependencia Sede" de los Proyectos.- Las características más relevantes de un proyecto en cuanto a su estructura académica, sus orientaciones, sus necesidades docentes o de investigación, el espacio, el equipo e instalaciones requeridas, son entre otros los elementos que definen la conveniencia de establecer en una o varias facultades, Escuelas, Centros o Institutos, el ámbito físico y académico en que habrá de desarrollarse. A estas dependencias se les denomina genéricamente como Sedes y/o Cosedes de los Proyectos. Al presente hay nueve dependencias Sedes y Cosedes: una facultad, cuatro institutos, tres centros de investigación y el propio Colegio de Ciencias y Humanidades.
- C. El "Coordinador de los proyectos.- Reglamentariamente se establece que el responsable académico de cada uno de los Proyectos de la Unidad, ha de ser un investigador o Profesor de carrera de tiempo completo, que es designado por el Coordinador del Colegio de una lista propuesta conjuntamente por el Director de la Dependencia Sede del Proyecto y el Director de la Unidad. La dedicación, el compromiso y la responsabilidad del académico de carrera que funge como coordinador se origina desde la gestación misma del Proyecto. Del grupo de investigadores, profesores o especialistas que diseñan y estructuran el Proyecto con el apoyo y la asesoría de la Unidad, se destaca un líder académico. Quien por su prestigio, su experiencia y su vocación, resulta la persona más idónea para encabezar académicamente el proyecto. Los Coordinadores de los Proyectos llegan a conocer profundamente el desarrollo individual y el potencial colectivo de sus colegas de la dependencia Sede, quienes participan como profesores, tutores y asesores académicos de los alumnos. Esto, unido al trabajo de supervisión de estudiantes y de la presidencia y conducción del Consejo Interno del Proyecto, les proporciona experiencia académica e institucional muy importante.
- D. El "Consejo Interno" de los Proyectos.- En cada proyecto académico se establece un órgano colegiado de consulta obligada por parte del Coordinador del Proyecto y del Consejo Técnico de la Unidad. Cada Consejo Interno está integrado por el Coordinador del Proyecto, dos Profesores representan-

tes del Claustro Docente, dos alumnos inscritos, el Director de la dependencia Sede y el Director de la Unidad. Los Consejos Internos han sido un ejemplo orgánico de coordinación académica colegiada, pues en ellos están representados los principales actores en el proceso de formación de profesionales, maestros y doctores. Aquellos asuntos académicos de mayor trascendencia, tales como la revisión o modificación de planes y programas de estudio, la definición de criterios y procedimientos de selección, admisión y becas de alumnos, propuesta de profesores, de tutores, de asesores de tesis, de temas y proyectos de investigación, son materias de estudio y opinión participativa y responsable de los Consejos Internos.

RESULTADOS OBTENIDOS.

La Unidad cuenta al presente con doce proyectos académicos establecidos, que representan 19 planes de estudio en los siguientes niveles: uno de licenciatura, cuatro de especialización, nueve de maestría y cinco de doctorado. La población escolar total que se atiende es de un mil doscientos cincuenta y dos (1,252) alumnos inscritos. La planta docente es de doscientos ochenta (280) profesores y técnicos académicos y el personal de apoyo, tanto de base como de confianza es de setenta y cuatro (74).

Tal vez los resultados más importantes se resuman en tres aspectos: los egresados, los titulados y graduados y la presentación de trabajos de investigación y ponencias en reuniones y congresos nacionales e internacionales por parte de los alumnos de los Proyectos Académicos. Al presente hay doscientos cuarenta y siete (247) egresados, correspondiendo dieciseis (16) a nivel de licenciatura, treinta y dos (32) de especialización, ciento ochenta y dos (182) de maestría y diecisiete (17) de doctorado. Por lo que se refiere a titulados y graduados el total es de doscientos cuatro (204), correspondiendo treinta (30) de licenciatura, ocho (8) de especialización, ciento cuarenta y seis (146) de maestría y veinte (20) de doctorado. Durante 1984 los alumnos de los Proyectos Académicos presentaron en congresos y reuniones nacionales e internacio-

nales un total de 120 trabajos de investigación.

CONCLUSION.

En conclusión podemos decir que a través de los Proyectos Académicos de la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades, se ha abierto para la Universidad Nacional Autónoma de México, un laboratorio permanente de experimentación, desarrollo, evaluación e innovación académica. Cada plan de estudio (estructura, contenidos, régimen de actividad y orientaciones) es un modelo que representa la maduración de una línea, de un área o campo académico, abocados a la satisfacción de necesidades diversas, tales como la cohesión de grupos académicos de docencia e investigación, ampliación de los espacios para el desarrollo de una investigación formativa y la formación de investigadores y de docentes; la consolidación institucional de dependencias universitarias o bien la generación de nuevas; la renovación de estilos de enseñanza, de aprendizaje, de investigación del ejercicio académico universitario.

MIRANDO ALGUNAS DE LAS INNOVACIONES DE LA U.A.M.

Doctor Carlos Marquis Sandler

I. INTRODUCCION.

El empobrecimiento de México y del resto de América Latina se ha agudizado en los últimos años y es de prever que se sostendrá y agravará mientras no se encuentren soluciones más profundas que las propuestas por el Fondo Monetario Internacional, en sus intentos de facilitar los cobros por parte de los acreedores, antes que mejorar las condiciones de vida de los pueblos pobres y endeudados.

Esta situación es bien conocida y sería redundante insistir sobre ella salvo para precisar que la expresión "crisis", que se ha popularizado para caracterizarla, supone una breve temporalidad tras la cual se podría arribar a etapa mejores; lo que a todas luces resulta imposible. En rigor, se trata de un cambio profundo que cuestiona y modifica muchos de los patrones sobre los que venía funcionando la sociedad mexicana.

Uno de ellos es el del adecuado financiamiento de la educación superior que benefició al conjunto del sistema desde los setentas en adelante y en forma preponderante a algunas instituciones. Es de temer que el empobrecimiento general afecta a las universidades en los programas que requieren de recursos sostenidos, como son el mantenimiento del poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores universitarios; becas para perfeccionamiento en el extranjero; equipos, libros y revistas importados, etcétera.

Pero la crisis tiene un efecto multiplicador que va más allá

nales un total de 120 trabajos de investigación.

CONCLUSION.

En conclusión podemos decir que a través de los Proyectos Académicos de la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades, se ha abierto para la Universidad Nacional Autónoma de México, un laboratorio permanente de experimentación, desarrollo, evaluación e innovación académica. Cada plan de estudio (estructura, contenidos, régimen de actividad y orientaciones) es un modelo que representa la maduración de una línea, de un área o campo académico, abocados a la satisfacción de necesidades diversas, tales como la cohesión de grupos académicos de docencia e investigación, ampliación de los espacios para el desarrollo de una investigación formativa y la formación de investigadores y de docentes; la consolidación institucional de dependencias universitarias o bien la generación de nuevas; la renovación de estilos de enseñanza, de aprendizaje, de investigación del ejercicio académico universitario.

MIRANDO ALGUNAS DE LAS INNOVACIONES DE LA U.A.M.

Doctor Carlos Marquis Sandler

I. INTRODUCCION.

El empobrecimiento de México y del resto de América Latina se ha agudizado en los últimos años y es de prever que se sostendrá y agravará mientras no se encuentren soluciones más profundas que las propuestas por el Fondo Monetario Internacional, en sus intentos de facilitar los cobros por parte de los acreedores, antes que mejorar las condiciones de vida de los pueblos pobres y endeudados.

Esta situación es bien conocida y sería redundante insistir sobre ella salvo para precisar que la expresión "crisis", que se ha popularizado para caracterizarla, supone una breve temporalidad tras la cual se podría arribar a etapa mejores; lo que a todas luces resulta imposible. En rigor, se trata de un cambio profundo que cuestiona y modifica muchos de los patrones sobre los que venía funcionando la sociedad mexicana.

Uno de ellos es el del adecuado financiamiento de la educación superior que benefició al conjunto del sistema desde los setentas en adelante y en forma preponderante a algunas instituciones. Es de temer que el empobrecimiento general afecta a las universidades en los programas que requieren de recursos sostenidos, como son el mantenimiento del poder adquisitivo de los salarios de los trabajadores universitarios; becas para perfeccionamiento en el extranjero; equipos, libros y revistas importados, etcétera. ®

Pero la crisis tiene un efecto multiplicador que va más allá

de las cuestiones económicas y uno de ellos es el referido a los aspectos político-organizativos de las instituciones, aún de las más democráticas y progresistas. Si la participación y la democracia universitaria son metas difíciles de alcanzar, en épocas de retracción económica y social se tornan más lejanas aún.

El caso que presentamos es el de la Universidad Autónoma Metropolitana, creada y desarrollada en épocas de prosperidad nacional y con una clara vocación de apertura política; de allí la generosidad con la que se obtuvieron y manejaron los recursos iniciales, y la democrática organización de su gobierno.

En la actualidad en la UAM se percibe que diversos aspectos que en su momento fueron positivas innovaciones en la organización académica y en el funcionamiento de la universidad no están marchando en la forma prevista inicialmente. Nos detendremos en uno de ellos.

II. LAS INNOVACIONES EN LOS PAPELES.

La Ley Orgánica de la UAM fue sancionada en 1973, treinta años más tarde que la que actualmente rige a la Universidad Nacional Autónoma de México, lo que permitió incluir diferentes aspectos que surgieron tanto de la experiencia de la UNAM como de otras universidades. Pero las cuestiones novedosas más importantes que se plasmaron en el diseño de la Metropolitana provinieron -fundamentalmente- de la nueva situación política que se vivió en México en los inicios de la década de los setentas, marcada a fuego por la experiencia del movimiento estudiantil y popular de 1968, y condicionada por la expectativa desarrollista.

En la decisión política y académica de crear la UAM intervinieron muchos factores pero -sin lugar a dudas- unos de los más importantes fue el deseo de democratizar las relaciones en el interior de la universidad, a la vez que resarcir las heridas de un sector de la sociedad mexicana, que demostró poseer un peso político y social nada despreciable.

La UAM fue, entonces, un proyecto modernizante y democratizador, cuyas características más importantes -desde el punto de vista organizativo- se mencionan enseguida:

a) La cantidad y calidad de Organos Colegiados de la Universidad, que muchas veces lleva a percibirla como a una institución parlamentaria, con escaso poder por parte de las autoridades personales.

Los "parlamentos" son: la Junta Directiva, instancia máxima con importantes atribuciones que designan a los rectores e interviene frente a graves conflictos; el Colegio Académico, a nivel de toda la UAM; los tres Consejos Académicos, uno por cada Unidad; y los nueve Consejos Divisionales, uno por cada División. Además existe un Patronato que cuida las cuestiones económicas. Según la Ley Orgánica los funcionarios son los ejecutores de los acuerdos tomados en los cuerpos colegiados.

En la discusión de la Ley Orgánica en el Congreso de la Unión se suprimió otro nivel colectivo previsto en el proyecto original: el de los consejos departamentales, porque se estimó que serían excesivos los espacios colegiados. Sin embargo su existencia se ha difundido en varios departamentos bajo el nombre de Colegios de Profesores.

b) Los miembros de los cuerpos colegiados son de dos tipos:

1. funcionarios, que desempeñan cargos de conducción institucional y que el Reglamento Orgánico llama órganos personales, y
2. miembros electos por los diferentes sectores: los representantes.

Un motivo de orgullo de la UAM es que los representantes son mayoría sobre los funcionarios; aproximadamente son dos tercios los primeros y uno los segundos, confirmándose así la importancia que alumnos y profesores tienen en el diseño del gobierno de la institución.

c) También merece destacarse que el Secretario General de la Universidad, los Secretarios de las Unidades y los Secretarios Académicos de las Divisiones, que son los máximos

responsables administrativos y quienes llevan las secretarías de los respectivos consejos, carecen de derecho a voto en los mismos.

Se busca así que la conducción administrativa no tenga un peso significativo en el órgano legislativo; es decir, se discrimina la gestión ejecutiva de la función normativa, privilegiando esta última.

- d) En la UAM, a diferencia de la Universidad Nacional, no está permitido ningún tipo de reelección y a los cargos de dirección se suele llegar con consenso del sector de la comunidad más involucrada. La figura del rector no se encuentra sacralizada.
- e) El ingreso y promoción del personal académico es resuelto en comisiones dictaminadoras que se componen de dos tercios de miembros electos por los propios profesores y uno designado por las autoridades. Estas comisiones son autónomas ya que no dependen de ninguna instancia académica ni administrativa.
- f) La organización académica de la UAM también presenta aspectos novedosos. Entre los más importantes está el sistema departamental, la aspiración interdisciplinaria y la oferta de carreras poco frecuentes en el panorama educativo nacional; los lapsos de estudio son trimestrales y la ausencia de una tesis final de graduación evita la retención de estudiantes.
- g) Finalmente, es destacable la existencia de un sindicato único para trabajadores académicos y administrativos, cuyas relaciones con la Universidad se rigen por un contrato colectivo de trabajo que ha sido considerado un modelo deseable por diversos sindicatos universitarios en el país.

Desde el punto de vista organizativo estos son los aspectos más novedosos que podrían sintetizarse en la fórmula: mucha participación y poca burocracia... veamos qué ha pasado en ese sentido.

III. LAS INNOVACIONES EN LA PRACTICA.

Con más de diez años de funcionamiento en los que la UAM ha ganado por derecho propio un espacio distinguido en el panorama universitario nacional, no todo ha sido miel sobre hojuelas; por el contrario existen diversas dificultades que son motivo de fuertes preocupaciones, una de las cuales se desarrolla en este inciso.

En la UAM viene observándose un fenómeno de desinterés de vastos sectores de alumnos y profesores por formar parte de los órganos colegiados, al punto que en algunos casos las mismas autoridades deben promover su participación para que no carezca de sentido de espacio colectivo de gobierno, considerando que los órganos colegiados son pilares de la organización funcional de la institución y, aparentemente, los lugares donde se toman las decisiones más importantes.

Ese desinterés ha generado distintos cuestionamientos: ¿qué significa esa apatía?, ¿a qué responde?, ¿por qué se produce?, ¿es semejante en profesores y estudiantes?, ¿es diversa según las carreras?, etcétera. Una línea de respuestas se suele ofrecer argumentando respecto a la inmadurez de la comunidad para la democracia, afirmando que no está preparada para una vida colectiva responsable y participativa, idea que va de la mano con el autoritarismo y que aquí se quiere cuestionar.

Otra respuesta habitual dice que cuando todo va bien la gente no participa y por lo tanto, si no hay interés, es porque no hay desacuerdos. Esta interpretación pretende confundir la apatía -que también puede ser repudio- con un alto grado de acuerdo.

La perspectiva es alarmante, ya que la democracia se deteriora si no se ejerce y desarrolla, dando lugar a la aparición de diversas formas de autoritarismo; la más frecuente de las cuales es la burocratización. Riesgo del cual no está exenta la institución. ®

Fue el propio Marx Weber quien advirtió del peligro de la

burocracia como forma posible de gobierno al transformarse de instrumento al servicio de la democracia a proyecto alternativo a la misma. El mayor riesgo -decía Weber- no era que todos nos convirtieramos en burócratas, sino, que fuéramos gobernados por ellos. (1)

Por otra parte la burocracia parece ser una consecuencia del avance democrático, sea ésta capitalista o socialista como afirma Norberto Bobbio, (2) y es un peligro que también acecha a las instituciones democráticas. Por ello resulta pertinente el temor de que el proyecto de la UAM democrática esté cediendo paso a una UAM burocrática. Lo cual -en tal caso- es necesario reconocer primero, para poder remediar después.

Hoy en día es común en la institución que profesores, alumnos, incluso administradores, y hasta autoridades se quejen del creciente poder de la burocracia. La protesta cobija tanto válidas razones de descontento frente a situaciones de excesiva rigidez, engorrosos trámites, lentitud en las resoluciones, proliferación de controles; como a impaciencias motivadas en el desconocimiento de normas de funcionamiento más o menos obvias en instituciones complejas. La protesta contra la burocracia también es una arma utilizada en los enfrentamientos entre sectores, particularmente desde la "oposición" contra el "oficialismo".

El problema, una vez más, es separar la paja del trigo. Es decir, reconocer cuál es el proceso de burocratización de la institución, en términos de algunos indicadores útiles para esa tarea, en lugar de llamar burocráticas a todas las normas y particularmente a aquellas que se oponen a los deseos de satisfacer necesidades personales o de grupo.

Dada la brevedad de este trabajo presentará una sola

- (1) WEBER, Max. "Parlamento y Gobierno en el nuevo ordenamiento Alemán" en *Escritos Políticos I*, México, Folios, 1982.
- (2) BOBIO, Norberto *¿Qué socialismo?*, Barcelona, Plaza y Janes, 1982.

variable, que a mi juicio resulta imprescindible -aunque tal vez no suficiente- con la que se intentará mostrar la creciente importancia que la burocracia está adquiriendo en la Universidad Autónoma Metropolitana: se trata de análisis del desarrollo del aparato administrativo, medido a través de los siguientes indicadores:

- 1) relación que guarda el número de profesores con los administradores en la historia de la UAM;
- 2) importancia de la función administrativa sobre la función académica en los organigramas de las Unidades, y
- 3) el sostenido crecimiento de la Rectoría General.

1. Sobre el número de profesores y administradores.

En el cuadro 1 se presenta la serie histórica de profesores y empleados administrativos que ha tenido la UAM desde su fundación hasta 1984. En él puede observarse que la relación de administrador/profesor ha sido favorable a los primeros, excepto en 1980; es decir, salvo ese año, siempre hubo más empleados administrativos que profesores, lo cual -en principio- resulta llamativo.

Analizando las fluctuaciones que presenta el cuadro aún puede percibirse otro elemento sugerente: el hecho de que habiendo crecido el índice entre 1974 y 1978 comenzó a descender durante 1979 y 1980, lo cual alentó expectativas optimistas, y parecía lógico en atención a que se habría completado la "masa crítica" de empleados administrativos para que la institución funcione adecuadamente y a partir de entonces la relación descendería y hasta se invertiría. Sin embargo, la tendencia se modificó a partir de 1981 y se mantuvo en ascenso durante los cuatro años siguientes hasta la fecha. El último dato muestra que en 1984 había 1.4 administrador por profesor.

Por otra parte hemos elaborado el cuadro 2 en el que se ha modificado el número total de profesores, de manera que tres profesores de tiempo parcial (profesores por "horas")

equivaldrían a dos de medio tiempo y a uno de tiempo completo; de modo que la comparación sea más válida y que así, tanto administradores como profesores, serían trabajadores de tiempo completo.

De esa forma el número total de profesores es menor que el que ofrecía el cuadro anterior y los índices resultan aún más desventajosos para los trabajadores académicos. En 1984 habría 1.7 administrador por profesor, siendo la curva de crecimiento del índice más pronunciada, como puede verse en la gráfica 1.

Es un interrogante sin respuesta aún saber si se mantendrá o no la tendencia que, por cierto, hasta aquí resulta poco alentadora.

2. Sobre la importancia de las funciones académicas versus las administrativas.

En la UAM, como en toda universidad, las funciones académicas son esenciales para la vida de la institución mientras que las tareas administrativas, aún siendo imprescindibles, constituyen aspectos secundarios del quehacer universitario. Por ello resulta llamativo que en el momento de plasmar las actividades y funciones de la UAM en los organigramas oficiales se les otorgue mayor espacio a la administración por sobre la academia.

Estos datos se presentan como un dispositivo analizador (3) de la situación, en la hipótesis que la desigual importancia asignada debió tratarse de una "deformación profesional" de quienes las hicieron (el Departamento de Estudios administrativos), antes que un reflejo de la realidad institucional.

No deben deducirse de estos conclusiones arriesgadas pero no dejan de ser llamativos y en ese carácter se las presenta.

- (3) Expresión que se refiere a un hecho que muestra o sugiere una situación hasta entonces oculta. Sería una suerte de lapsus del inconsciente colectivo que al presentarse evidencia lo disimulado. LAPASSADE George y René Lourau, Claves de la Sociología, Barcelona, Laia, 1981.

En cambio sí resulta preocupante la ausencia de los cuerpos colegiados en los organigramas; lo cual, aunado a lo anterior permite abrigar suspicacias sobre la importante percepción que tiene de sí misma la burocracia universitaria.

3. Sobre el crecimiento de la Rectoría General.

Finalmente nos resta considerar la evolución que ha tenido la organización y el número de empleados de la Rectoría General en los 10 años de vida de la Institución, pero antes una caracterización general que dice:

"Un efecto observado, a lo largo del tiempo que lleva la UAM y que se percibe desde ópticas diferentes, es la tendencia hacia la autonomía e independencia de cada nivel respecto del inmediato superior, así las Unidades desean limitar al máximo las atribuciones de la Rectoría General, las Divisiones desean que la Rectoría de la Unidad no intervenga demasiado y los Departamentos se cuiden de las Direcciones

Esta situación no es exclusiva de una institución como la UAM y se percibe en muchas otras organizaciones: sin embargo la existencia de los cuatro niveles mencionados (Departamentos, Divisiones, Unidades y la Universidad en su conjunto), y fundamentalmente los tres campus, promueven con fuerza este fenómeno "autonomista", que impregna la vida de la Institución. (4)

Por ello la Rectoría General es una instancia particularmente controvertida, ente otras razones porque la UAM es una organización novedosa, parecida a un sistema universitario compuesto por unidades que tienen sus propias Rectorías, lo que facilita los cuestionamientos sobre las funciones de la Rectoría General.

Las dos perspectivas extremas son que: debería limitarse a la negociación de recursos ante los organismos pertinentes; o que debería ejercer un verdadero rol directivo de la

- (4) GONZALEZ CUEVA, Oscar y Carlos Marquis, Planeación Universitaria, México, UAM-Nuevomar, 1984, pag. 88.

institución en todos los aspectos.

Cargos de la Rectoría General

Tipo de cargos	1976	1980	1984
Directivos ①	3	4	3
Direcciones	5	7	13
Subdirecciones	-	-	3
Departamentos	8	23	41
Oficinas Técnicas	-	-	3
T o t a l ②	16	34	63
No. de trabajadores	270	369	847
Incremento porcentual del personal sobre el dato anterior		37%	130%

OBSERVACIONES:

- ① Rector, Secretario y Abogado General. En 1980 existía el cargo de Secretario Auxiliar.
- ② No se incluyó la estructura administrativa dependiente del Patronato.

IV. COMENTARIOS FINALES.

La UAM tiene un diseño jurídico y organizativo que busca la participación de los diversos sectores de la comunidad universitaria en el gobierno de la institución y ese es un hecho muy importante, más allá de las dificultades que tiene la puesta en práctica del proyecto; alguna de las cuales se ha intentado analizar aquí con la intención de conocerla mejor y encontrarle soluciones.

El desinterés y la retracción de vastos sectores de la comunidad de participar en los espacios colectivos previstos por la legislación es grave, al punto que los porcentajes de votantes en las diversas elecciones de representantes son más bajo que los obtenidos en las elecciones presidenciales en México. (5)

Hemos manifestado nuestra convicción en que la democracia debe ejercerse para que no se deteriore, crezca y se desarrolle. Al mismo tiempo sabemos distinguir entre elecciones, representatividad y democracia, porque -obviamente- no son sinónimos. Sin embargo preferimos la máxima participación en los procesos electorales como una mayor garantía de la democracia universitaria, aunque no sea una condición suficiente.

Por otra parte se percibe en la UAM el avance del poder de la burocracia universitaria medido a través de diversos indicadores que muestran del crecimiento del aspecto administrativo.

Así hemos mostrado la desfavorable relación que para los puestos académicos guarda la relación de administrativos versus profesores, y que lejos de disminuir la proporción de empleos administrativos se mantiene creciente en los últimos cuatro años.

El aumento de trabajadores administrativos se torna particularmente llamativo en el caso de la Rectoría General de la Universidad que ha ampliado sus oficinas y su personal en forma sostenida, y finalmente, hemos mostrado como en los organigramas de las unidades los espacios académicos se presentan en forma subvaluada.

Este programa es inquietante porque muestra un problema

(5) MARQUIS, Carlos. Democracia y Burocracia Universitaria, El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana. UAM, División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, mimeo, 1985.

grave: que lo esencial ceda el paso a lo subsidiario, lo que en este caso asumiría la forma del reemplazo de la importancia de lo político y académico por el mayor peso de la burocracia universitaria.

CUADRO 1

Evolución del número de profesores y administradores 1974-1984

Años	Profesores ¹⁾	Administradores	Relación adm/prof.
1974	600	668	1.11
1975	727	1100	1.51
1976	991	1393	1.41
1977	1025	1573	1.53
1978	1068	1705	1.60
1979	1377	1910	1.39
1980	2401	2095	.87
1981	2026	2481	1.22
1982	2300	2896	1.26
1983	2594	3488	1.34
1984	2620	3666	1.40

FUENTE: Departamento de Programación y Evaluación.
Dirección de Planeación UAM-Rectoría General.

1) La cifra de profesores es la suma de los de tiempo completo, medio tiempo y dedicación parcial (profesores por horas); considerándose cada uno como una unidad.

CUADRO 2

Evolución ponderada del número de profesores y administradores

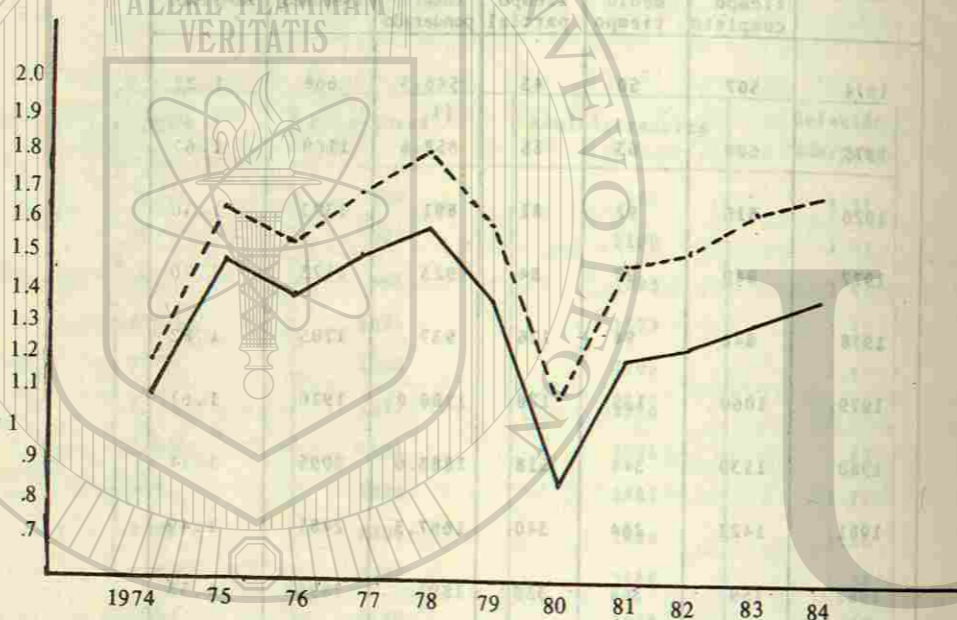
1974 - 1984

AÑOS	PROFESORES				ADMINISTRADORES	RELACION ADM/PROF
	tiempo completo	medio tiempo	tiempo parcial	total ^[1] ponderado		
1974	507	50	43	546.3	668	1.22
1975	609	63	55	658.8	1100	1.67
1976	818	92	81	891	1393	1.56
1977	849	92	84	923	1573	1.70
1978	848	94	126	937	1705	1.82
1979	1060	139	178	1188.8	1910	1.61
1980	1539	344	518	1883.6	2095	1.11
1981	1422	264	340	1667.3	2481	1.49
1982	1597	364	339	1892	2896	1.53
1983	1756	412	426	2104	3488	1.66
1984	1814	454	352	2158.3	3666	1.70

FUENTE: La UAM 10 Años de Estadística, D. Planeación.

[1] La cifra de profesores es la suma ponderada de los de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial, afectándolos por el factor 1; .5 y .33 respectivamente.

GRAFICA 1: EVOLUCION DEL INDICE ADMINISTRADOR PROFESOR



— Personal Académico - 1 prof. tiempo completo - 1 prof. medio tiempo - 1 prof. tiempo parcial
 --- Personal Académico - 1 prof. tiempo completo - .5 prof. medio tiempo - .33 prof. tiempo parcial

ORGANIZACION ACADEMICA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEXICO

Profesor Eusebio Vargas Bello

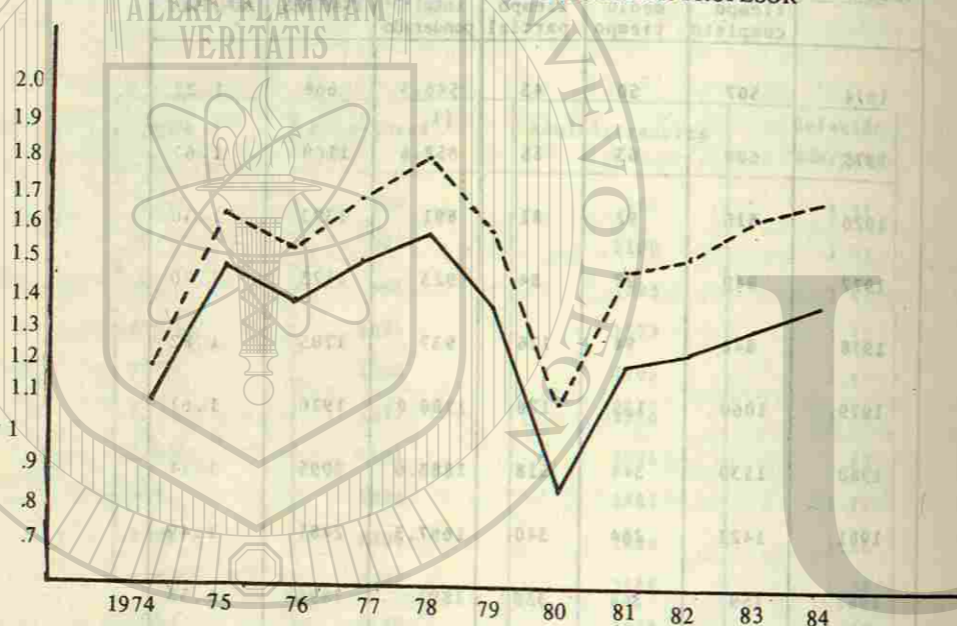
Licenciado Abelardo Iparrea Salaia

Nuestra Escuela tiene en el año de 1934 su más lejana referencia histórica. Como toda institución de enorme y trascendental penetración en la comunidad nacional, debió experimentar diversas y necesarias adecuaciones y revisiones críticas, exigidas por la realidad social; así, sus planes de estudio, con frecuencia sufrieron cambios, hasta que en el año de 1942 con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Pública, se le concede el rango institucional de Escuela Normal Superior, confiriéndosele la función de preparar a los maestros en las diversas ramas que comprendía el proceso enseñanza-aprendizaje del nivel secundario. Fueron ofrecidas, entonces, trece especialidades que correspondían a las asignaturas del mencionado nivel escolar, sumando a las anteriores dos más: Psicología y Pedagogía, orientadas a la formación de maestros para la escuela normal básica, extendiéndose así en el tiempo con el plan resultante de la revisión efectuada en el año de 1959.

En el año de 1975 entraron en vigor nuevos planes de estudio para la educación media, tratando de hacerlos coherentes con los de la escuela primaria, en la que desde 1972 se llevaba a cabo la organización de las materias de enseñanza por áreas de aprendizaje, lo que permitía realizar actividades pedagógicamente integradas, destacando programas que detallan los objetivos y contenidos. ®

Objetivos particulares concretados en cada unidad programática, mediante la realización de tareas básicas que benefician las actividades de la vida diaria; se proporciona la oportunidad de participar en el trabajo creativo; induce a la compren-

GRAFICA 1: EVOLUCION DEL INDICE ADMINISTRADOR PROFESOR



— Personal Académico - 1 prof. tiempo completo - 1 prof. medio tiempo - 1 prof. tiempo parcial
 --- Personal Académico - 1 prof. tiempo completo - .5 prof. medio tiempo - .33 prof. tiempo parcial

ORGANIZACION ACADEMICA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MEXICO

Profesor Eusebio Vargas Bello

Licenciado Abelardo Iparrea Salaia

Nuestra Escuela tiene en el año de 1934 su más lejana referencia histórica. Como toda institución de enorme y trascendental penetración en la comunidad nacional, debió experimentar diversas y necesarias adecuaciones y revisiones críticas, exigidas por la realidad social; así, sus planes de estudio, con frecuencia sufrieron cambios, hasta que en el año de 1942 con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Pública, se le concede el rango institucional de Escuela Normal Superior, confiriéndosele la función de preparar a los maestros en las diversas ramas que comprendía el proceso enseñanza-aprendizaje del nivel secundario. Fueron ofrecidas, entonces, trece especialidades que correspondían a las asignaturas del mencionado nivel escolar, sumando a las anteriores dos más: Psicología y Pedagogía, orientadas a la formación de maestros para la escuela normal básica, extendiéndose así en el tiempo con el plan resultante de la revisión efectuada en el año de 1959.

En el año de 1975 entraron en vigor nuevos planes de estudio para la educación media, tratando de hacerlos coherentes con los de la escuela primaria, en la que desde 1972 se llevaba a cabo la organización de las materias de enseñanza por áreas de aprendizaje, lo que permitía realizar actividades pedagógicamente integradas, destacando programas que detallan los objetivos y contenidos. ®

Objetivos particulares concretados en cada unidad programática, mediante la realización de tareas básicas que benefician las actividades de la vida diaria; se proporciona la oportunidad de participar en el trabajo creativo; induce a la compren-

sión de conceptos que consolidan los conocimientos obtenidos en las clases; contribuye a desarrollar en los alumnos la capacidad de autoevaluación en su proceso de aprendizaje; les orienta en la solución de problemas específicos, diferentes a los cotidianos para resolverlos inteligente y satisfactoriamente de acuerdo con su lógica, preparación y capacidad; y finalmente fomenta la continuidad entre la escuela primaria y secundaria, elementos que favorecen una educación básica integrada.

En el año de 1974, la reforma de la educación media se expresó en los Acuerdos de Chetumal, revisando de nueva cuenta todo lo relacionado con la formación, actualización y profesionalización de los maestros de secundaria, y como resultado de ello, se determinaron los principios y objetivos de la educación normal superior. Por estas razones en el año de 1976 se reorganizaron los planes y programas de las escuelas respectivas del país, no así los de la E.N.S.M. que continuó funcionando hasta el ciclo escolar de 1982-1983 con los planes y programas de estudio de 1959, que respaldaban la formación de maestros que no correspondían a las características y necesidades de la educación secundaria, en la que el aprendizaje de sus escuelas era por áreas, en tanto la preparación de los maestros egresados de la E.N.S.M. era por asignaturas. Por lo demás, frecuentemente la práctica y evaluación educativas no cumplían sus funciones didácticas como parte integrante del proceso enseñanza aprendizaje.

El discurso de fundamentación de esta, su nueva época, establece que el plan de la Escuela Normal Superior se diseñó con un doble objetivo: "Conseguir un alto grado de congruencia entre la preparación de los maestros de educación media y normal y las metas, contenidos y métodos de esos tipos de educación" por un lado, y por el otro, "elaborar un criterio prospectivo que tenga en cuenta la urgencia de articular pedagógicamente los contenidos y la metodología de preescolar, primaria y secundaria...", introduciendo "una innovación importante, que es la de la educación por áreas, la cual ha demostrado ser la más eficaz y formativa pedagógicamente". Por lo que "sus objetivos primordiales serán formar licenciados en

Educación para la docencia en nivel medio y normal; ofrecer al magisterio la formación académica de postgrado; preparar investigadores, impulsar y difundir la investigación educativa; efectuar permanentemente una evaluación institucional; participar en programas de intercambio académico; promover la extensión y prestar asesoría psicopedagógica".

De tal modo que, "el plan de estudios en la licenciatura tendrá una estructura por líneas de formación social, psicológica, pedagógica, científica e institucional. así como una organización con tronco común a todas las licenciaturas y uno diferencial para cada área de especialización, buscando, en todo caso, un equilibrio en tiempo y contenidos acorde con el perfil que la educación necesita".

ORGANIZACION ACADEMICA

La organización interna se encuentra determinada por el Estatuto Orgánico de la E.N.S.M., cuyas disposiciones básicas señalan las funciones de autoridades, directivos, así como del Consejo Académico.

En el orden académico, la Escuela Normal Superior de México funciona a través de dos divisiones:

División de Licenciaturas

División de Postgrado

Cada una de ellas y ambas a la vez pretenden alcanzar los objetivos señalados para la escuela, en su correspondiente Estatuto Orgánico.

La División de Licenciatura apoya su acción en siete coordinaciones, a saber: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Idioma Extranjero (inglés), Matemáticas, Español, Pedagogía y Psicología Educativa.

Por su parte, la División de Postgrado cuenta, por el momento, con la Coordinación del Doctorado en Pedagogía.

Una organización departamental se ha considerado como la adecuada para la Escuela. Por otra parte, "la estructura académica contiene, en principio, siete licenciaturas y oportunamente se recogerán los puntos de vista y las recomendaciones para formular un proyecto consistente de la división de postgrado a nivel de maestría y de doctorado". Y justamente es en esta etapa en la que ya enfocamos nuestra preocupación actual, incluyendo en esto, cuatro especializaciones: en artes gráficas, diseño curricular, planeación educativa y enseñanza del álgebra.

Es importante agregar que la Revolución Educativa promovida por el Gobierno actual no es, como pudiera pensarse, una audacia revolucionaria. Es un planteamiento integral ajustado al tiempo y a la historia, que pone a la educación y la enseñanza a tono con las necesidades y el ser nacional y con el contexto y ritmo histórico mundial para preparar debidamente a las generaciones de relevo, que serán las que disfruten de una patria y un mundo más justo cuanto más feliz.

Dos años después, sin pretender que esté desarrollada enteramente la E.N.S.M., sabemos que ésta renace, crece y evoluciona, por lo que es necesario desde hoy comenzar a sentar las bases de nuestro futuro desarrollo académico, y debemos hacerlo partiendo de la convicción de que si no lo logramos, no podríamos avanzar mucho más en nuestro desarrollo integral, como escuela. Eso nos obliga a aspirar, perspectiva-mente, a un nivel superior de la enseñanza y de la educación. Esta escuela se está elevando -una vez más- con el criterio y el carácter de un organismo medular, como institución con niveles de estudio interdependientes que han de servirnos para lograr, por medio de nuestros alumnos y maestros, una interpretación correcta de los fenómenos naturales del país y los sociales del pueblo, y así contribuir a su transformación.

Por ello es necesario subrayar que durante toda la trayectoria del transcurrir histórico de la E.N.S.M. no sólo hemos sido trabajadores de la ciencia pedagógica, sino trabajadores conscientes de crear nuestro propio centro de trabajo: los cuadros de relevo, los laboratorios, áreas de investigación,

programas rectores, y una estrategia y una táctica que nos permita avanzar por caminos correctos, sanos y sin desviaciones.

Entre las acciones principales en que descansa el desarrollo de nuestra escuela, para lograr su definitiva consolidación tenemos:

1. El privilegio que en el campo normalista, hasta hoy, tiene la E.N.S.M. en el interés que este hecho genera en las demás escuelas normales superiores, especialmente en las oficiales del Estado.
2. Las circunstancias y características propias de su quehacer cotidiano, por lo que nuestra escuela, su comunidad escolar, ha de jugar un papel señero en el terreno de las líneas específicas de investigación educativa.
3. La E.N.S.M. conforma una comunidad integrada culturalmente por diversos factores -los propios de su ser-, que se enriquecen convenientemente con aportes de diferente procedencia, como son: universitarios, normalistas, técnicos, especialistas y otros.
4. Respecto a la formación de sus cuadros académicos, se mantiene la idea que, de manera general, ellos se formasen en la escuela bajo la guía y asesoría de personal docente de alto nivel que ofrecía y ofrece el medio educativo nacional proporcionándose así un relevo adecuado en la responsabilidad académico-docente; y no por ello han sido pocos los alumnos y maestros que lograron acogerse a programas de formación; teniéndose hoy el proyecto de enviar a centros de educación superior de Europa, Canadá, E.E.U.U. y Sudamérica, grupos seleccionados que a su retorno refuercen de manera significativa la estructura y evolución académica, docente, de investigación y extensión cultural de su escuela.
5. En la actualidad, al experimentar una necesaria reestructuración académica y administrativa, la E.N.S.M. acentúa su atención en la formación de nivel superior y postgrado, a partir del grado de licenciatura, un margen de especiali-

zaciones, maestría y doctorado. Compartimos -como es natural- la idea de que la investigación científica ha de desarrollarse en múltiples sectores del país; y en lo particular, a nosotros, cuando hablamos de la problemática educativa y la educación normalista específicamente, nos interesa mucho más la ciencia pedagógica y sus campos afines y correlativos, que la ciencia en general en razón de su vastedad y nuestras muy singulares características y alcances efectivos en la investigación experimental.

6. Consideramos de trascendental importancia a la información y documentación científica y técnica, consideración que nos lleva a asegurar que la informática es una de las ramas científicas más importantes del mundo contemporáneo, dado que facilita en forma de síntesis a investigadores, dirigentes, maestros y administrativos, entre otros, información valiosa que requieren para el desarrollo más eficaz de sus actividades, evitando duplicidades de muy elevado costo. La E.N.S.M., acogiéndose a las ventajas que ofrecen los convenios de colaboración mutua con otras instituciones de educación superior, ingresó a un grupo de sus maestros al Centro de Estudios Avanzados del I.P.N., para formarse en tal conocimiento, y ser, posteriormente, multiplicadores de ese saber en su Escuela y ofrecerlo a otras instituciones afines, en programas de convenio y/o extensión cultural; sentando además las bases para la creación, dentro de la estructura académica-administrativa de la normal, el centro respectivo, con la infraestructura que le es propia.

Las innovaciones en la educación superior de México, como tema central a debatirse en encuentros nacionales, es y deberá ser en el futuro, motivo de realistas discusiones que necesariamente han de partir del análisis de nuestra sociedad y los acucientes perfiles de su desenvolvimiento histórico.

Consideramos que las innovaciones en la educación superior de nuestro país revisten, según el tipo, características especiales que las definen, es prudente pensar en una organización de encuentros por agrupamiento de instituciones para la discusión y encauzamiento de proposiciones congruentes con

el contexto general.

Alentar y estimular la investigación educativa para obtener nuevos planteamientos en la educación superior, ha de representar una de las actividades vertebrales de toda institución de ese nivel, mismas que se refuerzan con el recurso que ofrece el intercambio académico con instituciones afines, más aún cuando éstas cuentan con un desarrollo y experiencia ampliamente consistente.

Siendo este el primer encuentro nacional de su tipo, sería de gran beneficio para las partes interesadas en esta problemática, tomarlo como modelo y considerar una periodicidad anual para su organización y desarrollo, tal vez regionalmente y tomando en consideración las características del tipo de escuelas de educación superior.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UN PROYECTO INNOVADOR EN LA UANL: EL CASO LINARES.

Doctora Bárbara Brinckmann

I. LA PLANEACION.

La planeación del proyecto de Linares de la U.A.N.L., se inició en la segunda mitad del año 1980.

Los factores que generaron el proyecto de Linares fueron principalmente los siguientes:

- El deseo de crear nuevas carreras no existentes o poco desarrolladas en el estado y país.
- Conceptos planteados en el Plan de Desarrollo de la SPP, en especial el concepto de la descentralización (Plan Global de Desarrollo 1980-82 SPP. México 1980).
- La planeación de los corredores industriales alrededor de Monterrey, en especial el corredor Sur. (Desarrollo en Nuevo León. El Perfil de la inversión en los corredores industriales. Instituto del Estudio para el Desarrollo, Monterrey, 1981).

El proyecto preliminar y general contemplaba los siguientes aspectos:

1. Crear en una primera fase las carreras de Geología/Ciencias de la tierra y Silvicultura y en una segunda fase las carreras de Metalurgia, Cerámica Industrial y Técnica de Producción, esta última como núcleo de una carrera de Máquinas/Herramientas.
2. Diseñar estas carreras de tal modo que garantice una alta calidad científica en base a una interrelación de formación

e investigación, un diseño curricular que abarque el nivel del doctorado y un equipo de docentes con una formación con grado de excelencia.

3. Instalar y formalizar primero institutos que se dediquen a la planeación específica de la formación/investigación, en cuanto a equipo humano y material, antes de abrir la carrera, p.e. seleccionar estudiantes egresados de Biología e Ing. Civil, para una formación especial en Linares y el extranjero, para que posteriormente fungieran como parte del personal docente en Silvicultura y Geología.
4. Considerar y planear la cooperación con países extranjeros, sus universidades y docentes para lograr esta formación especial bajo condiciones óptimas.
5. Integrar las carreras planeadas, lo máximo posible, a la situación regional de Linares en cuanto al aspecto de la formación de estudiantes de pre-grado, y de cooperación activa con las demandas socio-técnicas de la región.
6. Considerar desde el principio una planeación a largo plazo, que incluyera paralelamente la cooperación con especialistas extranjeros y formación de futuros docentes/investigadores del seno de la U.A.N.L., para lograr una reducción paulatina de la presencia extranjera, reemplazándola con especialistas formados por la propia U.A.N.L.

II. LOS PASOS DE LA REALIZACIÓN.

Subsecuentemente la U.A.N.L., desarrolló diversas actividades formales para llevar el proyecto adelante y al mismo tiempo se concretizaron, profundizaron y especificaron los conceptos generales antes descritos.

1. La U.A.N.L., adquirió los terrenos adecuados para construcción, arranque administrativo y de formación, campos experimentales de las dos primeras carreras: Geología y Silvicultura. (Rancho Nuevo, Bosque de Iturbide, Hacienda de Guadalupe).
2. Se efectuaron estudios de preinversión de las carreras pla-

neadas, con una visión completa de necesidades y demandas regionales y nacionales, enfoques de las carreras, personal, equipo, costo, etc.

3. Se formalizaron contactos con instituciones, universidades y científicos extranjeros de renombre en las mencionadas carreras, (p.e. con la RFA, Inglaterra, Austria, Polonia, Australia, etc.).
4. En base a estos contactos fue posible contratar especialistas docentes de alta calidad que trabajaron en estrecha cooperación con las Facultades de Biología e Ingeniería Civil en cuanto a la planeación y consolidación de los institutos creados.
5. Al mismo tiempo se reunió el primer grupo de estudiantes egresados a nivel licenciatura, motivados a seguir con una formación especial en geología y silvicultura, tanto en Linares como en el extranjero para su futura profesión como docentes/investigadores, en las carreras planeadas.
6. En septiembre de 1983, los institutos se consolidaron lo suficiente en cuanto a lo administrativo: espacios, equipo y docentes; para poder abrir las carreras al estudiantado y cambiar el estatus de facultades.
7. Desde 1984, se empezó a activar la planeación de los otras tres carreras, Metalurgia, Cerámica Industrial y Técnica de Producción, que todavía se encuentra en un estado inicial.

III. EL MODELO ACADEMICO.

La profundización de los conceptos generales inicialmente mencionados, se manifiesta en el Modelo Académico.

Los puntos claves de este modelo son los siguientes:

1. Una definición clara de los objetivos de la U.A.N.L., respecto a este proyecto son los que deben formar la base para la planeación detallada de cada carrera.
2. Elaboración de un diseño curricular para estudiantes de postgrado en Linares y el extranjero, para garantizar un

futuro equipo docente de calidad.

3. Diseño curricular para el pregrado que garantice un nivel alto de formación profesional.

Voy a especificar estos 3 puntos.-

1. Objetivos de la U.A.N.L.

Estos objetivos hacen referencia a 3 áreas: formación, investigación y servicio a la comunidad, interrelacionados entre sí.

1.1. Formación.

La formación debe contar con los siguientes rasgos:

- Una parte práctica-técnica, integral para cualquier formación profesional y al mismo tiempo útil como formación básica a nivel técnico (tomando en cuenta siempre la alta deserción estudiantil).
- Una parte práctica-científica participando en investigaciones.
- Una parte socio-cultural que garantice una formación amplia y el fomento de una conciencia socio-técnica de las necesidades del país.
- Una parte de especialización que corresponde a la demanda y al desarrollo del mercado profesional.

1.2. La investigación.

La necesaria interrelación de la formación con la investigación, que forma la base para estudiantes y profesionistas independientes, creativos y conscientes, fue uno de los principales objetivos de la U.A.N.L., en estas nuevas carreras. Hay que mencionar que no todos los conceptos teóricos se realizaron, todavía queda mucho por hacer, pero por lo pronto existen algunos nuevos enfoques. p.e.:

1. En el pregrado existen "días de práctica" en el campo (silvicultura) y excursiones geológicas obligatorias.
2. Los estudiantes del pre-grado, participan en investigaciones de los docentes.
3. Los estudiantes del postgrado se encargan de su propia investigación con la tutoría de un docente.

1.3 Servicio a la comunidad.

La formación/investigación debe en última instancia enfocarse al servicio de la comunidad. Con esto queremos decir que proyectos e investigaciones a desarrollar se derivan de problemas urgentes y cotidianos de la región y sus habitantes. La detección de estos problemas, el debido contacto y la comunicación corresponden a un proceso lento, sin embargo ya se presentan algunos logros y éxitos al respecto. (p.e. Laguna de Labores, cooperación con ejidos en Iturbide, eventos culturales en Linares, etc.).

En total, la interrelación de la formación universitaria y la investigación, enfocada a proyectos concretos que sirven en última instancia a la comunidad regional y al desarrollo nacional, debe tender al desarrollo de una ciencia y tecnología independientes.

2. Cooperación con países extranjeros.

Esta cooperación se consideró necesaria en base a la falta de especialistas nacionales, de alta calidad en las dos carreras mencionadas de geología y silvicultura. La cooperación fue planeada por un lapso de tiempo de aproximadamente 9 años en total. Este período incluye los siguientes pasos:

- a) El equipo docente es en su mayoría del extranjero y se dedica paralelamente a la formación del pre-grado como a la preparación de estudiantes de postgrado, que después siguen con sus estudios en países extranjeros hasta lograr una calificación doctoral.

- b) En un segundo paso se logró contratar personal docente nacional con calificación de doctorado en países extranjeros.
- c) En un tercer paso los estudiantes del postgrado, formados por la U.A.N.L., en Linares y efectuando su doctorado de modo "Sandwich", actualmente están regresando para asumir sus puestos docentes en las facultades. (Sandwich: Pre-formación en Linares, estudios en el extranjero, Tema doctoral de la región con un asesor extranjero, que a la vez, es profesor visitante y docente en la Facultad de Linares). Esta fase ya hace posible una reducción de la presencia extranjera.
- d) Aparte de esto, se establecieron, durante este proceso de cooperación, contactos tanto personales como institucionales, carreras, p.e. se formalizaron convenios con universidades en diversos países, que facilitan el intercambio académico de docentes y estudiantes (profesores huéspedes, tutoría de estudiantes, visitas cortas, etc.). Consideramos el contacto a nivel internacional establecido y su amplificación como un aspecto importante para el futuro desarrollado de estas carreras.
3. El diseño curricular.

La base teórica general para el diseño curricular refleja la siguiente fase de las Consideraciones Preliminares (pag.4): "(Formar) Profesionales técnicos y sociales, calificados y especializados en su campo de trabajo, que tengan conocimientos básicos, tanto teóricos como prácticos, en planeación y administración, que sean críticos e innovadores respecto al desarrollo de su región y país y que además, sean conscientes de la realidad y problemática social en México".

Esta programática un tanto idealista se concretizó en el diseño curricular en los siguientes rasgos:

1. Introducción de prácticas desde el 1er. semestre, tanto en laboratorios, como a través de participación en investigaciones y excursiones. De manera que después del 4o. semes-

tre, el estudiante tiene todo el conocimiento básico práctico para poder efectuar una profesión a nivel técnico.

2. En la segunda fase, una formación amplia de los enfoques más importantes de la facultad, acompañada por una gama de materias sociales ligadas a la carrera como p.e. Derecho y política Forestal, Agrosociología, Aspectos Sociales de la Geología, Lenguas, etc., con prácticas paralelas.
3. Finalmente una especialización en determinadas áreas de las carreras, basada en la práctica de investigación para obtener un diploma o doctorado, con la tutoría de catedráticos especialistas.

IV. SITUACION ACTUAL Y PROBLEMAS.

1. Recursos humanos.

Aunque todavía es necesario mantener un núcleo de equipo docente extranjero, los intentos de contratar especialistas nacionales de alta calidad han tenido éxito y prosiguen.

2. Postgrado.

Los programas de la formación de los estudiantes de postgrado originario de Biología, Agronomía e Ing. Civil -para las carreras de Silvicultura y Geología, tienen un éxito total.

La preformación para su especialidad y la enseñanza de lenguas extranjeras en Linares, antes de su salida a los países extranjeros está óptimamente planeada y realizada. En este año ya regresan los primeros estudiantes con su título doctoral para integrarse al cuerpo docente de su facultad.

Aquí, sin embargo, constan diferencias entre las carreras de Geología y Silvicultura, porque los estudiantes de biología están más cercanos y más preparados para una carrera de Silvicultura que los estudiantes de Ing. Civil para la Geología que por lo tanto en general los últimos requieren de más tiempo.

3. Pre-grado.

Antes de abrir las carreras se hizo publicidad especial en las preparatorias del Sur del Estado y por lo tanto el primer ingreso se constituyó primordialmente de egresados de las preparatorias de Linares, Allende, Montemorelos y Dr. Arroyo y aún en la fase del segundo ingreso siguió esta tendencia. El escaso ingreso de otras áreas o de la Capital del Estado, reduce el efecto necesario de divulgación y un cuerpo estudiantil de un nivel académico diferente.

4. Recursos materiales.

A pesar de la crisis se logró establecer la infraestructura básica para la formación e investigación, como edificios con aulas y laboratorios, equipo de maquinaria, campos experimentales, así como facilidades para los estudiantes: transporte, cocina, etc. Sin embargo la infraestructura es todavía deficiente:

- falta equipo
- una biblioteca buena
- diversas facilidades para estudiantes fuera de la región, como p.e. hospedaje, etc.

Para mejorar el equipo material y la biblioteca hay que invertir dinero, pero por el otro lado para atraer estudiantes de otras regiones y de Monterrey, hay que considerar otras medidas, como p.e. construir casas de estudiantes con comedores etc., a precios moderados.

RESUMEN.

Consideramos que en la planeación y realización de estas carreras entraron algunos aspectos innovadores, como p.e.:

- / Obtener, como base, estudios cuidadosos de preinversión, reflejando aspectos de demanda, académicos, como de costo.

- / Definir los objetivos del proyecto y generar de ellos los diseños de formación/investigación.
- / Preparar en forma de institutos la infraestructura personal y material antes de abrir las carreras para el estudiantado.
- / Planear a largo plazo la cooperación con el extranjero en cuanto al arranque y una reducción paulatina de presencia, conservando los contactos científicos útiles y necesarios.
- / Lograr, por lo menos, los primeros pasos, de una formación universitaria relacionada con investigaciones, que correspondan a deseos y necesidades regionales del Estado.
- / Desarrollar zonas regionales en base a investigaciones y trabajos prácticos.
- / Obtener resultados de investigaciones que se reflejan a nivel nacional como internacional, (publicaciones, congresos, etc.).

Dicho anteriormente, el proyecto fue planeado para aproximadamente 9 años, estamos trabajando ya 5 años y para los restantes 4 años queda mucho que hacer. Pero hay que afirmar, que en relación con otros proyectos similares en otros países, el proyecto de Linares refleja ventajas y avances considerables.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DIRECCIÓN GENERAL

FORMALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES.

Licenciada Angélica González Leal.

I. La enseñanza del Arte en la Educación Superior.

La preponderancia del arte en la sociedad es tal, que se refleja en la cultura de las comunidades en las que está inmerso. La influencia artística que recibe el hombre en su entorno social, viene a satisfacer, fundamentalmente, necesidades de goce, creación y re-creación.

Por ello, surge la necesidad del estudio del arte en educación superior, con una metodología adecuada para su enseñanza; es decir, la sistematización de las ideas y acciones que sobre él han surgido, provocando en los estudiantes, actitudes de investigación profunda e innovación constante, mediante un pensamiento crítico, acorde a la realidad en que viven.

A menudo se discute si el arte es una materia que puede ser objeto de estudio científico impartida en instituciones educativas.

Si entendemos por ciencia la acción de crear y penetrar en mundos hasta hoy desconocidos, que de alguna forma proporcionen explicación a los fenómenos que se producen, para predecir acontecimientos; el arte cumple esta acción. Si bien no puede ser sometido a cuestiones estadísticas rigurosas, produce resultados que sirven como puntos de partida para investigaciones sistemáticas y de apoyo para diversas ciencias. De esto tenemos ejemplos en la Antropología, la Sociología, y otras ciencias sociales y naturales que se han servido del arte como un medio a través del cual manifiestan sus postulados. ®

La problemática surge cuando se pretende establecer una dicotomía entre ciencia y arte, pretendiendo dividir la realidad misma, no asimilándola como un todo coherente. Por lo tanto, es importante concebir ciencia y arte como un binomio inseparable en la vida del hombre.

La enseñanza del arte debe poseer un enfoque integral de la realidad, que a través del desarrollo de la sensibilidad, nos conduzca a la creatividad misma.

Por lo tanto, ya es momento de que las Universidades aborden la enseñanza del arte como una acción seria y sistemática que responda a las expectativas académicas de la sociedad en todas sus manifestaciones.

II. Antecedentes históricos de la Facultad de Artes Visuales.

La Facultad de Artes Visuales tuvo su origen en un curso de dibujo y pintura que se impartió en 1942 a 1946 por el maestro Ignacio Martínez Rendón.

Siendo rector de la Universidad el Lic. Raúl Rangel Frías, en el Año de 1948, surgió la necesidad de impartir un curso de Dibujo y Pintura que se desarrolló en los patios del Colegio Civil. Para formalizar este curso se estableció el Taller de Artes Plásticas.

Lo anterior es una evidencia de que una vez que la Universidad está consolidada como institución al servicio de la educación para la comunidad; se reconoce la necesidad de incluir la educación artística como parte de una concepción integral del fenómeno educativo.

Avanzando en esta trayectoria histórica, durante la década de los 50s, se implementaron los cursos de Cerámica y Modelado, Grabado y Litografía.

En sus primeros veinte años, el Taller de Artes Plásticas, funcionaba bajo el sistema de enseñanza maestro-artesano, para

modificarse en el año de 1970 por un método teórico-práctico que es el que se utiliza en la actualidad. Esta modificación señaló un paso importante para el desarrollo de la institución, la cual generó una mayor calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Durante el año de 1971, la Universidad otorgó los nombramientos de Catedrático a los instructores que laboran dentro del taller de Artes Plásticas, hecho que favoreció la estabilidad de una institución que poco a poco adquiriría una categoría importante dentro de la actividad académica de la Universidad.

En 1973, se impartieron, además de los anteriores, el Taller de Escultura en madera y metal y el de Fotografía.

Durante 1975, maestros y alumnos se avocaron a la tarea de diseñar un plan de estudios que propocionara sistematización y coherencia a las actividades pedagógicas de la Escuela. Este fué diseñado estableciendo un Curso Básico de Diseño, el cual se consideró el Tronco Común para las terminales de estudio que ofrecía la institución, tales como: Dibujo y Pintura, Cerámica y Modelado, Grabado, Litografía, Escultura y Fotografía.

En el año de 1976, la Universidad avaló la implementación del nivel técnico con lo cual se determinaron las bases para apoyar la calidad de la enseñanza artística que se impartió en la llamada Escuela de Artes Visuales.

1979 fué un año significativo para la Escuela, lográndose lo siguiente:

- Implantación del Taller de Camarografía y el Taller de Diseño Textil;
- implantación al paralelo de los cursos regulares, los de extensión, tanto a nivel infantil como para adultos;
- creación del Taller de Producción Artística, como fuente de ingresos económicos para la escuela.

En el mes de abril de 1980, el H. Consejo Universitario, ratifica el reconocimiento autónomo y académico de la Escuela de Artes Visuales, aprobando el Plan de Estudios del nivel de Instructor en Artes Visuales, así como, el de Técnico en Artes Visuales. Además, se apoyó el que continuaran impartiendo los cursos de extensión para niños y para adultos.

En este mismo año se otorgó representación a la Escuela ante el H. Consejo Universitario, se nombró como primer director al Arq. Armando V. Flores Salazar y se instaló la Junta Directiva como máximo órgano de gobierno de la institución.

Durante el año de 1981 egresa la primera generación de Técnicos en Artes Visuales.

En este avance ascendente de la institución, en 1982, el H. Consejo Universitario, aprueba el Plan de Estudio para que se imparte la Licenciatura en Artes Visuales con acentuación en las áreas de:

- Artes Plásticas
- Artes Gráficas
- Artes Textiles
- Artes Camarográficas y
- Artes Escenográficas.

El 8 de diciembre de 1983, en acuerdo expedido por el H. Consejo Universitario, se autorizó que la Escuela de Artes Visuales adquiriera el rango de Facultad de Artes Visuales, con lo cual se abrió la posibilidad de impartir estudios de post-grado.

En diciembre de 1984 egresó la primera generación de Licenciatura en Artes Visuales, formada por 7 pasantes.

III. Descripción de la Facultad de Artes Visuales.

La Facultad de Artes Visuales, es un organismo docente de la Universidad Autónoma de Nuevo León, encargado de la enseñanza, investigación y difusión de las artes visuales para el servicio del hombre.

A) Objetivos

1) Nivel de Licenciatura

Formar profesionales en las artes visuales en el campo de la docencia, la investigación, la crítica y la producción.

2) Nivel Técnico

Crear especialistas en el campo de las artes visuales capacitándolos para desarrollar los medios de producción artística de orden individual y colectivo.

3) Nivel de Cursos de Extensión para Adultos

Brindar la oportunidad a personas que deseen ampliar sus conocimientos a desarrollar su capacidad en el área de las artes visuales sin condición de escolaridad.

4) Nivel de Cursos de Extensión para Niños

Favorecer el desarrollo de la capacidad creadora del niño a través de las artes visuales.

B) Cursos

1) Descripción

Son los cursos que están avalados por la Universidad, con requisitos académicos, plan de estudios definido y reconocimiento académico expedido por la Universidad Autónoma de Nuevo León al término del mismo.

2) Nivel de estudio

Los cursos regulares se imparten a nivel técnico y a nivel licenciatura.

a) Nivel técnico

- Grado académico

Técnico en: Dibujo

Pintura

Escultura

Cerámica

Artes Gráficas

Fotografía

Textil

Escenografía

- Requisito académico

Secundaria (Educación Media Básica)

- Duración del curso

4 semestre

b) Nivel Licenciatura

- Grado académico

Licenciado en Artes Visuales

- Requisito académico

Preparatoria (Educación Media Superior)

- Duración del curso

9 semestres

Las personas que abandonen sus estudios, habiendo concluido el 6o. semestre, se le otorgará el título de Bachiller en Artes Visuales.

- Acentuaciones terminales

El estudiante de la licenciatura puede elegir la acentuación que prefiera en cualesquiera de las siguientes áreas de las Artes Visuales:

Area de las Artes Plásticas:

. escultura

. cerámica

. pintura

Area de las Artes Gráficas:

. estampa

. ilustración

. diseño gráfico

. comunicación gráfica

Area de las Artes Textiles:

. gobelino

. diseño textil

. batik

. estampado

Area de las Artes Camarográficas:

. fotografía

. video

. cinematografía

Area de las Artes Escenográficas:

. escenografía
. iluminación
. producción

- Requisitos adicionales

En opción a obtener el grado académico de Licenciado en Artes Visuales se requiere, además de haber cursado y acreditado el Plan de Estudios, presentar y aprobar examen a capacidad de un idioma extranjero a nivel intermedio, cumplir con el servicio social y un trabajo de tesis profesional.

c) Cursos de Extensión

1) Descripción

Son los cursos libres, no acreditables y programados internamente por la Facultad, sin reconocimiento académico por la Universidad Autónoma de Nuevo León.

2) Objetivo

Extender los beneficios de la cultura a la sociedad en general, sin condición de edad o escolaridad.

3) Tipos de cursos

Los cursos de extensión son de dos tipos: cursos para adultos y cursos infantiles.

a) Cursos de extensión para adultos

- Requisito académico
ninguno

- Extensión del curso
abierto

- Areas de estudio:

Artes Plásticas
Artes Gráficas
Artes Textiles
Artes Camarográficas
Artes Escenográficas

NOTA: Los cursos de extensión están coordinados por la Secretaría Académica, son de carácter autofinanciable e impartidos por instructores que son alumnos avanzados o pasantes de los cursos regulares.

c) Servicios Auxiliares.

1) Centro de Información de las Artes Visuales.

La Facultad tiene dentro de sus instalaciones, con un centro de información que cuenta con material bibliográfico (1,521 volúmenes), hemerográfico (8 publicaciones extranjeras, 5 publicaciones en español y 2 publicaciones diarias), material audiovisual (19 películas, 705 filminas, 70 videocassettes). También cuenta con exposiciones trimestrales de obras producidas por los alumnos. Este centro de información satisface la necesidad de investigación de las artes visuales, tanto para los alumnos como para la comunidad en general.

2) Laboratorios y Talleres

En el aspecto práctico, y para uso exclusivo de los estudiantes de la Facultad, se cuenta con laboratorios y talleres habilitados para complementar la enseñanza teórica, así como, para que se puedan generar acciones de experimentación estética.

Existe el laboratorio de fotografía y los Talleres de camarografía, artes gráficas, escenografía, diseño textil, cerámica, dibujo, pintura y escultura.

3) Eventos Académicos.

En los programas de Difusión y de Apoyo Académico se programan eventos que complementan la preparación del alumno. Se programan exposiciones tales como: Salón de Invierno, Salón de Maestros, Nuevos Valores, Procesos y Jardín del Arte; en este último los alumnos exponen y realizan obra un domingo de cada mes en el área de la Plaza Hidalgo de Monterrey, Nuevo León.

Aunado a lo anterior se realizan conferencias, mesas redondas, proyección de películas, visitas a lugares de interés, intercambios académico-culturales con otras instituciones, viajes de estudio, etc.

4) Imprenta.

Se cuenta con una imprenta que además de proporcionar servicios a la misma facultad, realiza trabajos para otras instituciones o particulares que lo soliciten, con lo cual se genera un ingreso económico.

5) Asesoría Artística y/o Pedagógica.

Se cuenta con personal suficientemente preparado que frecuentemente es solicitado para asesorar programas artísticos a otras instituciones o dependencias gubernamentales. También se proporciona asesoría pedagógica a maestros e instructores de la Facultad.

6) Patrimonio Artístico de la Facultad.

La Institución posee diversas obras artísticas que ha adquirido a través de su historia, las cuales expone en diversos eventos.

D) Perfil del Egresado.

Responde a las necesidades de:

- La producción artística
- La investigación histórica y estética*
- La enseñanza de las artes*
- La crítica del arte*
- La difusión cultural*

E) Campo de Acción

Prensa, televisión, agencias publicitarias, industrias de impresión, escuelas, universidades, industrias de la cerámica, estudios de cine y fotografía, departamentos de difusión cultural públicos y privados, museos, galerías, producción individual, centros de investigación estética*.

F) Actividades que puede desempeñar el egresado.

Pintor, escultor, grabador, escenógrafo, diseñador, ilustrador, dibujante, camarógrafo, ceramista, diseñador textil, maestro de arte*, crítico de arte*, investigador*, museógrafo*, difusor escolar, etc.

IV. Plan de Estudios del Nivel de Licenciatura.

A) Descripción General.

Una de las acciones más importantes, desde el punto de vista académico, que ha realizado la Facultad, es la elaboración del Plan de Estudios del nivel Licenciatura.

Para su elaboración intervinieron un grupo de maestros y de alumnos que se avocaron al diseño del plan que fue aprobado por el H. Consejo Universitario el 10. de Julio de 1982.

* Exclusivos del nivel de licenciatura.

El Plan de Estudios pretende satisfacer las demandas sociales en cinco áreas profesionales:

- 1) Producción Artística
- 2) La Enseñanza Artística
- 3) La Crítica del Arte
- 4) La Investigación Estética
- 5) La Difusión Cultural

Otras de las características es que el plan posee cinco áreas de estudio a especialización:

- 1) Artes Plásticas: pintura, escultura y cerámica.
- 2) Artes Gráficas: dibujo, grabado, diseño gráfico y comunicación gráfica.
- 3) Artes Textiles: batik, gobelino y diseño textil.
- 4) Artes Camarográficas: fotografía, video y cine.
- 5) Artes Escenográficas: escenografía, iluminación y producción.

Durante la carrera de Licenciado en artes Visuales se cursan 36 materias teóricas, 6 talleres de especialidad y 14 talleres y laboratorios complementarios.

B) Estructura Interna

1) Objetivo general

Formar profesionales de las artes visuales en el campo de la docencia, la investigación, la crítica y la producción.

2) Núcleos de estudio

Las materias del plan de estudio se agrupan en los siguientes núcleos:

a) Semiótica

Análisis y aplicación de los códigos visuales en sus niveles sintáctico (de orden), pragmático (de uso) y semántico (de significado).

b) Histórico

Visión retrospectiva del fenómeno cultural centrado en el desarrollo de las Artes Visuales y su contexto socio-económico e ideológico.

c) Investigación

Capacitación en el uso de técnicas y herramientas para lograr que la investigación sea un proceso natural, facilitador del aprendizaje, controlable en sus pasos y seguro en sus descubrimientos.

V. Plan de Estudio del Nivel Técnico

A) Descripción General

El Plan de Estudio del nivel técnico aprobado también el 10. de julio de 1982 por el H. Consejo Universitario, pretende satisfacer las demandas sociales en el área de la producción artística. Posee cinco áreas de estudio de especialización:

- 1) Artes Plásticas
- 2) Artes Gráficas
- 3) Artes Textiles
- 4) Artes Camarográficas
- 5) Artes Escenográficas

El plan de estudios consta de 4 materias teóricas, tres talleres de especialización y ocho talleres optativos complementarios. ®

B) Estructura Interna

1) Objetivo General

Crear especialistas en el campo de las artes visuales, capacitándolas para desarrollar los medios de producción artística de orden individual y colectivo.

2) Núcleos de Estudio

Las materias del plan de estudios se agrupan en los siguientes núcleos:

a) Semiótico

Análisis y aplicación de los códigos visuales a nivel sintáctico.

b) Histórico

Visión retrospectiva del fenómeno cultural centrado en el desarrollo de las artes visuales y su contexto socio-económico e ideológico a nivel general.

EL MODELO ACADÉMICO ALTERNATIVO: UNA INNOVACION PARA LA TRANSFORMACION INTEGRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Licenciado Juan Angel Sánchez Palacios

I. PRESENTACION

El presente trabajo caracteriza al Modelo Académico Alternativo (MAA), al que consideramos la columna vertebral del proyecto que nos planteamos realizar en 1982, el "Proyecto de Nueva Facultad", mismo que se propuso la re-definición de todas las funciones que cumplía y había cumplido la Facultad de Filosofía y Letras como parte de la Universidad Autónoma de Nuevo León durante sus treinta y un años de existencia.

La redefinición comenzó por hacer explícitos todos los fines, tanto los que eran, como los que se mantenían como supuestos; continuó con un cuestionamiento respecto a la vigencia académica, histórica y social de todas las funciones y objetivos; y concluyó estableciendo que todos deberían ser actualizados teniendo en consideración como marco de referencia, las características presentes y las necesidades patentes en la sociedad mexicana en general; en el sistema de educación superior, -ambos hondamente cimbrados por las luchas estudiantil-magisteriales de los 60's y 70's, y por la insólita crisis económica en la que se debate el país en los últimos nueve años-, y particularmente, en nuestro caso, por las modalidades concretas y las repercusiones que todo ello ha tenido y su entorno institucional y social inmediatos. ®

La re-definición institucional convalidó lo obvio: la prioridad de la función académica como esencial a la Facultad. Luego en el mismo proceso de construcción y bajo las mismas

Crear especialistas en el campo de las artes visuales, capacitándolas para desarrollar los medios de producción artística de orden individual y colectivo.

2) Núcleos de Estudio

Las materias del plan de estudios se agrupan en los siguientes núcleos:

a) Semiótico

Análisis y aplicación de los códigos visuales a nivel sintáctico.

b) Histórico

Visión retrospectiva del fenómeno cultural centrado en el desarrollo de las artes visuales y su contexto socio-económico e ideológico a nivel general.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DIRECCIÓN GENERAL

EL MODELO ACADÉMICO ALTERNATIVO: UNA INNOVACION PARA LA TRANSFORMACION INTEGRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Licenciado Juan Angel Sánchez Palacios

I. PRESENTACION

El presente trabajo caracteriza al Modelo Académico Alternativo (MAA), al que consideramos la columna vertebral del proyecto que nos planteamos realizar en 1982, el "Proyecto de Nueva Facultad", mismo que se propuso la re-definición de todas las funciones que cumplía y había cumplido la Facultad de Filosofía y Letras como parte de la Universidad Autónoma de Nuevo León durante sus treinta y un años de existencia.

La redefinición comenzó por hacer explícitos todos los fines, tanto los que eran, como los que se mantenían como supuestos; continuó con un cuestionamiento respecto a la vigencia académica, histórica y social de todas las funciones y objetivos; y concluyó estableciendo que todos deberían ser actualizados teniendo en consideración como marco de referencia, las características presentes y las necesidades patentes en la sociedad mexicana en general; en el sistema de educación superior, -ambos hondamente cimbrados por las luchas estudiantil-magisteriales de los 60's y 70's, y por la insólita crisis económica en la que se debate el país en los últimos nueve años-, y particularmente, en nuestro caso, por las modalidades concretas y las repercusiones que todo ello ha tenido y su entorno institucional y social inmediatos. ®

La re-definición institucional convalidó lo obvio: la prioridad de la función académica como esencial a la Facultad. Luego en el mismo proceso de construcción y bajo las mismas

tendencias y concepciones, derivamos la obligación y la responsabilidad de transformar para adecuar las formas de inserción, actualización y formación de personal docente y las estructuras administrativa y jurídica de la Facultad.

Atendiendo la dinámica del proceso y en apoyo al MAA, se implantó un Programa Institucional de Formación y Actualización del Personal Docente, cuyas líneas generales de funcionamiento se especifican en el apartado correspondiente a este trabajo; se echó a andar, también, un programa de reforma administrativa que está ahora en la fase de capacitación del personal no-docente, y se propone mejorar la calidad de todos los servicios administrativos. Por último, a estas fechas está en proceso de discusión un ante-proyecto de reglamento, nuevo estatuto jurídico que propone nuevas formas de organización y de gestión con las necesidades y requerimientos del MAA.

Todo esto constituye, perfila, el Proyecto de Nueva Facultad. El detalle, lo más cuidadoso posible de sus modalidades académicas, y de todos los supuestos y formas de funcionamiento es el tema central de esta comunicación.

Somos conscientes, de que como modelo ideal, se aparta ampliamente de todas las ortodoxias posibles y de que lo que se ha hecho es "lo posible".

De este modo nuestra siguiente tarea es producir y reproducir las condiciones, y los medios para implantar el MAA, con el mayor apego al proyecto, y mantenernos, en la más amplia disposición de perfeccionamiento conforme a los dictados que resultan de su implantación.

II. EL CONTEXTO

El ejercicio de toda actividad profesional por personas que han obtenido el título de licenciatura, -u otros-, en sociedades como la nuestra, implican que el nivel de conocimientos, destrezas y habilidades; la estructura y modo de ser de las instituciones educativas en que se forman; la sociedad

inmediata concreta en la que se insertan. El momento histórico concreto de desarrollo del país, sus contradicciones y complejidades, las que resultan de la implantación de un modelo económico y de políticas de implantación; dirección y dirigencia, esperan, suponen o exigen que ese ejercicio esté y/o coadyuve, directa e inmediatamente o indirecta y mediatamente a la satisfacción de las necesidades prioritarias del país.

Por supuesto, dado el nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de los factores mencionados, así como la peculiar forma de articulación que asuman, esos modelan, condicionan o determinan las formas específicas que el ejercicio de la profesión, significa, así como todos los aspectos que las conforman y sus repercusiones individuales y sociales.

Los mismos factores y la forma de articulación e integración, patentes, en un momento dado, constituyen el subsuelo o la cimentación de una reforma académica aún cuando ello no se haga explícito. Para el caso, podemos hablar de la determinación económica en última instancia y colocar como cimiento, como base inicial, el modelo del país a producir y reproducir; sobre el ir construyendo, ir acumulando, yuxtaponiendo, integrando los otros factores actuantes, cuidando de colocar, en un lugar preponderante las concepciones que esa sociedad tiene de sí misma, de sus funciones y de su forma de ser.

Para usar un cliché -con todas las reservas del caso-, y sobre todo por la desvalorización de ciertos conceptos y categorías a fuerza de un uso indiscriminado y a veces absurdo, toda reforma académica, la fundación de una nueva carrera profesional, en fin, todo fenómeno educativo, se genera y se desarrolla como un fenómeno superestructural. Dada la sobredeterminación, ocurre muy a menudo que se omite definir, precisar, explicitar todas las instancias sobre las cuales se constituye y a las que consciente o inconscientemente sirve, mismas que pueden ser los fines concretos de un país o las ideas o representaciones teóricas mediante las cuales se hace la apología de un orden de cosas que en todos los casos siempre parece favorecer los intereses de grupos sociales dominantes.

No es este el lugar para dilucidar si el sistema educativo mexicano está positivamente orientado y encauzado para producir y reproducir relaciones sociales que sean benéficas, justas y equitativas para todos los grupos sociales, o si atiende a la resolución de los grandes problemas nacionales y educa, informa y acultura para producir individuos libres, autónomos y críticamente creativos, pero si no deseamos abrigar falsas expectativas respecto a la perspectiva mediata e inmediata de la innovación académica que en la FFL se está implantando, tenemos que caracterizar con mucho realismo y objetividad el contexto en el que se produjo y en él, elementos tales como la sociedad mexicana en los años ochentas; el sistema de educación superior en México; la UANL como un subsistema; el mercado de trabajo en sus rasgos más evidentes, y la concepción que de instituciones educativas como la nuestra y de los profesionales que produce, se tiene en todos esos estratos.

La sociedad mexicana de la década de los ochentas, es una sociedad en crisis. Ello es evidente de todos los niveles sociales, para todas las personas, de manera tal que ha modificado patrones de conducta individual y colectiva, pautas de valoración, expectativas y aspiraciones.

La pérdida del poder adquisitivo del dinero, fenómeno plausible para todos en nuestra vida cotidiana, es la manifestación de la inflación, la que en 1982 alcanzara la cifra de 98.9%. El desempleo, otra manifestación inmediatamente a nuestro alcance, fue de 12.4% en 1983*. Si a eso agregamos la deuda externa de México, el crecimiento negativo de la economía que fue de 4.7% en 1983, después del espejismo de la riqueza petrolera que había hecho crecer la economía en un promedio de 8% anual entre 1978 y 1981, no necesitaremos más argumentos para convencernos de lo que está a la vista y nos

* Cifras tomadas de la ponencia presentada por Wayne Cornelius en el "Seminario sobre tendencias políticas y económicas en América Latina" celebrado en Tokio, en Septiembre 1984 y publicado por "Contexto" del 28 de febrero 1985.

afecta profundamente, es la crisis. La crisis del patrón de crecimiento y acumulación que el país mantuvo durante los últimos cuarenta años y que ahora evidencia su inviabilidad y/o su agotamiento.

El sistema de educación superior en México se modificó sustancialmente en los años setentas en virtud de las políticas implantadas como respuesta a los movimientos estudiantil-magisteriales de los años anteriores. La repercusión más palpable fue el crecimiento desmesurado de la matrícula en todas las instituciones de educación superior, lo que exigió de manera natural la ampliación de espacios físicos, la creación de nuevas universidades, el establecimiento de nuevas licenciaturas la apertura de estudios de postgrado y, por supuesto, un amplio apoyo financiero por parte del Estado mexicano.

Pero como es obvio para todos los involucrados en el sistema, todo este crecimiento cuantitativo se dió intempestivamente, lo que obligó a la improvisación como signo fundamental, ya que la universidad de masas además de recursos financieros exigió recursos humanos, apoyos educativos, acervos bibliográficos y tecnológicos, etc., todo lo cual fue ante la inexistencia de un plan de desarrollo previo. Las necesidades se satisficieron con lo que estaba a la mano y por ello, a mediano plazo, han surgido y se han multiplicado los problemas de manera tal que el sistema de educación superior padece su propia crisis a lo que habría de agregar las consecuencias de la crisis económica en que se debate el país.

A fines de los años sesenta las universidades mexicanas seguían teniendo las características presentes al momento de su fundación, esto es, según Guevara Niebla, era universidades de corte liberal; organizadas conforme al principio de la libertad de cátedra orientadas a producir profesionistas liberales... No se fundaron para dar respuesta racional al desarrollo de las fuerzas productivas o de los problemas sociales específicos de las regiones",¹ se fundaron a imagen

1) Ch. G. Guevara Niebla, El saber y el poder, Ed. U.A.S.

y semejanza de la UNAM y trataban de cumplir primordialmente, sólo funciones de promoción social.

A ese tronco inicial se le yuxtapuso en los setentas una serie de ramas, sin considerar la mínima posibilidad de cohesión, congruencia e integración. Por esa razón es que se creó una multitud de nuevas licenciaturas, amén de que se mantuvieron las tradiciones y en nuestra opinión, la universidad de masas siguió teniendo a pesar de todo las mismas características de la universidad liberal arriba anotadas.

El catálogo de problemas en los que se expresa la crisis de la educación superior es muy extenso, y para efectos de nuestro tema mencionaremos:

- 1o. que el sistema de educación superior sólo responde parcialmente a los problemas del país.
- 2o. que hay una alta demanda por estudiar carreras que en el país son superfluas
- 3o. que propicia proyectos de educación totalmente individualistas, mismos que relegan necesidades colectivas.
- 4o. que la matrícula más alta está concentrada en las carreras tradicionales, medicina, leyes, contaduría e ingeniería²
- 5o. que se da una fuga de docentes e investigadores a la busca de mejores salarios
- 6o. que se mantiene entre los bachilleres la tendencia negativa por estudiar carreras técnicas o sub-profesionales.

Con sus propias especificidades, la Universidad Autónoma de Nuevo León reproduce el esquema anterior que a nuestro parecer describe el estado de cosas. Los movimientos estudiantiles de

- 2) En la UANL en 1985 la Fac. de Medicina cuenta con 6,695 alumnos; la Fac. de Contaduría cuenta con 7,645 alumnos; la Fac. de Leyes cuenta con 4,758 alumnos; la Fac. de Ingeniería cuenta con 9,458 alumnos.

finés de los sesentas y principios de los setentas, tuvieron las mismas consecuencias, la población creció desmesuradamente entre 1973 y 1976; a la desestabilización académica y administrativa le siguió un proceso de normalización que tiene como signo distintivo la paz y la armonía; la despolitización inducida, pero inevitablemente aceptada, de manera que, para nuestra universidad, el catálogo de problemas es válido aun cuando tal vez la priorización tendría que ser distinta.

Si la Universidad mexicana nació liberal, si se creó y creció como hemos dicho, y para cumplir los fines que señalamos, la universidad de masas sigue siendo liberal, sigue manteniendo a grosso modo sus fines, a pesar de todo lo que ha acontecido en la sociedad mexicana en cincuenta años.*

Salvo honrosas excepciones, representadas por algunas instituciones, que merece nuestro respeto al sistema de educación superior y la UANL misma; la concepción de sentido común, del hombre de la calle, y los puntos de vista, las ideas prevalecientes entre los dirigentes de organismos, cámaras y confederaciones privadas, mantienen una concepción muy poco objetiva, respecto al estatuto teórico de las ciencias sociales y las humanidades; por igual respecto a la función social que pueden cumplir. Más aún, después de las deformaciones y aberraciones que de ciertas teorías sociales y económicas se hicieron en nombre de la política progresiva y a consecuencia de los movimientos estudiantiles-magisteriales y populares, se sigue manteniendo en general una concepción "del profesional de las ciencias sociales o humanidades", que es con todo, una concepción de corte liberal-buguesa.

Argumentemos si tomamos en cuenta que el paradigma vigente de la cientificidad está dado por las ciencias de la naturaleza y que por tanto difícilmente se acepta el carácter científico de las ciencias sociales; si tomamos en cuenta la pretensión de formar humanistas y especialistas de las ciencias sociales que profesen los más altos valores de la

* La UANL cumplió cincuenta años de fundada en 1983.

cultura universal sin considerar o sin dar un peso específico a génesis histórico social de estos; si se mantiene la tendencia a silenciar las conclusiones que desvirtúan la "cientificidad" de teorías y sistemas en que se fundan las ideas dominantes y los intereses materiales a los que justifican; si el mercado de trabajo, las instituciones públicas y privadas, de investigación o docencia o de cualquier otra forma de ejercicio profesional son ignoradas deliberada o inconscientemente; si además, la imagen pública del "intelectual" nos refleja una rara especie de demagogos, sofistas, bufones, agitadores, los que además piensan, sienten, viven y se comportan extraña e incomprensiblemente, con todo este contexto, una innovación como la que implantamos, independientemente de su viabilidad teórica, histórica y práctica, difícilmente podrá encontrar un cauce favorable y el apoyo necesario y suficiente lograr sus objetivos.

III. ANTECEDENTES Y PROBLEMAS

La Facultad de Filosofía y Letras fue fundada en 1950, diecisiete años después de la fecha oficial de constitución de la Universidad Autónoma de Nuevo León como tal: fue resultado del entusiasmo y el esfuerzo de un conjunto de profesores, profesionistas y artistas, todos ellos fervientes y convencidos promotores de la alta cultura, y adherentes a la idea de que la Universidad de Nuevo León, enmarcada en un ámbito de preponderante desarrollo industrial y tecnológico, debía de contar con una facultad expresamente dedicada a la enseñanza de la filosofía y de la literatura, que fuese la entidad responsable de encauzar las vocaciones humanísticas, y que éstas se encargarán de educar e instruir en los más altos valores del espíritu, de su difusión, cultivo y recreación.

Profesores universitarios, funcionarios públicos, eruditos provenientes de otras latitudes apuntalaron la iniciativa de Raúl Rangel Frías, -a la sazón rector de la Universidad y quien muy pronto sería gobernador de la entidad-, para que bajo su coordinación directa y después de un ciclo de cursos

de humanidades impartidos para profesores de preparatoria, fundara la Facultad.

Una mirada al elenco de materias que integraban los currícula de las licenciaturas en filosofía y letras, así como a quienes integraban el personal docente y las actividades a las que se dedicaban, aparte de la docencia y su origen profesional, nos dan una clara idea de los objetivos implícitos y explícitos que la Facultad de Filosofía y Letras y sus promotores se planteaban. v/r. anexo I.

En un editorial de la revista "Armas y Letras" de 1949 Raúl Rangel Frías habla de la necesidad y el significado de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras, expresando a la vez su concepción y sus propósitos.

La considera como una aspiración de los universitarios nuevoleonenses y estima que dado el crecimiento de la institución y de la población escolar, se hace necesaria una facultad que "sea síntesis y corona de la estructura académica de la Universidad".*

A la facultad, dice Rangel... "No sólo la demanda el orden del conocimiento y de la cultura, donde se manifiesta la unidad y la cohesión interna que guardan entre sí la técnica y la ciencia aplicada, con las humanidades y las ideas filosóficas o de pura investigación científica. También lo requiera la integridad de la enseñanza moderna, la cual debe combinar las carreras cortas de tipo popular y técnico... con un cuadro de enseñanza donde se reconstruya, en su imagen total, la cultura humana".*

El año de 1965 marca un límite a la facultad original, ya que en ese año y hasta 1973, se convirtió también en la sede de la licenciatura en Psicología. Así de 1950 a 1965,

* Raúl Rangel Frías en "Revista de los treinta años de la Facultad de Filosofía y Letras" pag. 17, Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, 1981.

terminaron sus estudios de filosofía 12 estudiantes y de letras 20 estudiantes. También en ese lapso obtuvieron su título profesional dos egresados en filosofía y dos en letras.

De la conformación de los curricula, así como lo expresado por Rangel Frías, podemos concluir que la Facultad de Filosofía se proponía formar profesionales de la filosofía y de las letras poseedores de una cultura humanística de corte clásico renacentista, misma que se concibe y es concebida como paradigma y propulsora de los más altos valores de la humanidad, realizable a través de ciencia, arte y filosofía, los que a la vez son considerados como una vía a la universalidad, a la verdad, la bondad y la belleza que en ella se dan".*

Por supuesto, se perfila un humanismo abstracto que omite o minimiza la función social, ideológica o política de las ideas y la cultura, y concibe al poseedor de esas galas como una rara avis, con un estatuto especial en el que esa "sabiduría" conlleva además una especial posición social.

La irrupción de la política en la Universidad a fines de los sesentas, fenómeno caracterizado por las acciones desarrolladas por profesores y estudiantes entre 1968 y 1972, a la búsqueda de una democratización amplia en las instituciones de educación superior y la participación de sus miembros en la toma de decisiones; la exacerbación de las luchas ideológicas y políticas que se dieron en ese lapso, así como la dispersión y confusión de ideas, posiciones y personalidades que resultaron al fin de la etapa más álgida, repercu-

* Bajo esta concepción la verdad es y será siempre exactitud, consistencia, autenticidad, unicidad y totalidad; la bondad es entendida como amor, como lo más general, como conformidad con uno mismo y armonía con la naturaleza, con el universo; la belleza es concebida como simetría, delimitación "transparencia de la idea en una apariencia sensible" (Platón) o "manifestación sensible de la "idea" (Hegel), también "fuerza creadora y sublimadora de la vida que desarrolla el ser y nuestra facultad de actuar".

tieron hondamente en la vida académica de la UANL y de la Facultad de Filosofía y Letras.

La disposición gubernamental como actitud política para responder al desmesurado crecimiento de la demanda por educación y el apego financiero que se dio al crecimiento del sistema de educación superior entre 1970 y 1976, condujo a la Facultad de Filosofía y Letras a la creación de nuevas licenciaturas en Historia, Pedagogía, Sociología y Traducción de Inglés. Su creación y posterior desarrollo se debió a las siguientes causas que postulamos en ausencia de una reflexión y una historia cuidadosa y precisa al respecto:

- La ya señalada apertura gubernamental para atender la demanda y crear nuevas licenciaturas.
- La urgencia de hacer funcionar con normalidad de una Universidad destacando su función académica trabajando en paz y armonía para contrapesar el caos político de los años anteriores.
- La presunción de los dirigentes de la facultad de Filosofía y Letras de la UANL de que la Facultad debía ser un centro de enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades.
- La concepción de que el alto grado de politización alcanzado por los protagonistas de las acciones de los años anteriores debía tener una consolidación teórica.
- La presunción de que el predominio y la solidez de las ideas progresivas, requería un centro como el que se constituyó para consolidar una nueva Facultad, bajo una nueva concepción y con una nueva función.

En 1982, a ocho años de fundadas las nuevas licenciaturas yuxtapuestas al tronco inicial, y teniendo como marco la desaparición de toda la beligerancia política e ideológica de los profesores, estudiantes, dirigentes y caudillos políticos, que había sido un factor muy importante para la configuración de la nueva Facultad que se pretendió fundar, (situación nueva que se generó por los errores cometidos y por la falta de una alternativa académica y política que ofrecer), la Facultad de

Filosofía y Letras se planteó un proceso de re-definición total de fines y objetivos al que denominamos Proyecto de Nueva Facultad.

El diagnóstico elaborado como etapa inicial, mismo que se puso a consideración de todos los miembros de la comunidad de la Facultad, y que fue discutido y aprobado en los órganos internos de gobierno concluyó que:

A- En lo general:

1. La creación de instancias de trabajo académico, su funcionamiento y las reformas propiciadas se han dado siempre sin una planeación totalizadora y cohesionante.
2. La falta de planeación y la improvisación llevaron sólo a aprovechar las coyunturas y a desconsiderar las necesidades educativas teóricas, académicas, sociales y políticas.
 - 2.1 no se buscó nunca enlazar los estudios de licenciatura con los ciclos anteriores ni posteriores.
 - 2.2 no se evaluó el peso específico de los factores extra-académicos.
 - 2.3 no se especificó el perfil deseable para el egresado ni se consideró la función profesional específica a cumplir.

B- También se concluyó que los currícula de las seis licenciaturas:

1. Tienen una pluralidad de objetivos que no se explicitan, precisan y jerarquizan y aparecen como la yuxtaposición de concepciones incongruentes y contradictorias.
2. No hay coherencia entre los fines del currículo como totalidad y los objetivos generales de cada licenciatura.
3. Los currícula abordan superficialmente muchos temas y no profundizan con seriedad en ninguno.
4. Están estructurados bajo el supuesto de que producirán docentes, pero se incluyen pocas asignaturas orientadas a capacitar en este renglón.

5. Los programas de asignatura, cuando existen, tienen contenidos varios, diversos y difusos.

6. La pretensión de formar investigadores es sólo formal ya que las áreas o líneas curriculares están desvinculadas, por lo que la investigación se enseña sólo en teoría.

7. El mal uso del sistema de créditos ha propiciado también dispersión y confusión, así como problemas administrativos.

8. Hay una separación artificial de talleres, cursos y seminarios y laboratorios, ya que no se precisan y conocen sus diferencias.

C- En cuanto hace al personal docente el diagnóstico señala:

1. La inexistencia de un programa de formación, actualización del personal docente.
2. Que el staff del personal docente se integra con egresados de licenciatura sin una capacitación específica.
3. Que la inserción a la planta docente se da espontáneamente en base a decisiones personales y factores extra-académicos.
4. Hay una dispersión en el campo de acción de los docentes, quienes imparten muchos y diversos cursos.
5. El campo de especialización docente se prefigura espontáneamente.
6. Las modificaciones de los currícula no consideran la necesidad de formar a los profesores que requieren.
7. La metodología de trabajo en el aula se limita a la clase tipo conferencia en la mayoría de los casos.
8. Se ejerce la docencia con una gran dosis de individualismo lo que dificulta la integración de las academias o de otras instancias de trabajo colectivo.
9. La evaluación de los cursos se hace de forma totalmente personal y con criterios subjetivos, lo que propicia desarmonía y conflictos administrativos y políticos.

10. Se maneja con mucha liberalidad el cumplimiento de las fechas de entrega de trabajos o la presentación de exámenes.

11. El interés por participar en programas de actualización es muy limitado; el tiempo dedicado a la preparación de cursos es reducido y se da prioridad a otras actividades no académicas.

D- Teniendo como premisas básicas:

- que el alumno ingresante ha definido espontáneamente su vocación
- que sigue habiendo una gran proclividad por las carreras llamadas tradicionales
- que el profesional de las ciencias sociales y humanidades obtienen fácilmente empleo bien remunerado.

1. Se estableció más particularmente que los estudiantes y los aspirantes tienen una idea ambigua de lo que son las ciencias sociales y las humanidades, así como de lo que significa socialmente el ejercicio profesional. Todo esto conduce a formar prejuicios que guían al integrante, tales como:

1.1 Que este tipo de estudios producen demagogos, charlatanes o sofistas.

1.2 Forma activistas políticos de corte radical.

1.3 No exige el estudio de las matemáticas.

1.4 Forma aristócratas del intelecto y, por ende, privilegiados sociales.

2. El alumno es muy dependiente respecto al docente, lo que significa tener una actitud pasiva, contemplativa en la que lo aprendido se limita a lo que se consigue en el aula.

3. El alumno busca, en general, cumplir formalmente los requisitos tales como el servicio social; busca la vía más fácil y rápida de titulación y mantiene un alto índice de inasistencias a clase.

E- En cuanto hace a otras actividades o entidades de apoyo a la docencia aparecieron las siguientes conclusiones:

1. El acervo bibliográfico es limitado y no se cuenta con un plan permanente de adquisiciones.

2. Las temáticas de los cursillos, conferencias y seminarios se establecen en términos coyunturales y el interés que suscita es muy reducido.

3. La investigación es:

- casi nula.

- cuenta con escaso apoyo económico.

- no se realiza bajo los lineamientos de un programa institucional.

- no se tiene acceso a las fuentes de financiamiento a causa del centralismo y la no coincidencia de prioridades.

4. La creación de otras entidades como el Depto. de Idiomas, el Depto. Editorial, el Centro de Traducción, la Escuela de Teatro y la Librería de la Facultad, se dio con todas las limitaciones y bajo las condiciones ya señaladas; sin una planeación totalizadora y cohesionante; sin consideración de las necesidades fundamentales; sin priorizar ni jerarquizar; sin un programa de acción específico y definido por lo que la posibilidad de ser vehículos de difusión cultural es totalmente causal.

OPCIONES DE SOLUCION.

La posibilidad de dar solución a todas las deficiencias, limitaciones e irregularidades que el diagnóstico institucional estableció ofrecía dos vertientes. El primero de ellos consistía en proveer todas las instancias administrativas, académicas, jurídicas, económicas, tomar aisladamente cada una de las entidades o situaciones que no funcionaban como era deseable y dar a cada una de ellas una solución aislada. Así podrían haberse resuelto las fallas de los currícula, las limitaciones en el reclutamiento, capacitación y promoción del

personal docente, el apoyo a la docencia pudo haberse eficientizado, en la medida que la estructura de la Facultad y de la Universidad misma lo permitiese y considerado que sólo las limitaciones a nivel general podrían haber impedido resolver ciertos problemas.

Si hubiésemos procedido de esta manera se hubiera consolidado un estado de cosas cuyo signo fundamental es la dispersión y el aislamiento de cada una de las licenciaturas entre sí, de cada una de las entidades académicas creadas y se hubiera ratificado implícitamente un modelo de facultad de Filosofía, con sus fines y objetivos no explicitados; éstos hubiesen mantenido su nivel de realización no especificado y de igual manera no se habrían precisado y definido el papel y las expectativas sociales del profesional de las ciencias sociales y las humanidades y por igual de la institución, enmarcada por la Universidad y un ámbito social con determinadas características y ciertas tendencias de desarrollo que a fin de cuentas seguirían actuando de manera implícita e indefinida.

La segunda de las vertientes suponía una re-definición total de las instituciones y por lo tanto, de su estructura, fines y objetivos lo cual mantenía como supuesto fundamental y harto obvio, el que la función académica es la función esencial a cumplir y que a partir de este supuesto, resulta necesario ponderar el peso específico de todos los factores que condicionan y prefiguran una determinada y concreta forma de realizar la función, la tarea académica.

De este modo la función social, política, ideológica, personal y los factores administrativos, jurídico, económico y otros de menos relieve fueron concebidos y considerados como coadyuvantes de lo académico y bajo ese supuesto sometidos a un proceso de re-definición.

Esta opción de solución, al igual que la anterior, tiene también sus propios inconvenientes, el primero de ellos, que las nuevas definiciones resultantes, producidas en un ámbito de participación colectiva limitada a los intereses, resulta-

rán anacrónicas, disfuncionales, teóricamente obsoletas y de espaldas a los requerimientos concretos de la Universidad misma y el espacio social específico en el que todo, Facultad y Universidad, se insertan.

Como contrapartida podemos aducir que el proceso de redefinición, sustento del Modelo Académico Alternativo y del Proyecto de Nueva Facultad, es un producto neto del nivel de conocimiento teórico profesional de todos sus integrantes; de la experiencia administrativa y política; de la capacidad de sus integrantes para hacer un análisis del entorno social y educativo y de manera muy importante, del nivel de participación y de acción que los integrantes de la Facultad pudieron aportar concretamente, aún cuando lo posible, lo conseguido, haya quedado por debajo de lo deseable.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO INNOVADOR.

a) Filosofía.

La concepción fundamental del Modelo Académico Alternativo (MAA) se desglosa en las siguientes definiciones que han sido explícitas y cuidadosamente establecidas y difundidas con amplitud en todos los órganos de decisión involucrados.

a.1) Ciencias sociales y humanidades.

El MAA considera a las ciencias sociales como un conjunto de disciplinas que tienen como propósito y función desentrañar el comportamiento de los procesos sociales, a través de representaciones teóricas cuyo instrumental conceptual y las modalidades de articulación de éste, son también un producto social. Con este componente, los postulados o enunciados teóricos propugnan explicaciones objetivas y racionales que posibilitan la intervención práctica del hombre al interior de los procesos sociales, para conseguir su comprensión, modificación y/o transformación en términos de sus intereses.

"Las humanidades" son disciplinas teóricas, surgidas a

propósito de comportamientos humanos, que se dan en un marco social insoslayable, y cuya finalidad es delimitar, explicar y caracterizar todas las modalidades posibles de la creatividad humana como expresiones y manifestaciones de lo que el hombre es conclusión que posibilitará conocer más y mejor el productor de las relaciones sociales y, particularmente, a considerar los productos espirituales como la más alta expresión de lo humano.

a.2) La función académica de la Facultad de Filosofía y Letras.

La Facultad de Filosofía y Letras es una institución educativa universitaria, cuyas funciones primordiales son: propiciar la transmisión y la producción del conocimiento científico en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, orientando a dilucidar, comprender y explicar esos procesos, de manera que sea posible intervenir en el curso de ellos para modificarlos en su desarrollo, reforzar y corregir tendencias con el fin de propiciar el desarrollo armónico del individuo humano en un marco social específico que lo produce y que, a la vez, es producido por él.

a.3) El profesional de las ciencias sociales y humanidades.

De manera genérica y considerando el marco de referencia constituido por el tipo de sociedad prevaleciente, se concibe al personal egresado como un intelectual cuya función es producir y reproducir ideología y cultura y que tiene en la investigación y la docencia las formas inmediatas de ejercer esa función. Cualquier otra actividad posible, constituirá sólo una derivación de lo aquí indicado y, de igual manera, el realizar funciones totalmente ajenas a las del trabajo intelectual del tipo aquí señalado constituyen una mixtificación que el MAA trata de evitar.

a.4) Docencia e investigación.

El MAA parte del supuesto de que la docencia y la investigación no deben ser actividades escindidas, asume que la escisión se da en el sistema educativo por razones extra-académicas y postula la necesidad de buscar reiterada e

su validez sin depender absolutamente de las conclusiones.

- Que sea capaz de producir nuevos conocimientos en el campo de su especialidad y de propiciar el desarrollo del pensamiento teórico requerido por el desarrollo complejo de lo real.
- Que sea "no especulativo" para que su asimilación de teorías y la capacidad de producción de conocimiento no se encamine por la vía de lo apologético o de manipulador de las problemáticas sin vías de solución real.

b.1.1) El saber profesional.

Nuestro interés de producir un profesional de las ciencias sociales que no posea un saber abstracto y especulativo conduce a tomar en cuenta las necesidades concretas del mercado de trabajo y por tanto buscar que el egresado posea un "saber hacer" concreto por lo que los currícula de cada una de las especialidades en el Área Teórico Instrumental (ATI) se proponen producir un profesional.

- Que haga de la docencia y la investigación sus actividades profesionales básicas.
- Que posea el nivel académico más alto posible en base a los requisitos postulados en el punto anterior.
- Que tenga capacidad de resolución de toda la problemática susceptible de generarse en su campo de acción y de incidir en la resolución y en la creación de problemas que amplíen dicho campo.
- Que produzca medios específicos para difundir a públicos especializados y no especializados, los resultados de sus investigaciones y las innovaciones de todo tipo que se generen en su ejercicio profesional. ®

MEDIOS.

La concepción prevaleciente, en el medio universitario, respecto a especialidades que se imparten en Facultades como

entre 5 y 6 veces mayor que el actual?

¿Podrá apoyar técnicamente la producción de los alimentos que requerirá la población?

¿Se podrán formar egresados con capacidad técnica y al mismo tiempo con capacidad para adaptarse a los acelerados cambios tecnológicos que se preveen?

Ante esta perspectiva, surge la necesidad de adecuar el sistema de educación tecnológica a las nuevas demandas que impone el desarrollo nacional.

Cada vez se tendrá mas conciencia de que la educación es el factor decisivo de nuestro desarrollo y se dedicarán a ella mayores esfuerzos. En lo cualitativo, la educación demandará múltiples innovaciones que correspondan a las peculiares necesidades de la población y al ritmo acelerado de nuestro desarrollo. Por esto, el sistema educativo en los próximos años deberá estar abierto a la experimentación, la evaluación rigurosa, la búsqueda de mejores y mas variadas fomas de educación.

ANALISIS DE LA INNOVACION ACADEMICA

Doctor Jaime Castrejón Diez

Cuando se piensa en planeación, especialmente cuando se refiere uno a instituciones sociales muy evolucionadas, no se está pensando necesariamente en innovación. Mucho de lo que se hace en planeación, especialmente en planeación universitaria, es utilizar los sistemas como existen, tratar de cumplir mejor los objetivos y afinar las estructuras para lograrlo. Muy de vez en cuando aparece la oportunidad de planear para la innovación.

Hay ocasiones en que se debe uno de preguntar ¿qué cosa es innovar? Especialmente cuando se trata de relacionar ideas de cambios con estructuras ya establecidas. Es claro, que cuando un sistema está en movimiento, la innovación es más difícil que cuando se inicia de cero.

Es por eso que la posibilidad de una nueva universidad, en los principios de la década de los setentas, venía a ofrecer una gran posibilidad de innovar. Se trataba de iniciar, es decir, se empezaba de cero; las circunstancias hacían ver que no había necesidad de establecer una nueva universidad tradicional, o tratar exclusivamente de afinar estructuras para hacer una mejor universidad tradicional aún cuando se propiciaran avances considerables. Había la inquietud de otros modelos de universidad, que empezaban a discutirse en otras partes del mundo. Se buscaba propiciar la evolución institucional. ®

Cuando piensa uno en como se pueden utilizar recursos para poder inducir un cambio en sistemas humanos, encontramos que hay varios grupos de estrategias que pudieran ser utilizados, Roberto Chin y Keneth D. Benne (1) han considerado que existen tres tipos o grupos de estrategias. La primera de estas, y probablemente la que se utiliza más frecuentemente

en el mundo occidental, es la que se basa en estrategias empíricas racionales. Un cambio es propuesto por un grupo de personas, o una persona que conoce si la situación es deseable, efectiva o si impulsa los intereses del grupo, de la organización o de la comunidad. En este grupo de estrategias se asume que el cambio es aceptado y que mejora las condiciones o los intereses de quienes participan, y los cambios se piensan y se ajustan sobre la marcha.

Estos autores proponen un segundo grupo de estrategias que denominan normativas-reeducativas. Estas estrategias se construyen sobre la base de una motivación diferente a la anterior. El cambio en un modelo de acción, de acuerdo a este punto de vista, ocurre sólo cuando las personas se confrontan con el cambio, a través de orientaciones normativas que cambian los viejos modelos y desarrollan lealtades a los que surgen nuevos. Los cambios en orientaciones normativas producen cambios en actitudes, valores, habilidades y, especialmente, en las relaciones, no necesariamente cambios en conocimiento, información o consideraciones racionales.

El tercer grupo de estrategias se basa en la aplicación, en alguna forma, del poder, ya sea el poder político, o el económico.

¿Cómo se fundó la Universidad Metropolitana, y a cuál de estas estrategias obedeció su creación? Obviamente no fueron las primeras, es decir, las estrategias empíricas racionales. Hay una parte que pudieramos incluir en el segundo grupo, que es en las estrategias normativas-reeducativas, y también una parte podríamos considerar como la aplicación del poder, claramente, el poder político.

¿Por qué se considera que las estrategias utilizadas se clasifican en estos dos grupos? En primer lugar, las estrategias normativas-reeducativas podríamos considerarlas como aquellas que aparecen a través de la difusión de nuevos modelos universitarios; en cierta forma se debe a la aparición del concepto de educación comparada, y a la difusión de estudios comparativos que fueron influencias de la época. La

necesidad de orientar la institución universitaria para la investigación científica vino a presentar un reto, inclusive para naciones avanzadas. Así vimos la transformación de universidades napoleónicas en universidades departamentales en la Unión Soviética, para competir en los aspectos científicos con la otra superpotencia. Tanto esta transformación de algunas instituciones soviéticas, como el concepto de departamentalización que se popularizó en la postguerra, inquietaba a muchos de los educadores latinoamericanos; tal es el caso de la transformación de la Universidad Central de Venezuela por el proyecto de departamentalización de Darcy Riveiro.

En nuestro contexto encontramos que la idea de departamentalización se consideró en los años sesentas, en las reuniones de la Asociación Nacional de Universidades y en las relaciones entre las universidades y el gobierno. Se pensó en la posibilidad de un cambio de modelo, abandonando el modelo tradicional. Muchos de los proyectos de la época, aún dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, consideraban la posibilidad de departamentalización. Así vemos que, aún cuando la universidad, en su cuerpo central, no se departamentaliza, sí se desarrolla el proyecto en las EINEPS con una idea departamental.

En este sentido, la idea de una universidad departamentalizada se podría considerar como normativa-reeducativa. Los modelos vinieron de fuera, y se utilizaron para impulsar algo que en esos momentos era prioritario: inducir a la universidad a orientarse hacia la investigación científica; que era el derrotero que, en esa época, empiezan a tomar las universidades de los países avanzados y, sobre todo, las más famosas y productivas del mundo.

También se utilizaron las estrategias que utilizan el poder político. La Universidad Metropolitana fue diseñada centralmente; fue producto de una inquietud por el crecimiento de las instituciones de la capital de la República, y de la idea de utilizar la coyuntura para el establecimiento de una nueva universidad innovativa significaba

la cristalización de las ideas de quienes, en ese momento, detentaban el poder político.

Es aquí donde tenemos que dividir nuestra atención en dos aspectos diferentes ¿qué pasó durante la planeación?, y a diez años de distancia de la formación de Metropolitana ¿cómo podemos analizarla?

Sobre el inicio de la planeación algunos futuristas han considerado que quienes exploran o diseñan nuevas estructuras en una sociedad, deben hacerse tres preguntas esenciales:

1. ¿Qué puedo escoger? (el arte de lo posible).
2. ¿Qué se hace? (la ciencia de lo probable).
3. ¿Qué prefiero? (la política de lo preferible) (2).

Es esencial que se considere que, en los momentos de planear, muchas de las estructuras que se diseñaron, se decidieron por algunas de estas razones, porque eran posibles, porque eran probables o porque eran preferibles. Las alternativas que en esos momentos se presentaban a los planeadores estaban condicionadas por estas consideraciones.

En el caso de Universidad Metropolitana, para responder la pregunta ¿qué puedo escoger? había pocas alternativas; podía haberse hecho una universidad tradicional, a imagen y semejanza de la Universidad Nacional, tal vez afinando ciertos mecanismos, pero, de hecho, significaba tener más de lo mismo. La versatilidad del sistema departamental atraía por razones del impulso que daría a la investigación y, sobre todo, en los momentos en que a la investigación se le daba alta prioridad en los objetivos nacionales, que aparecía, en esos momentos, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y empezaba a surgir un apoyo vigoroso a la política científica, era natural que a la nueva universidad se le sumara en este esfuerzo.

A la pregunta ¿qué sé? había varias respuestas, el

crecimiento de la matrícula hacía difícil, para las instituciones mayores, el desempeño de sus funciones. Se iniciaba entonces la política de puertas abiertas, que obligaba a masificar los sistemas, y al mismo tiempo, para preservar los centros de excelencia, surgían los institutos que, a nivel posgrado, sostenían su orientación hacia la investigación. Una nueva institución ampliaba la posibilidad de cobertura.

La tercera pregunta, la que se refiere a la política de lo preferible, tenemos que considerarla en función a las políticas que, en ese momento, eran importantes para quienes conducían el país y la sociedad. Había el deseo de impulsar la investigación y de experimentar con el sistema departamental. Había también la idea de tratar de romper los sistemas de gobierno que se habían hecho tradicionales en las universidades del país. Todas ellas, tanto las autónomas como las estatales, habían desarrollado un sistema de mando con un énfasis en la fuerza rectoral que era un reflejo del sistema político nacional; esto es, un ejecutivo fuerte y, en los distintos niveles, la sumisión casi total a la política implantada desde la rectoría, con los cuerpos intermedios, como los consejos técnicos y los consejos universitarios, actuando como un ligero sistema de control de las decisiones rectorales. La idea de romper con este sistema era el de considerar, en primer lugar, los límites máximos a que podían llegar una unidad para hacer una universidad con entidades separadas, casi independientes, coordinadas por una figura rectoral central. Más la figura de un Rector coordinador, que la de un Rector ejecutivo, trasladando el manejo directo y la acción ejecutiva a los rectores de unidad (3).

Desde el punto de vista curricular, se intentaba dar la oportunidad del surgimiento de la interdisciplina que se consideraba, en esos momentos, como la idea más innovadora; el trabajo de Apostel, Berger, Briggs y Michand (4) fue de gran repercusión internacional. Para el proyecto de la nueva universidad, la posibilidad de crear la interdisciplina, utilizando las interfases entre grandes áreas educativas, representaba la oportunidad de dar un paso cualitativo de gran

trascendencia.

Por último, se buscó la diversidad, y para ello el proyecto original consideraba tres áreas académicas: el área de ciencias químico-biológicas, el área de ciencias exactas y de las ingenierías, el área de las ciencias sociales y las humanidades. El esquema fue modificado por la introducción, en el proceso de aplicación del proyecto, de la división de ciencias y artes para el diseño. Pero se conservó el concepto de que no empezarían igual las distintas unidades. En una empezaron con ciencias biológicas, ciencias sociales y humanidades y ciencias del diseño, en otras empezaron ciencias sociales y ciencias físico-matemáticas y las ingenierías, y en otras las ciencias físico-matemáticas e ingenierías y ciencias químico-biológicas. De esta manera se iniciaba en un proceso de diversificación, que teóricamente habría de dar unidades con personalidad propia, y el conjunto, es decir, el conjunto lo formarían unidades que tendrían, cada una, enfoques muy particulares; es decir, cada una de las unidades tendría una personalidad.

¿Qué buscaríamos a diez años de distancia? Ver los efectos de la innovación. ¿Cuáles serían las principales áreas a buscar? Estas serían:

1. Su organización y su sistema de gobierno.
2. Las características de su comunidad.
3. Su influencia institucional.
4. Sus distintos conceptos de departamentalización y su efecto.
5. Su productividad en la investigación.
6. El desarrollo de una personalidad propia en las distintas unidades.
7. La diversidad pedagógica, tanto en relación con la

sociedad mexicana en general, como dentro de las mismas instituciones del sistema de Universidad Metropolitana.

8. Diferencias en el código de comunicación que se reflejan en la imagen y sistema pedagógico de cada una de sus unidades.

La organización y el sistema de gobierno de la Universidad Autónoma Metropolitana no ha presentado gran diferencia a las formas de gobierno en las instituciones tradicionales, a través de sus consejos universitarios y sus consejos técnicos. Aún cuando el Colegio Académico reúne a consejeros de las distintas unidades, se mantiene una idea más de negociación y de evitar que el conjunto y la rectoría general interfieran directamente en la administración de las unidades que buscan sistemas de gobierno y sistemas pedagógicos innovadores. Lo que se esperaba era que se diversificaran las unidades y que cada una mantuviera una personalidad distinta dentro del conjunto, que hubiera un espíritu de exploración hacia nuevas formas, participativas, de gobierno.

Las características de la comunidad tampoco son dramáticamente diferentes al resto de las comunidades universitarias del país. Se ha mantenido una tendencia de crecimiento que es normal dentro de la educación superior en México. No hay grandes contrastes en cuanto a la forma de participación de la comunidad, tampoco ha habido un crecimiento rápido que, en estos momentos, nos diera la impresión de que el estilo o el modelo de la Universidad Metropolitana fuera atractivo a los estudiantes mexicanos, que se tradujera en un crecimiento muy por encima del de las otras instituciones.

La influencia institucional tampoco ha marcado una diferencia fundamental. No ha hecho todavía un impacto lo suficientemente profundo como para que se estuviera imitando el modelo o parte del modelo institucional en otras universidades.

En lo que sí hay una variación muy significativa es en el

concepto de departamentalización. Aquí vemos el concepto de diversidad llevado a sus últimas conclusiones. Vemos departamentos unidisciplinarios o pluridisciplinarios tradicionales en algunas de las unidades y vemos una forma más compleja de departamentalizar en la unidad Xochimilco.

Vemos pues la coexistencia dentro, de una misma institución, de conceptos de departamentalización diferentes. Por el momento dejaremos la forma más tradicional de interpretar la departamentalización y exploraremos con un poco más de cuidado la departamentalización en Xochimilco.

Esta departamentalización tiene mucho que ver con el concepto de disciplina y de interdisciplina. Una disciplina es un conjunto que contiene tres tipos de elementos:

1. Objetos observables y/o formalizados, ambos manipulados por medio de métodos y procedimientos.
2. Fenómenos que son la materialización de la interacción entre estos objetos.
3. Leyes cuyos términos y/o formulación dependen de un conjunto de axiomas que den cuenta de los fenómenos y permitan predecir su operación.

Los elementos de este conjunto dotado de relaciones internas o externas, se revelan a través de fenómenos que a posteriori confirman o anulan los axiomas y las leyes (5).

Vista en esta forma, la disciplina es una estructura, y es por eso que fácilmente funcionan los departamentos unidisciplinarios. En la misma forma la investigación se desarrolla porque la misma estructura la propicia. Es así como los departamentos unidisciplinarios se han establecido como modelos, tanto para el desarrollo curricular como para impulsar la investigación.

De hecho, al hacer funcionar un departamento dentro de una sola disciplina, se tiene la posibilidad de hacerlo muy

lógicamente siguiendo para su desarrollo, siete criterios:

1. El dominio material de la disciplina.
2. El dominio de estudio de la disciplina.
3. El nivel de integración teórica de la disciplina.
4. Los métodos de la disciplina.
5. Los instrumentos de análisis de la disciplina.
6. Las aplicaciones prácticas de la disciplina.
7. Contingencias históricas de la disciplina (6).

Esto nos da, de hecho, un guión de estudios y de comportamiento de la disciplina que nos permite, por un lado, diseñar la estructura curricular de la disciplina, y por otro lado, establecer las líneas de investigación.

Tiene, además, el concepto de departamento disciplinario la ventaja de que el lenguaje de la especialidad es el propio, que se utiliza hasta sus últimas consecuencias, y los problemas de comunicación, dentro del departamento, se minimizan.

En cambio, en el otro extremo, tenemos el concepto de departamento interdisciplinario; en este nos vamos a encontrar con problemas mucho más complejos, porque la interdisciplina es la suma de métodos, conceptos, lenguajes de distintas disciplinas que traen por principio de cuenta, un gran problema de comunicación. Este vendrá a tener una forma diferente de acuerdo a la forma en que se haya concebido la epistemología de la interdisciplina. Pero antes de aventurarnos por este camino, tenemos que ver que existen distintas formas de ver la interdisciplina, porque la forma de conectar disciplinas nos va a dar enfoques diferentes. En su estudio, Heckhausen clasifica a la interdisciplina de la siguiente forma:

1. Interdisciplinariedad indeterminada. Aquí se vincularían todos los esfuerzos enciclopédicos que muchas veces desembocan en currículos ambiguos.
2. Seudo-interdisciplinariedad. Estos son los esfuerzos en que se suman las disciplinas, utilizando criterios muy poco diferenciados para la integración, y manteniendo las ópticas analíticas de cada una de las disciplinas, de hecho, aún cuando se trabaja en ciertas áreas en forma conjunta se mantienen las ópticas disciplinarias específicas.
3. La interdisciplinariedad auxiliar. En estos casos una de las disciplinas se convierte en la disciplina dominante, y utiliza las otras disciplinas para auxiliarse en lo explicativo, en esto tenemos una interdisciplina un poco tensa porque existe una lucha por mantener la hegemonía disciplinaria, que depende mucho del éxito que se tenga, tanto en la investigación como en lo curricular. Es ante todo un concepto de interdisciplinariedad poco estable.
4. La interdisciplinariedad compuesta. Aquí estamos viendo ya el surgimiento de áreas profesionales o disciplinarias independientes, a través de la aplicación de varias disciplinas. Así aparecen áreas disciplinarias complejas y nuevas, como por ejemplo, el urbanismo, la ecología, y otras interdisciplinas que comienzan a tener vida propia.
5. Interdisciplinariedad suplementaria. Esta se da en los casos donde los dominios materiales son similares, hay una parcial integración de conceptos científicos. Eso se ve principalmente en procesos biológicos, procesos químicos, y en las ciencias sociales cuando se trata de utilizar un indicador de una área para conocer el efecto en otra, como es el caso de las ciencias sociales en los estudios de lengua y comportamiento.
6. Interdisciplinariedad unificadora. Este es el caso de realmente fundir disciplinas, tratando de acercarlas en métodos para lograr una integración teórica. De hecho,

esta es la interdisciplina que ya se empieza a dar en áreas importantes del conocimiento humano, como es el caso de la biofísica, en donde no sólo los conceptos y los lenguajes, se tratan de unificar, sino también empieza a haber una generación de métodos específicos(7).

¿Cómo se ha iniciado la departamentalización en la unidad Xochimilco? En la Universidad Metropolitana Unidad Xochimilco, existen tres divisiones con sus departamentos, que son los siguientes:

La división de ciencias biológicas y de la salud con los departamentos:

Hombre y su ambiente.
Atención a la salud.
Sistemas biológicos.
Producción agrícola y animal.

Las ciencias sociales y humanidades con los departamentos:

Producción económica.
Relaciones sociales.
Educación y comunicación.
Política y cultura.

División de ciencias y artes para el diseño con los departamentos:

Teoría y análisis.
Tecnología y producción.
Ciencias creativas.
Métodos y sistemas.

Por último podríamos decir que existe un departamento que es común a todas las divisiones, que se conoce como Tronco Común que, de hecho, a través de una coordinación, se administra como otro departamento.

En primer lugar, el proceso de departamentalización en

inflexiblemente las vías que conduzcan a fusionar docencia e investigación como modalidad única del proceso de aprendizaje.

En base a lo anterior, el MAA considera que todo el núcleo general y particular encaminado a mostrar y enseñar las operaciones mentales, manuales, las técnicas y las operaciones matemáticas o lógico formales que constituyen la metodología de la investigación no deben ser manejadas como un saber abstracto y sí que cada uno de estos saberes se constituya a propósito de un proceso objeto o problema concreto que posibilite el aprender a investigar investigando.

a.5) Metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Partimos del supuesto de que el método está condicionado por el objeto aunque no con una rigidez de causa y efecto mecanicista, por lo que postulamos que el contenido concreto de cada una de las asignaturas es el factor determinante para establecer la metodología idónea.

Esto implica que, en principio, todas las modalidades del proceso enseñanza-aprendizaje tendrán validez y vigencia mientras no se demuestre lo contrario, ellas estarán restringidas al tema, contenido, programa o asignatura de que se trate, y deberán de propiciar siempre la superación de la actitud pasiva del alumno; una actividad profesional del maestro como un permanente proceso de actualización que no es concebible sin la investigación y su aplicación inmediata a la docencia; la retroalimentación de la primera por la segunda y la necesaria producción de conocimiento así como la inmediata difusión de éste, tanto interna como externamente.

a.6) Extensión cultural.

Por lo que hace a este renglón el MAA define dos planos, el primero supone el ejercicio de una función esencial a la institución, la producción de objetos culturales que tengan la particularidad de propiciar un enfoque crítico de la realidad a través del arte, de actividades académicas tales como cursos, conferencias, seminarios dirigidos a un público

externo no especialista de manera tal que se den puntos de referencia para que se funde una actitud crítica ante toda realidad existente.

En el segundo caso, la producción de objetos culturales deberá estar orientada a apoyar los currícula propiciando siempre a través de modalidades y temáticas pre-determinadas. Los mismos fines anotados antes a propósito de las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

b) Objetivos.

Bajo la presunción de que los supuestos que se anotan en el inciso "a" propician el surgimiento de un profesional de las ciencias sociales con objetivos definidos en los diversos campos que abarca el ejercicio de la actividad especializada, centramos los fines del MAA en la producción de un profesional que posea los siguientes requisitos:

b.1) El perfil deseable.

La estructura académica del MAA se ha construido con la finalidad de que produzca un profesional de las ciencias sociales y/o humanidades.

- Que posea un bagaje teórico fundado en la conciencia de la historicidad de los procesos sociales y en la historicidad de la teoría.
- Que sea consciente de que el hombre es productor y producto de las relaciones sociales y que lo es por igual, de su individualidad.
- Que sea crítico consciente de la capacidad transformadora de la teoría y sus implicaciones prácticas para que pueda discriminar sus usos ideológicos y cuestionar e impugnar toda pretensión de validez absoluta.
- Que sea creativo en cuanto posea la autonomía intelectual que le permita realizar el análisis y la síntesis de las doctrinas, teorías y sistemas y circunscribir la esfera de

la nuestra, la crisis económica, las prioridades de los programas especiales de la Secretaría de Educación y de la misma Universidad Autónoma de Nuevo León, exigen que la implantación del Modelo Académico se haga con los medios existentes, aún cuando institucionalmente estén dadas las premisas básicas para dar apoyo financiero a las nuevas necesidades una vez que éstas sean debidamente precisadas y ampliamente justificadas.

En esas condiciones el MAA ha establecido como criterio una re-definición de las funciones y de las prioridades en el empleo de los medios existentes de modo que pueden ser transformados gradualmente en "medios" del MAA, ya que, por otra parte, durante cinco años a partir de septiembre de 1983 la FFL, tiene que seguir atendiendo el proceso académico de extinción de las seis licenciaturas existentes hasta ese momento con la preocupación de mantener el nivel académico lo más alto posible, acción institucional que ha sido englobada bajo la denominación de "Reforzamiento del plan 6 E".

De este modo al contar con los mismos medios como punto de partida, se ha buscado una transformación de ellos para "re-producirlos" al servicio del MAA, en cuanto al personal docente a través de las estrategias del Programa de Formación y Actualización del Personal Docente y por lo que hace a otras necesidades, buscando la racionalización en el gasto de los recursos existentes y mediante aportaciones especiales que a solicitud expresa se obtienen de las autoridades centrales de la Universidad.

Formación y Actualización del Personal Docente.

Para conseguir la transformación del recurso docente y para, dar satisfacción a la obvia necesidad de contar con un programa de este tipo que apoye al MAA, establecimos una estrategia bastante sui generis y cuyo funcionamiento tiene las características siguientes:

1. Se integraron equipos de profesores para cada una de las asignaturas del MAA, y en primera instancia para el Área

Básica Común.

2. Los equipos se integraron por especialistas de la más diversas ramas y a ellos se pudieron sumar todos los profesores que ya integraban la planta docente.
3. Cada uno de los equipos de profesores es responsable, con un mínimo de un semestre antes de la iniciación del curso, de diseñar, el programa de la asignatura, definir y establecer los objetivos generales y particulares, determinar la bibliografía correspondiente así como otros apoyos necesarios; elaboración de los textos básicos o de apoyo que resulten necesarios; también de establecer metodologías de trabajo, de evaluación y en general todas las implicaciones del curso.
4. Ningún profesor toma la responsabilidad de impartir un curso no se ha trabajado en el equipo correspondiente y todos los integrantes de la planta docente vigente a febrero de 1984, disfrutaban del derecho de prioridad para integrarse voluntariamente a los equipos.

En el anexo 2 consignamos los datos que reflejan lo esencial de la infraestructura.

En cuanto a medios cuyo establecimiento ha sido determinado por el MAA, tenemos que mencionar el reforzamiento al plan 6 E se ha establecido con alto grado de prioridad y tiene dos objetivos. 1o. mantener lo más alto posible el nivel académico de las seis licenciaturas que están en proceso de extinción, esto mediante estrategias tales como la reestructuración de los objetivos de los programas de asignatura buscando una mayor aproximación posible a lo establecido en el MAA, por lo que a instancias de ese plan algunas experiencias concretas han sido y están siendo aleccionadoras para el momento de implementación del ATI.

IMPLANTACION Y RESULTADOS.

a) Implantación.

El MAA consta de un Area Básica Común con duración de tres semestres con lo cual se buscó proporcionar al estudiante una imagen clara y definida del campo de las ciencias sociales y las humanidades proporcionándole las instancias necesarias para un manejo ágil del discurso hablado y escrito, para ampliar la capacidad de comprensión pensamiento abstracto, para ampliar también su información y asimilación de la cultura occidental así como de los mecanismos fundamentales de la compleja sociedad contemporánea, de las diversas técnicas y metodologías implicadas en la realización del trabajo intelectual y en la investigación, y proporcionándoles también todos los elementos necesarios para la comprensión de la lectura en un idioma extranjero.

A todos los aspirantes se les aplica un test vocacional, instrumento que hemos ido retransformando y adecuando, a efecto de que podamos ir obteniendo gradualmente el instrumento que nos proporcione el perfil más acabado y completo del ingresante.

Todo alumno del ABC, está inscrito en la licenciatura que desea desde el primer semestre y al llegar al cuarto ingresa de lleno a la llamada Area Teórico Instrumental, en la cual abordará de manera específica todas las temáticas relacionadas con la especialidad profesional y en las que se propicia el manejo de los problemas prioritarios así como las soluciones proporcionadas por el avance del conocimiento en ese campo y por igual las metodologías de producción de conocimientos o creación de objetos culturales en el marco también de la disciplina de que se trate.

Habiendo previsto la posibilidad de que el alumno, después de tres semestres decida hacer una elección distinta y cambiarse de licenciatura, hemos introducido una actividad sui generis llamado "apoyo educativo y consolidación de la elección profesional" en la que se le proporciona vasta informa-

ción respecto a todas las opciones que el ejercicio de la licenciatura ha implantado en el mercado de trabajo y en la que se sopesan cuidadosamente las experiencias positivas junto con las negativas. Por supuesto si desea cambiarse de licenciatura a partir del 4o. semestre puede hacerlo.

Aún cuando algunas asignaturas aparecen en el ATI, con una denominación tradicional, en todos los casos y a través de los equipos responsables de estructurar la asignatura, se exige siempre una actualización del contenido, acorde a los avances del conocimiento en el campo de que se trate, lo cual obliga también a re-asignar la titularidad de los cursos en base al trabajo de los equipos de profesores y eventualmente a que los antiguos titulares dejen de serlo.

Esto último no ha sucedido a la fecha ya que sólo funcionan los tres primeros semestres del ABC.

b) Resultado.

Al momento presente no tenemos elementos para propiciar modificaciones parciales o totales del Modelo Académico Alternativo, ya que sólo ha sido implantado por tres semestres, de manera que los objetivos generales particulares, y primordiales la concepción que lo funda, mantienen su viabilidad a los resultados y consecuencias que con posterioridad se obtengan.

Sin embargo hasta ahora apreciamos, a nivel de percepción inmediata los siguientes momentos.

Primero: A los alumnos del ABC, el modelo les ha causado desconcierto ya que el hecho de no ingresar directa o inmediatamente a cursar materias de la especialidad y a considerar superfluos ciertos cursos que en razón de la costumbre de buscar utilidad inmediata a lo que se debe aprender no suscita interés y sí preocupación.

Segundo: La evaluación reiterada de las asignaturas que se han impartido a lo largo de tres y dos semestres, han obli-

gado a introducir cambios de contenido, de metodología de enseñanza y de evaluación, lo que supone que de manera natural se van conformando y consolidando los cursos, y así, el desconcierto inicial y el desinterés por lo que no resulta inmediatamente útil ha ido propiciando una re-valoración del ABC y sus componentes por parte de los estudiantes.

Tercero: El fenómeno de la deserción se ha hecho presente de manera persistente y aún cuando no contamos con parámetros confiables tanto en lo interno como en lo externo, hemos interpretado las cifras. Así, de febrero de 1984 a la fecha, las cifras indican para los integrantes de la primera generación una deserción del 56%, ya que de 236 alumnos que ingresaron, cursan el tercer semestre 133. Esto lo interpretamos como consecuencia ya prevista de nuestra estrategia orientada a que el alumno tenga la idea más clara posible de cuáles son los medios y los fines, así como las repercusiones de todo tipo de la especialidad que se propone y sin que por ahora podamos dilucidar en qué medida las cifras del 46.4% de deserción, que se dan extraoficialmente a nivel nacional, puedan haber sido efectivamente superadas o reducidas por la deserción real que tiene el MAA.

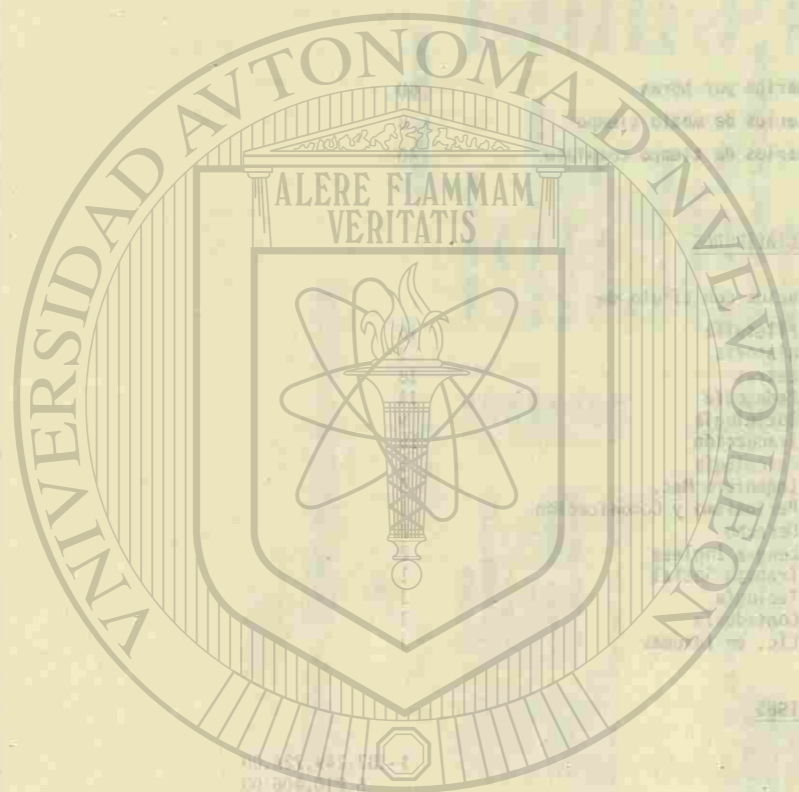
Cuarto: Aún cuando el trabajo de los equipos de profesores deja de lado la improvisación total en la preparación de los cursos, y el carácter colectivo se propone dar el peso específico al trabajo individualista para que no prevalezca, como tal, la articulación e integración de objetivos particulares de asignaturas y seminarios los generales del ABC no es satisfactoria. Percibimos aislamiento y dispersión entre las partes y mantenemos como posible el logro de una mejoría en esa articulación e integración. En torno a ello trabajamos ya.

Quinto: Se ha detectado como prevaleciente la tendencia a mantener la clase tipo conferencia como la instancia metodológica más usual, así como a percibir que otras metodologías no son lo suficientemente eficaces para asimilar y consolidar ciertos contenidos de los programas, lo que nos plantea la urgencia de introducir instancias de formación y actualización metodológica en el Programa de Formación y Actualización del

Personal Docente.

En conclusión, tenemos que señalar que los resultados tienen un alto grado de provisionalidad y en base a ello, a su carácter parcial sometemos cotidianamente estos resultados a consideración de todos y cada uno de los equipos de profesores y a los responsables de éstos, a efecto de propiciar un abordaje, un análisis y una evaluación colectiva, buscando reforzar todo con los informes del departamento de Evaluación, y procurando no depender de instrumentos formales como instancia básica de la toma de decisiones, ya que no existe previamente una pauta o protocolo de ese tipo que pueda servir de marco único de definición.

En suma, mantenemos como criterio central que todas las metodologías, pautas, protocolos e instancias de evaluación que conduzcan a resultados dignos de consideración definitiva, se construyan y validen paralelamente a la implantación del Modelo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

LA REESTRUCTURACION DEL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DEL ESTADO DE MEXICO

Profesora María del Rocío Nava Alvarez

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación es una Dependencia de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México que imparte cursos a Nivel Postgrado. Su origen se remonta al año de 1975 cuando el Magisterio Estatal plantea por primera vez la necesidad de establecer una institución académica que permita elevar su calidad profesional y fomentar la investigación educativa. El Gobierno del Estado y el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, integraron una comisión mixta para que realizaran los estudios que culminaron con la creación del ISCEEM, el día 18 de diciembre de 1979 y fue inaugurado oficialmente el 2 de marzo de 1981.

Esta Institución tiene como funciones, según el acuerdo de su creación, la docencia, la investigación científica en materia educativa y disciplinas afines a la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general y como objetivos fundamentales, elevar el nivel profesional técnico-pedagógico del magisterio, la formación de profesionales docentes e investigadores que en materia educativa demande el desarrollo de la entidad, el establecimiento de un sistema de permanente renovación científica, técnica y administrativa de la educación, la promoción y el desarrollo de proyectos de investigación sobre problemas prioritarios en materia educativa en el Estado y la difusión del conocimiento científico relativo a la Educación.

Sin embargo desde su fundación, el desarrollo académico del ISCEEM se orientó básicamente a organizar y ofrecer cursos a nivel postgrado para maestros en servicio.

Las primeras maestrías impartidas fueron: Investigación Educativa, Matemática Educativa y Psicología Educativa, posteriormente se establecieron las maestrías en Administración Educativa y Enseñanza Superior, así como la especialización en Investigación Educativa. Ante la dificultad de traslado de los profesores estatales del Valle Cuautitlán- Texcoco a la ciudad de Toluca para realizar estudios de postgrado en el ISCEEM se creó la Unidad a distancia de Ecatepec, donde se implantaron las Maestrías en Investigación Educativa y Enseñanza Superior.

Actualmente se ofrecen las Maestrías en Investigación Educativa, Psicología Educativa, Matemática Educativa y Enseñanza Superior, en Toluca y de Investigación Educativa y Enseñanza Superior, en Ecatepec, atendándose una matrícula total de 92 alumnos, con un sistema de enseñanza semi-abierta.

Para la atención de estas Maestrías no se cuenta con profesores de tiempo completo, estableciéndose sólo contratos por curso.

La carencia de profesores de tiempo completo así como la falta de una infraestructura adecuada que permita el desarrollo de trabajos de investigación y docencia de alto nivel, que respondan a las necesidades educativas prioritarias que existen en el estado, motiva que recientemente se planteará una reestructuración del ISCEEM.

CENTRO DE INVESTIGACION DEL ISCEEM.

El proyecto de reestructuración contempló la formación de un centro de investigación integrado al instituto, cuya finalidad es el logro de los objetivos que el ISCEEM se planteó originalmente, así como mejorar las actividades docentes de las maestrías que actualmente se imparten en Ecatepec y Toluca.

El Centro ha iniciado sus actividades con la implantación de una nueva Maestría, en la que se pretende la formación de profesores investigadores en materia educativa, en la que se combinan la investigación y la docencia y en la cual el alumno

está en contacto con la problemática educativa desde el inicio de su proceso de formación.

Las actividades del Centro están articuladas en dos programas centrales estrechamente interrelacionados, el de investigación y el de docencia. De acuerdo con los requerimientos de estos programas y para propósito de operación, el Centro cuenta con las siguientes áreas: Investigación, Docencia, Formación y Difusión.

AREA DE INVESTIGACION.

La primera tarea emprendida por el grupo de trabajo integrado para discutir la organización del Centro fue la de definir con la mayor precisión las líneas básicas de investigación que se seguirán durante el primer período de funcionamiento del Centro (octubre 1984, julio 1986).

Se consideró conveniente definir inicialmente las líneas de trabajo para superar los problemas apreciados en el ISCEEM desde su puesta en marcha a principios de 1981. Así, el trabajo del Centro se desarrolla alrededor de dos grandes campos de investigación:

- a) Procesos y resultados de aprendizaje en la enseñanza básica
- b) Formación y desempeño del maestro de enseñanza básica.

En julio de 1986, se hará la evaluación de los productos logrados, se reajustará el programa, en relación con los campos básicos y se ampliará el ámbito de los problemas a estudiar, si ese fuera el caso.

En ambos campos de investigación, una fase inicial indispensable será de tipo diagnóstico y evaluativo en cuanto sea posible se deberá pasar a proyectos para el diseño de formas y procedimientos alternativos de educación y finalmente a proyectos de aplicación experimental.

Para cumplir con los propósitos que en materia de investigación se le han asignado al Centro, se han integrado ocho investigadores titulares y seis auxiliares, responsables tanto del desarrollo de la investigación y de la formación de los alumnos, como de la preparación de materiales para su difusión. Estos investigadores tienen, a la fecha, definidos los proyectos específicos de investigación que han de llevarse a cabo en forma conjunta con los alumnos de maestría. Además se ha incluido el estudio diagnóstico de la situación de la Investigación en el Estado de México.

AREA DE DOCENCIA.

El programa de Maestría que depende del Centro de Investigación tiene una duración de dos años y, por sus características, está destinado a un número no mayor de veinticinco estudiantes de tiempo completo. Por esta razón el programa cuenta con el apoyo del sistema de becas del Gobierno del Estado.

El programa de maestría está dividido en siete períodos trimestrales, con duración de diez a doce semanas de trabajo efectivo. En cada período, se desarrollan no más de cuatro seminarios o actividades académicas distintas.

El programa está integrado por dos grandes tipos de actividad académica:

A) CURSOS Y SEMINARIOS DE FORMACION GENERAL:

Tienen el propósito de conformar las bases teóricas, informativas y metodológicas para que el estudiante pueda formarse como investigador y realizar una práctica sistemática en la especialidad.

Las actividades de formación general están divididas en tres grupos:

- Cursos Básicos, Conocimientos del Sistema Educativo, Metodología de la Investigación.

1. Cursos Básicos. Proporcionan elementos para el conocimiento de las disciplinas que enmarcan la práctica de la investigación educativa y le aportan elementos metodológicos y técnicos fundamentales.

2. Conocimientos del Sistema Educativo. Tiene como objetivo familiarizar al estudiante con la organización y el funcionamiento del Sistema Educativo en el país y en el Estado de México y proporcionarle elementos para el análisis del Sistema y de la Política Educativa.

3. Metodología de la Investigación. Su propósito es familiarizar al estudiante con el proceso de la investigación educativa. Como paso previo a la realización de investigación, se espera que el estudiante pueda hacer un análisis comprensivo y crítico de informes de investigación.

B) FORMACION Y PRACTICA DE INVESTIGACION.

Tiene como propósito la formación y técnica del estudiante en la práctica de la investigación, mediante su incorporación a una de las líneas de investigación que se desarrollen bajo la dirección de los investigadores del ISCEEM, de la cual se desprenderá la tesis individual, que es requisito de titulación.

AREA DE INFORMACION.

El programa de información busca alimentar permanentemente las actividades de investigación y docencia, por lo que el Centro ha iniciado la recopilación de material bibliográfico y hemerográfico, así como la organización de las fuentes de información.

Así también, se pretende vincular al ISCEEM, con el programa de apoyo a bibliotecas que forma parte del Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) que ofrece posibilidades de financiamiento externo y establecer una serie de convenios bilaterales de préstamo interbibliotecario y fotocopiado de títulos de difícil adquisición con las instituciones que poseen las

mejores bibliotecas especializadas del área metropolitana (Colegio de México. DIE-CIVEST AV, Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana).

AREA DE DIFUSION.

Un programa de difusión constituye no sólo un servicio que el Centro presta al Sistema Educativo del Estado y a los maestros, sino un apoyo a las actividades de investigación. En la medida en la cual directivos y maestros se familiaricen con la investigación y asuman que sus resultados son un recurso valioso para mejorar los servicios educativos, la investigación dejará de ser una actividad aislada, de cúpula, para convertirse en parte integrante del sistema educativo, reclamada y utilizada por los educadores. El Centro de Investigación tiene proyecto de la publicación periódica de una revista orientada a la divulgación de resultados y procesos de investigación que tiene como fuente la Hemeroteca del Centro, los avances de investigación del ISCEEM y de otros centros de investigación y las novedades educativas de interés para los maestros.

En este sentido, se evitará que las actividades del ISCEEM y de su personal sean la única fuente de los materiales editoriales, la revista será un medio de difusión general del material nacional e internacional más útil y sugerente a los usuarios.

Por otro lado se organiza una serie de eventos consistentes en cursos cortos, conferencias, mesas redondas y encuentros dirigidos tanto al magisterio en general como a sectores seleccionados, que divulgan hallazgos de investigación, métodos y enfoques de investigación incorporables a la práctica educativa, recursos y experiencias nuevas en educación. Como un primer paso, desde el mes de marzo pasado se reúnen los diferentes representantes de las Normales a efecto de que, en un intercambio de información, planteen los problemas prioritarios en investigación que les ocupan.

Las instituciones asistentes al Primer Encuentro Nacional sobre Innovaciones en la Educación Superior de México, efectuado en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.A.N.L., en sesión plenaria efectuada el último día de trabajo aprobaron la siguiente.

DECLARACION FINAL

1. La educación superior de México vive un período de amplias y profundas transformaciones que se reflejan en la gran preocupación que priva en el sector académico por hacer que los centros de educación superior cumplan con mayor eficiencia su misión ante la sociedad.
2. A través de la Innovación, estos centros educativos buscan plena capacidad para enfrentar los desafíos del futuro, (cambios tecnológicos, reordenamientos geográficos, problemas ecológicos, etcétera), dentro de la perspectiva de construir una sociedad democrática, sin desigualdades sociales, integrada y autónoma en el plano científico y cultural.
3. La innovación no ha seguido hasta hoy una vía única y las experiencias innovadoras que se han ensayado en el conjunto de la educación superior de México muestran diversidad en cuanto a su objeto, en cuanto a la filosofía en la que se sustentan y en cuanto a los medios y estrategias que utilizan para alcanzar sus objetivos. Antes que representar un obstáculo, esta diversidad se revela como un signo de fortaleza y una condición indispensable para el logro exitoso del esfuerzo colectivo que se realiza.

mejores bibliotecas especializadas del área metropolitana (Colegio de México. DIE-CIVEST AV, Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana).

AREA DE DIFUSION.

Un programa de difusión constituye no sólo un servicio que el Centro presta al Sistema Educativo del Estado y a los maestros, sino un apoyo a las actividades de investigación. En la medida en la cual directivos y maestros se familiaricen con la investigación y asuman que sus resultados son un recurso valioso para mejorar los servicios educativos, la investigación dejará de ser una actividad aislada, de cúpula, para convertirse en parte integrante del sistema educativo, reclamada y utilizada por los educadores. El Centro de Investigación tiene proyecto de la publicación periódica de una revista orientada a la divulgación de resultados y procesos de investigación que tiene como fuente la Hemeroteca del Centro, los avances de investigación del ISCEEM y de otros centros de investigación y las novedades educativas de interés para los maestros.

En este sentido, se evitará que las actividades del ISCEEM y de su personal sean la única fuente de los materiales editoriales, la revista será un medio de difusión general del material nacional e internacional más útil y sugerente a los usuarios.

Por otro lado se organiza una serie de eventos consistentes en cursos cortos, conferencias, mesas redondas y encuentros dirigidos tanto al magisterio en general como a sectores seleccionados, que divulgan hallazgos de investigación, métodos y enfoques de investigación incorporables a la práctica educativa, recursos y experiencias nuevas en educación. Como un primer paso, desde el mes de marzo pasado se reúnen los diferentes representantes de las Normales a efecto de que, en un intercambio de información, planteen los problemas prioritarios en investigación que les ocupan.

Las instituciones asistentes al Primer Encuentro Nacional sobre Innovaciones en la Educación Superior de México, efectuado en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.A.N.L., en sesión plenaria efectuada el último día de trabajo aprobaron la siguiente:

DECLARACION FINAL

1. La educación superior de México vive un período de amplias y profundas transformaciones que se reflejan en la gran preocupación que priva en el sector académico por hacer que los centros de educación superior cumplan con mayor eficiencia su misión ante la sociedad.
2. A través de la Innovación, estos centros educativos buscan plena capacidad para enfrentar los desafíos del futuro, (cambios tecnológicos, reordenamientos geográficos, problemas ecológicos, etcétera), dentro de la perspectiva de construir una sociedad democrática, sin desigualdades sociales, integrada y autónoma en el plano científico y cultural.
3. La innovación no ha seguido hasta hoy una vía única y las experiencias innovadoras que se han ensayado en el conjunto de la educación superior de México muestran diversidad en cuanto a su objeto, en cuanto a la filosofía en la que se sustentan y en cuanto a los medios y estrategias que utilizan para alcanzar sus objetivos. Antes que representar un obstáculo, esta diversidad se revela como un signo de fortaleza y una condición indispensable para el logro exitoso del esfuerzo colectivo que se realiza.

4. Es así que el Primer Encuentro Nacional de Innovaciones en Educación Superior mostró la existencia de un núcleo común de intereses entre quienes impulsan las experiencias innovadoras. En primer lugar, existe una identificación común respecto a determinadas formas institucionales obsoletas y añejas con las cuales se aspira conscientemente a romper; en segundo lugar los intereses de todos ellos coinciden en la importancia de contribuir activamente a la construcción de un futuro social deseable.

5. Igualmente en el Encuentro se expresó, como una preocupación común, lograr que los procesos de innovación se realicen procurando la participación activa de los diferentes actores de la vida institucional. Se coincidió en señalar que tal participación era, en la práctica, una condición indispensable para el éxito de los proyectos innovadores.

6. De la misma forma, hubo acuerdo en torno a la idea de que la pluralidad y la libertad son elementos generadores del espíritu crítico que debe acompañar todo proceso de cambio institucional.

7. Toda innovación se orienta idealmente a desarrollar la capacidad creativa y, por ende, transformadora del trabajo intelectual. Sin embargo los delegados asistentes a este Encuentro desean llamar la atención sobre el peligro de atribuir a la educación un potencial de transformación que no posee. Los cambios académicos al interior de las instituciones sólo adquieren significación histórica cuando se articulan adecuadamente con las tendencias y movimientos generales de la sociedad. Por lo mismo la innovación reclama de los sujetos que la realizan, un conocimiento suficiente del lugar que la escuela y la función educativa ocupa en el contexto económico y social en el que se insertan y actúan.

8. En relación con el momento histórico presente, el Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Superior desea enfatizar su preocupación por las profundas transformaciones que se operan en el escenario nacional como consecuencia de la crisis. La crisis representa no sólo un desarreglo del aparato económico, sino que implica, obliga a una situación de reordenamiento y refuncionalización de todas las formas institucionales y constituye un momento crucial de redefinición del futuro nacional. Por estas razones los maestros, estudiantes y trabajadores de los centros de educación superior del país debemos tomar conciencia de esta situación. En estas condiciones la innovación, o sea, la transformación de nuestras instituciones educativas, deben aspirar a tener siempre como punto de referencia invariable, el proyecto de nación que queremos construir.

9. Por lo mismo, este Encuentro desea señalar algunos de los problemas que se constituyen como desafíos futuros para nuestras instituciones:

a) Los avances tecnológicos como la computación, los satélites, etcétera, encierran un doble significado para la sociedad mexicana ya que al mismo tiempo que constituyen medios de desarrollo y liberación de la humanidad pueden convertirse también en medios de sujeción y opresión sobre la comunidad nacional, en la medida en que podamos o no ejercer sobre ellos un dominio y control que oriente su utilización. Este control nacional sobre desarrollos tecnológicos provenientes del extranjero dependerá, en buena parte, de la intervención de las instituciones de educación superior para orientar y definir su uso positivo y liberador.

b) La creciente influencia de los medios de comunicación

electrónica en particular la televisión, representa también un desafío para las instituciones de educación superior considerando, entre otras cosas que la educación formal es el más poderoso contrapeso cultural que pueden tener esos medios. Por lo que es imperativo definir ámbitos de acción e influencia para que se orienten a los mismos fines.

- c) Igualmente debemos hablar de los desafíos ecológicos que han traído consigo el desarrollo desigual y dependiente de nuestro país y, junto a éstos, los problemas complejos y de distinto orden que derivan de la acusada centralización económica, política y cultural.
- d) Pero por encima de todo, debemos abordar el ingente problema que representa la estructura ineficiente y antidemocrática del aparato productivo nacional, estructura que reclama una intervención creativa, en el plano de la tecnología y de los recursos humanos, por parte de las instituciones de educación superior.
- e) En fin, en tanto creadoras de conocimiento y formadoras de trabajadores intelectuales, las instituciones de educación superior del país tienen una enorme responsabilidad que cumplir en la construcción democrática de México.

10. Finalmente los participantes se manifiestan a favor de la idea de que este Encuentro tenga continuidad, considerando entre otras cosas que es imperativo crear un puente de comunicación permanente entre las instituciones que viven experiencias de innovación. Por esta vía, será posible llegar a tener un proceso continuo de enriquecimiento y acumulación de experiencias.

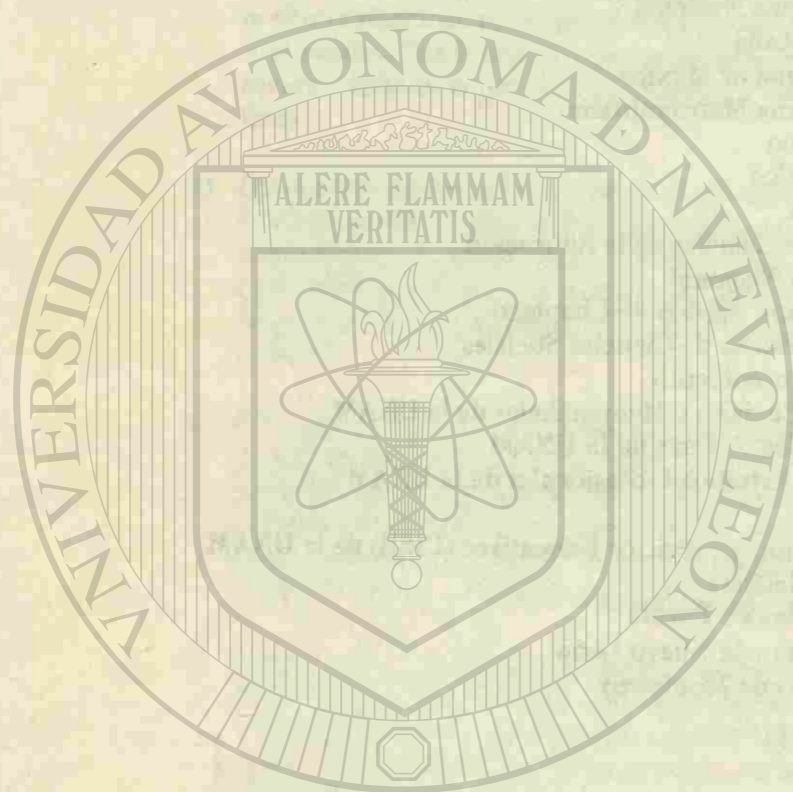
INSTITUCIONES PARTICIPANTES

Universidad Autónoma de Yucatán
 Universidad Pedagógica Nacional
 Universidad Veracruzana
 Universidad Autónoma de México
 Universidad Autónoma Metropolitana
 Unidades: Xochimilco
 Azcapotzalco
 Iztapalapa
 Instituto Superior de Ciencias de la Educación
 Instituto Politécnico Nacional
 Universidad Autónoma Agraria de Chapingo
 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
 Fundación Arturo Rosenbleuth
 Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM
 Sistema de Universidad Abierta de la UNAM
 Escuela Nacional de Estudios Profesionales de la UNAM
 Unidad: Iztacala
 Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM
 Universidad de Guadalajara
 Universidad Autónoma de Puebla
 Universidad Autónoma de Nuevo León
 Instituto Tecnológico de Monterrey
 Secretaría de Salud

Mayo 15 de 1985



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

DIRECTORIO DE PARTICIPANTES Y ASISTENTES

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

LIC. MANUEL MARQUEZ FUENTES
Cd. Universitaria,
México, D. F.
Tel. 5-48-11-58

ARQ. CARLOS GONZALEZ LOBO
Muitles No. 9 San Mateo
Cuajicualpa, México, D. F.
Tel. 8-12-12-88

LIC. JAIRO ASTORGA
Escuela Nacional de Estudios
Profesionales, Acatlán
Edo. de México.

LIC. SILVIA VAZQUEZ VERA
Manuel Dublán 54 No. 4
Tacubaya 11870 México, D. F.
Tel. 2-77-12-34

LIC. PATRICIA CHEANG CHAO
Callejón Buenavista No. 7
Col. San Bernabé-Ocoatepec, Contreras
Tel. 6-83-81-04

LIC. RAQUEL GLAZMAN
Av. Fuente de Águilas No. 104
Tecamachaleco C. P. 53950
Tel. 5-89-76-71

LIC. OLGA LOPEZ LUGO
Pitágoras 1235-36
Col. del Valle, México, D. F.
Tel. 5-59-27-62

LIC. MA. GPE. LOMELI RADILLO
Calle Gaviota No. 25
Fracc. Las Alamedas
Tel. 8-22-18-32

LIC. FIDEL ASTORGA ORTIZ
Querétaro 162 interior 202
Col. Roma
Tel. 5-84-96-63

DIRECCIÓN GENERAL DE CIENCIAS

LIC. JUAN ALEJANDRO MARQUEZ
Conjunto Pino Suárez
Edif. "F" 4o. Piso, México, D. F. Cód. 06090

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Azcapotzalco
Iztapalapa
Xochimilco


FIS. ROGELIO MARTINEZ FLORES
Priv. San Miguel No. 4
San Lucas Coyoacán
Tel. 5-57-71 91 / 5-57-68-85

LIC. ELSA MA. CASARRUBIAS CASTREJON
Alvaro Obregón No. 325
Col. Nueva Sta. Anita.
C.P. 08210 México, D. F.

JAVIER E. ORTIZ CARDENAS
Copilco 162 Edif. 23 Depto. 503
Tel. 5-48-58-15

LIC. LILIANA DE LASSE MACIAS
Oxtopulco No. 20 Casa 8
Copilco Universidad México, D. F.
Tel. 5-50-02-25

LIC. LUCIA HERRERO GONZALEZ
Museo de la Revolución
No. 15 Bella Vista
Satélite C. P. 54050
Tel. 3-98-91-68

DR. CARLOS MARQUIS 
Dallas 60-301
Col. Nápoles
(03810) México.
Tel. 5-43-87-50 / 3-82-40-87

LIC. ROGELIO C. VILLEGAS
Insurgentes Sur 2105
México 20, D. F.
Tel. 6-84-86-58

LIC. FRANCISCO CASTAÑEDA
Altadena No. 30
Col. Nápoles
México 18, D. F.
Tel. 5-23-28-83

LIC. ENRIQUE GONZALEZ RUIZ
Aguiles 32, Lomas Estrella
Ixtapalapa, México, D. F.
Tel. 6-68-03 Ext. 501.

PATRICIA DE LEONARDO R.
Jojutla 133 Col. La Joya
Tlalpan, México, D. F. C.P. 14090
Tel. 5-73-35-96

LIC. HECTOR MEZA AGUILAR
U. Manuel Rivera Amaya
Col. San Francisco Calhuacan
Edif. 27 interior 404
México, D. F.
Tel. 6-86-03-22 Ext. 331.

LIC. GERARDO PACHECO
Ave. Purísima y Michoacán
Iztapalapa, D. F.
Tel. 6-86-03-22 Ext. 501

LIC. JOSE MANUEL JUAREZ
Calzada del Hueso 1100
Tel. 5-96-78-33 Ext. 136

LIC. LUIS FELIPE BOJALIL
Canal Nacional y Ave. del Hueso
Tel. 5-49-40-89

LIC. CESAR MUREDDU T.
20 de Agosto 53-15
Churubusco, D. F. C.P. 09030
Tel. 5-96-78-33 Ext. 138

MTRO. RICARDO A. ESTRADA
Calzada del Hueso 1100
Coyoacán
Tel. 5-94-78-33

LIC. ALFONSO X. IRACHETA C
Apdo. Postal 119
Lerma, Edo. de México
C.P. 52000
Tel. 9-17-28 (2-01-20)

DR. GILBERTO GUEVARA NIEBLA
Univ. Autónoma Metropolitana
Tel. 5-94-63-05

UNIVERSIDAD AUTONOMA
AGRARIA DE CHAPINGO

LIC. RAYMUNDO PABLO TENORIO
Miguel Cabrera No. 4. U.
ISSSTE, Chapingo, Edo. México
Tel. 5-85-45-55 Ext. 5439

LIC. ERNESTO SANDOVAL CRUZADO
Av. Adolfo López Mateos No. 33-3
Col. Metropolitana
Cd. Nezahualcoyotl, México.
Tel. 7-92-04-05

LIC. JOSE ROBLEDO HERNANDEZ
Salubridad No. 31 "A"
Col. Federal, C.P. 15700
Tel. 7-62-60-95

COLEGIO DE BACHILLERES

LIC. FRANCISCO JAVIER BLANCO GONZALEZ
Rancho Vista Hermosa Esq. 4
Rancho del Arco, Unidad Habit.
Miramontes, México, D. F.
Tel. 6-84-32-21

MTRA. MA. DEL ROSARIO SOTO LESCALE
Rancho del Arco y Rancho
Vistahermosa Unid. Habitacional
Miramontes
Tel. 6-84-32-21 Ext. 180

INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

LIC. MARIA DE IBARROLA SOLIS
Centro de Invest. y Est. Avanzados
Investigaciones Educativas
J. Ma. Velasco 101
México 19, D. F.
Tel. 6-60-00-91

LIC. URBEN J. GARCIA BARAJAS
Unidad Prof. "Adolfo López Mateos"
Edif. No. 7 Zacatecano
D. F. C. P. 07300

LIC. ARTURO NAVA JAIMES
Tecualliapan 36-VIII-6
Col. Romero de Terreros
Coyoacán, C.P. 04310

FACULTAD LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES

LIC. ALBERTO ARNAUD
Carretera al Ajusco, México, D. F.
Tel. 5-68-66-99

LIC. CARLOS TORRES
Km. 1.5 Camino al Ajusco
y Periférico
Tel. 5-68-66-99

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA
EDUCACION DEL ESTADO DE MEXICO

MTRA. MA. DEL CARMEN TRIGOS MDOZA.
Sta. Cruz Alcapotzaltongo
Toluca, Méx.
Tel. 5-69-53.

M. EN C. MA. DEL ROCIO NAVA A.
Independencia 804
Toluca, Méx.
Te. 5-96-53

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA

LIC. MARIO ALBERTO JURADO
6 de mayo 609
Saltillo, Coah.

LIC. MA. CANDELARIA VALDES SILVA
D. F. 726
Col. Dep. Ote.

LIC. ZOILA L. GARCIA SANTOS
Escuela de Trabajo Social
Tel. 3-68-09

LIC. ROSA ESTHER BELTRAN
Escuela de Trabajo Social
Tel. 3-68-09

LIC. LUCIA RAMIREZ BUSTAMANTE
Unidad Campo Redondo
Edif. D
Tel. 2-90-29

LIC. YOLANDA E. CARDENAS FARIAS
Centro Reg. de Des. Educativo
Tel. 2-90-29

LIC. MARCO ANTONIO HERRERA GOMEZ
Unidad Campo Redondo
Saltillo, C.

LIC. VICTOR MANUEL SILVA RAMIREZ
Fco. Arizpe y Ramos No. 153
La Aurora, Coahuila
Tel. 2-90-29

LIC. CARLOS M. ESTRADA LEZA
26 de marzo 153
Col. Provienda
Tel. 4-05-56

LIC. OLIVIA ILIANA PERALES ZERTUCHE
Gral. Cepeda 617 Sur
Edif. "A" Unidad Campo Redondo

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LIC. MA. GUADALUPE GOMEZ MALAGON
Carretera del Ajusco Km. 0.5
Padierna Halpan
Tel. 6-52-26-80
Unidad Monterrey

LIC. MA. DE LOURDES GUAJARDO
Diego de Montemayor 1117
Tel. 42-00-59

LIC. MA. DEL CARMEN LAMADRID M.
Diego de Montemayor 1117
Tel. 42-00-59

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE YUCATAN

LIC. LANDY A. ESQUIVEL ALCOCER
Calle 17 No. 467 X 58A
v 58B Fracc Montejo
Mérida, Yucatán
Tel. 1-05-58 / 6-39-43

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES DE MERIDA

LIC. MA. DEL ROSARIO NUÑEZ GLZ.
Calle 27 No. 216 X 26
Col. García Gineres
Mérida, Yuc.
Tel. 5-61-63 / 9-19-92

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS

LIC. ROGELIO CARDENAS HDZ.
Galeana No. 1
Tel. 2-29-29

LIC. RIGOBERTO VILLA VAZQUEZ
Insurgentes 107
Tel. 2-89-49

LIC. JOSE ANTONIO VALENZUELA R.
Galeana No. 1
Tel. 2-29-24 Ext. 124

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

LIC. AGUSTIN AGUIRRE PITALUA
Lomas del Estadio s/n.
Xalapa, Ver.
Tel. 8-13-22 Ext. 141.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

LIC. MARTIN ROMERO MORETT
Liceo y Juan Alvarez
5o. Piso
Tel. 13-02-60 Ext. 123.

LIC. ROBERTO CASTELAN RUEDA
Juárez y Ralsa
Tel. 25-03-70

LIC. CESAR LOPEZ CUADRAS
Alcalde y Guanajuato
Tel. 24-26-72

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS

LIC. OLGA HERNANDEZ LIMON
8 Matamoros Altos
Tel. 2-70-00

LIC. PATRICIA AMARO GONZALEZ
8 Matamoros Altos
Tel. 2-70-00

LIC. ROSA MA. OZUNA ANZALDUA
8 Matamoros Altos
Tel. 2-70-00

INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE MONTERREY

LIC. JUAN MANUEL SILVA OCHOA
Ave. Eugenio Garza Sada No. 2501
Suc. Correos J
Tel. 58-26-26

ING. ALEJANDRA GONZALEZ
Ave. Eugenio Garza Sada No. 2501
Suc. Correos J
Tel. 58-20-00

LIC. JUAN MANUEL RUIZ ACOSTA
Planetas 270-D
Col. Contry
Tel. 57-87-86

INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL

LIC. ELVIA MARIA ARCE FLORES
Espinosa 807-7
Tel. 42-90-11

DR. CARLOS MAYNA DIAZ
Riachuelo 3039
Rivera del Río, Gpe., N. L.

SECRETARIA DE EDUCACION Y CULTURA

LIC. MARGARITA MIRELES ONTIVEROS
V. Carranza 201 Nte.
Tel. 42-69-13

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

BIOL. HOMERO GARCIA CURIEL
Cd. Universitaria, N. L.
Tel. 52-39-05

LIC. ALICIA LARTIGUE DE SALAZAR
9o. Piso de Rectoría
Cd. Universitaria
Tel. 76-41-40 Ext. 117

LIC. ALMA ROSA GARZA
10o. Piso de Rectoría
Tel. 76-41-40 Ext. 169

LIC. ELVIRA SALCE V.
10o. Piso de Rectoría
Tel. 76-41-40 Ext. 169

LIC. SALVADOR HERNANDEZ
Postgrado
Tel. 70-23-15

DRA. BARBARA BRINCKMANN
10o. Piso de Rectoría
Tel. 76-41-40 Ext. 169

LIC. MA. ROSAURA GONZALEZ
Didáctica Retórica
Tel. 76-41-40 Ext. 169

LIC. JUAN JOSE QUINTERO MEDINA
Cd. Universitaria, N. L.
Tel. 76-95-42 / 76-95-46

BIOL. LIBERTAD LEAL
Cd. Universitaria, N. L.
Tel. 58-39-05

LIC. EVELYN LUCIO AYALA
Calle Malinche 435
Valle de Anáhuac
San Nicolás de los Garza, N. L.

LIC. ROBERTO VILLANUEVA GTZ.
Ave. Sta. Clara s/n
San Nicolás de los Garza, N. L.
Tel. 52-19-24

LIC. ROBERTO BENAVIDES G.
Unidad Mederos

ING. JOSE HERNANDEZ CERVANTES
Castilla y Santander
Tel. 76-00-97

Q.F.B. MARIA SUSANA SALINAS B.
Castilla y Santander
Tel. 76-00-97

LIC. ALICIA G. ESTRADA DE ALEMAN
Madero y Gonzalitos
Tel. 58-18-47

LIC. PATRICIA VALLEJO GRZ.
Praga y Trieste
Col. Las Torres
Tel. 57-85-47 / 57-84-47

DRA. BEATRIZ CHAVEZ LOPEZ
Praga y Trieste
Col. Las Torres
Tel. 57-85-47 / 57-84-47

LIC. ANGELICA GONZALEZ LEAL
Praga y Trieste
Unidad Mederos
Tel. 57-80-80

ING. FORTINO GARZA
Cd. Universitaria
Tel. 76-20-31

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS, UANL

Ciudad Universitaria, Apdo. Postal 3021
Monterrey, Nuevo León

LIC. JUAN ANGEL SANCHEZ PALACIOS
Director

LIC. BERNARDO FLORES FLORES
Secretario General

LIC. HERON PEREZ MARTINEZ
Secretario General

LIC. AIDA O'WARD RUIZ
Secretaria Académica

LIC. HECTOR FRANCO SAENZ
Sria. de Nuevos Proyectos

LIC. RICARDO VILLARREAL ARRAMBIDE
Sria. de Est. de Postgrado
Matamoros Pte. 1269
Tel. 44-68-60

LIC. JULIETA PISANTY MARIN
Sria. de Ext. Cultural

ING. ARMANDO ALANIS VILLARREAL
Sria. de Asuntos Escolares

LIS. JOSE LUIS MENDEZ
Jefe de la Biblioteca

LIC. MARTHA CASARINI RATTO
Coord. Colegio de Pedagogía

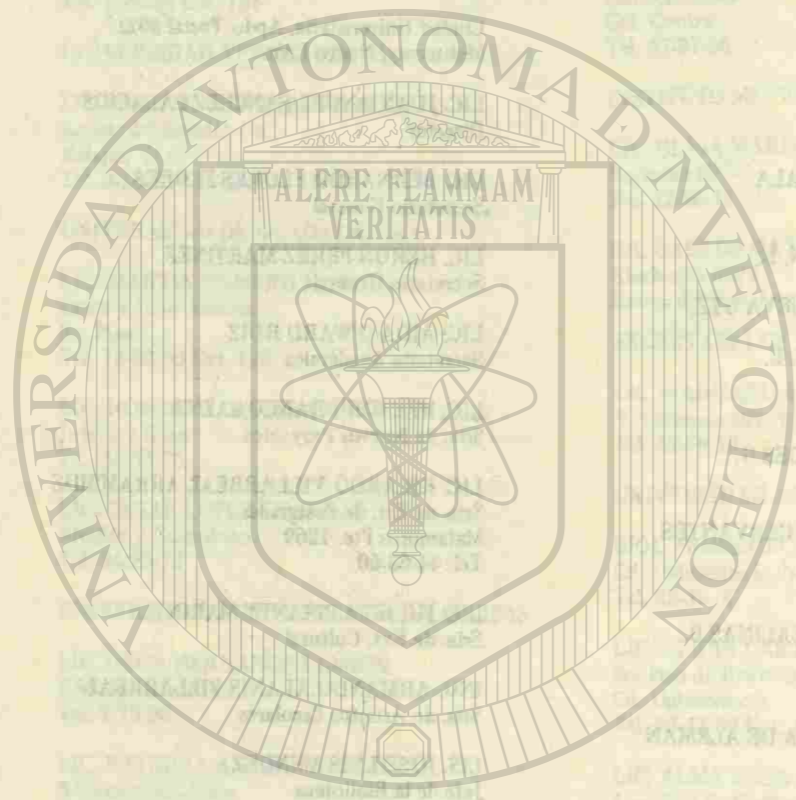
LIC. JOSE MA. INFANTE BONFIGLIO
Coord. Colegio de Sociología

LIC. JOSE RESENDIZ BALDERAS
Coord. Colegio de Historia

LIC. MA. ALICIA ESCAMILLA MTZ.
Coord. Colegio de Traducción

DRA. ALMA SILVIA RODRIGUEZ PEREZ
Coord. Colegio de Letras

LIC. ROSA MARTHA ROMO BELTRAN
Depto. de Evaluación



Este libro terminó de imprimirse en el mes de
Septiembre de 1988, en la Imprenta de la Fa-
cultad de Filosofía y Letras de la U.A.N.L.

U A N L

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

La década de los setentas fue promisoría tanto en la creación de nuevas instituciones de educación superior, como en la puesta en marcha de opciones distintas a las tradicionales en lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nuevos métodos de enseñanza, formas diferentes para el diseño de planes y programas de estudios, instituciones de nivel medio superior y superior concebidos y organizados bajo modelos diversos a los existentes en el país, constituyeron en conjunto las respuestas educativas a la crisis de la Universidad que se puso de manifiesto, de manera más cruenta, en los sucesos de 1968.

Pasaron tres lustros de ensayos y experiencias, cuando la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, convocó a la comunidad universitaria nacional a reflexionar sobre las INNOVACIONES aplicadas durante ese período en la EDUCACION SUPERIOR.

Este libro contiene las MEMORIAS de ese ENCUENTRO NACIONAL, que logró reunir a lo más representativo, nacionalmente, en este campo; estando presentes las mismas personas que diseñaron las innovaciones, así como quienes tuvieron bajo su responsabilidad el aplicarlas y aquéllas que las convirtieron en su objeto de análisis y estudio.

La pluralidad de temas y de posiciones teóricas, además lo relevante de las personalidades participantes, son elementos que avalan la calidad y seriedad de esta obra.



Xochimilco ha tenido una evolución lenta, y sería bueno que en estos momentos nos hicieramos la pregunta ¿por qué? Para dar una respuesta satisfactoria tendríamos que decidir primero qué tipo de interdisciplina es la que ha florecido en esta unidad. Como vemos por los nombres no estamos ante la suma de dos o tres disciplinas, sino ante grandes temas que están utilizando los enfoques de distintas disciplinas. ¿Qué significa esto? ¿Cómo podríamos clasificarla? De hecho, no podríamos hablar de una interdisciplinariedad auxiliar, porque ninguna de las disciplinas prevalece, sino que prevalece el tema, y tampoco podríamos hablar de una interdisciplinariedad unificadora o una interdisciplinariedad suplementaria, porque prevalece el concepto más que el enfoque disciplinario; es decir, que ninguna de las disciplinas asume el hilo conductor. Tampoco sería justo clasificarla como pseudo interdisciplinariedad. No nos atreveríamos a considerar que el concepto de interdisciplina en los departamentos de la Unidad Xochimilco ha sido totalmente definida, puede tratarse de una interdisciplinariedad indeterminada, aún cuando posiblemente nos resistiríamos a clasificarla de esta manera, porque los departamentos, aunque en ocasiones tienen una tendencia un tanto enciclopédica, no predomina ese punto de vista en la aplicación. Posiblemente lo que más se acercaría a describir el proceso del departamento interdisciplinario de Xochimilco es la interdisciplinariedad compuesta, que Heckhausen la define como:

"Las fuerzas particulares que promueven este tipo de interdisciplinariedad residen en los grandes problemas que amenazan la dignidad del hombre y su supervivencia: prevención de la guerra, hambre, delincuencia, contaminación, degradación del paisaje, arrabales urbanos, etc. La investigación sobre el mantenimiento de la paz, sobre el urbanismo, son ejemplo de interdisciplinariedades en curso de elaboración. Lo que une a disciplinas tan diversas es la necesidad imperiosa de aplicar técnicas de soluciones de problemas que resistan al impacto cambiante de las contingencias históricas (8)."

Es posiblemente este concepto de interdisciplinariedad lo

que le da forma al proyecto Xochimilco. Esto refleja, naturalmente, una inquietud en que podríamos detectar, aún desde lejos, un gran contenido ideológico y de compromiso. Esto significa que se pone la temática por encima de la disciplina. ¿Qué es lo que esto provoca? En primer lugar, una cierta indeterminación de las partes disciplinarias, y al mismo tiempo, el sentimiento de que se transita por problemas sin tener el dominio total de los métodos, de las técnicas o de las reflexiones de las disciplinas. Esto es lo que hace sentir a estudiantes y maestros que están un tanto alejados de la excelencia y de la definición rigurosa de los procesos científicos.

Si analizamos la productividad de la investigación en la Universidad Metropolitana, nos encontramos que este es uno de los serios problemas que confronta. El impulso a la investigación que se consideraba, en teoría, que habría de ser la gran aportación de este modelo, no se ha dado. Hay muchas formas de medir la productividad, pero creo que, inclusive, dentro de la misma universidad, sus distintos componentes, tanto en maestros, investigadores, alumnos, como en administradores, han formado el consenso de que algo no ha funcionado para poder impulsar, tan ambiciosamente como se pensaba en el proyecto, la investigación científica en sus distintos aspectos.

Al preguntarnos si las unidades planeadas para la diversidad han logrado ese objetivo, debemos responder que sí. Sí ha sido una realidad la formación de una personalidad propia en el sistema de unidades. Si en un principio cuando se sembraron sus componentes divisionales eran diferentes, y se esperaba que a partir de esa diferencia iban a establecer perfiles institucionales que las individualizara, esto se ha logrado. Podríamos utilizar el concepto que utilicé en un trabajo anterior "La Génesis de la UAM" (9) al citar como evidencia el reporte de Hans Albert Steger (10), en la que clasifica a las unidades a través del concepto de paradigma. Steger dice que en la Unidad Azcapotzalco prevalece el concepto politécnico y las disciplinas se consideran más bien orientadas a la realización del concepto profesional. En la

Unidad Iztapalapa prevalece el concepto antropológico de la sociedad industrial moderna, y se trata de encontrar una interpretación a lo que sucede en nuestra sociedad. En la Unidad Xochimilco prevalece el concepto comunicativo como remedio contra la conflictividad de la civilización tecnificada. El aprendizaje académico se organiza alrededor de la búsqueda de soluciones comunicativas. Esta diversificación establece personalidades institucionales muy claras, que hacen de cada una de ellas una institución singular.

Al cuestionarnos si además de las personalidades establecidas en las unidades, existe también una diversidad pedagógica tenemos que contestar también que sí, es otro de los objetivos logrados. La diferencia dentro de las tres unidades que ha permitido no sólo una desconcentración administrativa, sino en realidad una desconcentración funcional, con los órganos de gobierno de las unidades, los consejos divisionales y departamentales, y además con una cierta mística que fue el ingrediente personal de quienes fundaron las unidades, podríamos decir que en alguna forma también se apoyan en ésta personalidad que se ha desarrollado en las unidades. Tendríamos en la Universidad de Atzacapotzalco el concepto más tradicional de la pedagogía universitaria, lo cual es natural, ya que la misión que se propuso en esta unidad fue la de servir al desarrollo impulsando las profesiones necesarias para su entorno y así cooperar a la realización del objetivo pragmático de que la universidad debe contribuir directamente al desarrollo de la sociedad que le da origen.

En la Unidad Iztapalapa el concepto modernizante, que prevaleció desde sus inicios se enfocaba, más que en las otras unidades, directamente a la investigación científica. La investigación científica concebida en los términos de la sociedad moderna de occidente, y en el desarrollo de la investigación en los conceptos de frontera. Esto es, el orientar los esfuerzos pedagógicos para lograr la creación de investigadores que pudieran establecerse claramente en las fronteras de su disciplina e ir cumpliendo los requisitos

para pertenecer a los colegios invisibles. Es por eso que no es sorprendente que parte de la investigación que se realiza en la Unidad Iztapalapa sea de primer nivel, y además que en el medio de la Universidad Metropolitana, se considere a Iztapalapa la más académica de las unidades.

Queda por último ver, tal vez, el esfuerzo más innovativo en cuanto a lo pedagógico, el de la Unidad Xochimilco. El documento Xochimilco, como ya lo hemos mencionado en otras ocasiones, tiene un efecto real en el desarrollo pedagógico de la institución. El concepto modular viene a establecer una forma de acción que hace a Xochimilco diferente, no sólo de las otras unidades de Metropolitana, sino de todas las universidades e instituciones de educación superior del país. La idea de módulo se puede entender en varias formas. Por un lado, podríamos tomar en un cuadro de doble entrada un eje con las distintas disciplinas, y en el otro eje, poner problemas diferentes. Al momento de hacer los cruces encontramos áreas disciplinarias muy definidas que tocan problemas reales. Es todavía más acentuado el problema del concepto modular cuando, no sólo se utilizan problemas de la realidad, sino se intenta también una conceptualización mayor que es lo mismo que vimos en el caso de la concepción departamental; es decir, el despojarse de la idea disciplinaria para tratar de encontrar una forma interdisciplinaria que permita hacer una unidad pedagógica. Esto se hace aún más complicado al tratar de conectar la ciencia con la estructura social. En el documento Xochimilco se pide: "que el estudiante oriente su propia formación al intervenir en el proceso de transformación de la realidad(11)." En esta forma se lanza al estudiante, no sólo a conocer el objeto de estudio, sino también, en ocasiones, a transformarlo y a comprender ese flujo de transformación. Es por eso que el módulo está centrado en la construcción de un instrumento pedagógico basado en objeto de transformación. Así vemos que desde el principio, en el primer módulo, los estudiantes se enfrentan a "conocimiento y sociedad" donde se viene a establecer un punto de vista crítico, y además instrumentado metodológicamente.

No es difícil, en estos momentos, entender que en este proceso no intervienen tan sólo una disciplina en concreto y la pedagogía, sino interviene también el punto de vista, la concepción del mundo, es decir, el ingrediente ideológico y, porque no decirlo, una cierta definición del universo social. Lo que le da ese aspecto politizado a toda la operación Xochimilco.

Nos queda una última instancia de diferenciación, que es preguntarnos si cada una de las unidades de la Universidad Metropolitana han desarrollado un código de comunicación propio. Esta idea se toma del trabajo de Basil Bernstein (12) (13) en su idea de encontrar en la sociología de la educación un paradigma interpretativo, que se basa en una definición que dice: "Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye y valúa el conocimiento educativo que se considera público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social." Bernstein a diferencia de otros sociólogos, busca los aspectos de interacción en lo que se relaciona a la transmisión cultural.

Para Bernstein el currículum es el instrumento para la distribución del conocimiento, y en la forma de estructurarlo está la intencionalidad del sistema social. Considera que el currículum tiene dos características fundamentales; la primera es la clasificación, que es el grado de sostenimiento de las fronteras de los contenidos. Hablamos de clasificación cuando consideramos que una disciplina representa la expresión numérica y la llamamos matemática, y otra la exploración de la naturaleza a través de la inspección de los seres vivos y la llamamos biología o a la especulación con conceptos en forma profunda y la llamamos filosofía. Este contenido hace que los responsables de enseñar estas materias, tengan también una posición de poder limitado. Eso hace que la autoridad del maestro, en su clase de biología, no tenga autoridad en la clase de matemáticas; de ésta manera se aíslan los conceptos educativos. La clasificación es, por tanto, una forma en que el currículum es implementado como una estructura de dominio, es decir, el biólogo no puede opinar sobre problemas de antropología, así como el sociólogo no

puede opinar de conceptos matemáticos. En la clasificación se basa la diferencia de los sistemas. Si la clasificación es estricta, vamos a tener un currículum que se considera un código de colección, el estudiante entra a una institución, y tomando una unidad de matemáticas, dos de física y una de administración, puede cubrir requisitos de un currículum. En cada una de estas disciplinas se le está enseñando, dentro de las fronteras de cada uno de los elementos, al mismo tiempo que aprende la disciplina, también se le está socializando a aceptar la autoridad de quien imparte la materia, y este concepto de autoridad se transporta al concepto de autoridad fuera de el ámbito educativo. Esta formación refleja el sistema de dominio fuera del salón de clase, y al aceptar la autoridad en la disciplina, también es fácil de aceptar la estructura social con sus diferentes aspectos de dominio. Especialmente cuando vemos que fuera del sistema educativo hay una estructura piramidal que está reflejada dentro, y de ésta forma en el proceso de aprender matemáticas y física, también se está aprendiendo a comportarse dentro de un sistema de jerarquías.

Bernstein considera que hay una segunda categoría a la cual llama "marco" El marco determina el sistema de mensaje, es la pedagogía, el contexto de conocimiento que se transmite y se recibe; el marco se refiere a la fuerza de los límites entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir en la relación pedagógica. Cuando el marco es fuerte, se tienen las opciones reducidas, cuando el marco es débil se tiene una gama de opciones. El marco determina el grado de control que el maestro y el alumno tienen sobre la relación, organización y rito del conocimiento transmitido y recibido en las relaciones pedagógicas. Si hay un marco estricto, ni el maestro ni los alumnos puede decidir a qué ritmo o qué van a enseñar; en esos casos hay un programa que se da en servicios escolares y los maestros y los alumnos lo acatan. Esa es también una forma de socializar dentro de los sistemas tradicionales de dominio. Cuando el marco es débil hay un gran poder de decisión sobre qué estudiar y cómo hacerlo, esto da una mayor relación de comunidad en el aula y en la institución.

El código de comunicación puede ser de colección o de integración. El código de colección se basa en una serie de unidades que se llaman materias o disciplinas que se cumplen y al terminar todas las unidades, se concluye el currículum y se obtiene un grado. El código de integración es diferente, no respeta las barreras disciplinarias, trata de encontrar en la interdisciplina una explicación más profunda de la realidad.

El código de colección tiene un mantenimiento fuerte, creando un control por dentro, a través de la formación de identidades específicas, al mismo tiempo que se toma la idea de que a medida que se avanza se va a una área cada vez menor, y los estudiantes se van diferenciando. El que se queda en el sistema no sólo sabe más de un campo menor, sino que además se está socializando en el sistema, cada vez más.

Los códigos de colección tienen una base ideológica que es un sistema simbólico para mantener las fronteras entre áreas de conocimiento, se trata de una estructura de solidaridad mecánica. Busca que el producto del sistema educativo encuentre un lugar en el sistema, pero que en ningún momento lo sacuda o que trate de cambiar al sistema.

El código de integración tiene una base ideológica que no es un sistema simbólico, sino que es explícito y verbal, su estructura busca la solidaridad orgánica y debe ser explícito, porque alguien tiene que decir: quiero romper la idea de facultades, quiero romper la idea de disciplina, y meterme a la interdisciplina, quiero obtener un módulo en donde se hable de lo normal y de lo patológico.

Esta definición de códigos de colección, cuando la aplicamos a las distintas unidades de la Universidad Metropolitana encontramos que, nuevamente, la más tradicional es la Unidad Azcapotzalco en donde se aplica en toda su extensión el código de colección.

Por otra parte, el código de integración se da en toda su extensión en la Unidad Xochimilco, en donde lo que se busca es

la interdisciplina y se trata de encontrar un lenguaje de expresión, donde el módulo conduzca al estudiante no sólo a confrontar el objeto de estudio, sino a transformarlo. Habría algo intermedio, un código de colección más limitado, más moderado en la forma de comunicación, en la Unidad Iztapalapa.

Como vemos, tenemos muchas, formas de ver el proceso de diferenciación que es, en realidad, efecto de la innovación. Lo que no podemos considerar ni como el modelo original ni como el modelo modificado, sino que una vez que esa estructura diseñada, con objetivos de cambio muy claros, empieza a poblarse de alumnos, de maestros y de conductores, la innovación deja de ser idea y vemos una nueva expresión de un conjunto social. Lo que estamos viendo, a diez años de distancia, es una primera expresión de los efectos de aquella innovación, que nos hace una invitación a estudiarla.

NOTAS

- (1) Chin, Robert y Benne, Kenneth D. General Strategies for effecting changes in human systems. En Bennis, Warren G.; Benne, Kenneth D.; Chin, Robert; y Corey, Kenneth E. The Planning of Change. Holt, Rinehart and Winston. New York. Third Edition, 1976. pp. 22-45.
- (2) Amara, Roy. Probing the Future. En Fowles, Jib. Handbook of Futures Research. Greenwood Press. London. 1978, pp. 41-66.
- (3) Dirección General de Coordinación Educativa. SEP. Proyecto de la Universidad Metropolitana Autónoma de la Ciudad de México. Documento interno. México. 1974.
- (4) Apostel, Leo; Berger, Guy; Briggs, Asa; Michaud, Guy, Interdisciplinarietà. Traducción. Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES. México. 1975.

- (5) Boisot, Marcel. Disciplina e Interdisciplinarietà. En Apostel. Léo et al. Op. Cit. pp. 99-109.
- (6) Heckhausen, Heinz. Disciplina e Interdisciplinarietà. En Apostel, Léo et al. Op. Cit. pp. 89-99.
- (7) Heckhausen, Heinz. Op. Cit. p. 94-99.
- (8) Heckhausen, Heinz. Op. Cit. p. 97.
- (9) Castrejón Díez, Jaime. La Génesis de la Universidad Autónoma Metropolitana. Coloquio General UNAM. X Aniversario. Octubre de 1985.
- (10) Steger, Hanns-Albert. Evaluación de la Organización y del Trabajo Científico de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Servicios Consultivos a los Estados Miembros. No. de serie FMR/ED/HEP/82/117. UNESCO. París. 1982.
- (11) Ferreira, José Roberto; García, Juan César y Villarreal Ramón. Documento Xochimilco. México. 1976. p. VII.
- (12) Bernstein, Basil. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En Young, Michael F. D. (Ed.). Knowledge and Control. pp. 47-69.
- (13) Castrejón Díez, Jaime. El Concepto de Universidad. Ed. Océano. México. 1982. pp. 72-75 y pp. 232-236.

**EL SISTEMA DE SATELITES MORELOS Y
EL PROYECTO DE EDUCACION NACIONAL**
Maestro Javier Esteinou Madrid

INDICE :

- I.- LA SOCIEDAD CIVIL MEXICANA ANTE EL NUEVO CAMBIO INDUSTRIAL.
- II.- COMO CONCEPTUALIZAR LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE INFORMACION.
- III.- LA OPTICA TOTALIZADORA DE ESTUDIO.
- IV.- LA TRANSFORMACION DE LA T.V. EN EL PRINCIPAL APARATO DE HEGEMONIA NACIONAL.
- V.- HACIA LA AGENTUACION DEL RETROCESO DEL ESTADO NACIONAL.
- VI.- EL GOBIERNO MEXICANO ANTE LA EXPRESION DE LAS NUEVAS TECNICAS.
- VII.- UNA ALTERNATIVA COYUNTURAL.
- VIII.- NOTAS.

I.- LA SOCIEDAD CIVIL MEXICANA ANTE EL NUEVO CAMBIO INDUSTRIAL.

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías de información en el país (computadoras, banco de datos, videotextos, lenguajes digitales, satélites, teleimpresión, fibras ópticas, memoria finita, nueva televisión, telemática, etc.), la gran Tercera Revolución Industrial impacta en la historia moderna de México. Si la Primera Revolución Industrial introdujo en la segunda mitad del siglo XVIII el carbón y la máquina de vapor

- (5) Boisot, Marcel. Disciplina e Interdisciplinarietà. En Apostel. Léo et al. Op. Cit. pp. 99-109.
- (6) Heckhausen, Heinz. Disciplina e Interdisciplinarietà. En Apostel, Léo et al. Op. Cit. pp. 89-99.
- (7) Heckhausen, Heinz. Op. Cit. p. 94-99.
- (8) Heckhausen, Heinz. Op. Cit. p. 97.
- (9) Castrejón Diez, Jaime. La Génesis de la Universidad Autónoma Metropolitana. Coloquio General UNAM. X Aniversario. Octubre de 1985.
- (10) Steger, Hanns-Albert. Evaluación de la Organización y del Trabajo Científico de la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Servicios Consultivos a los Estados Miembros. No. de serie FMR/ED/HEP/82/117. UNESCO. París. 1982.
- (11) Ferreira, José Roberto; García, Juan César y Villarreal Ramón. Documento Xochimilco. México. 1976. p. VII.
- (12) Bernstein, Basil. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En Young, Michael F. D. (Ed.). Knowledge and Control. pp. 47-69.
- (13) Castrejón Diez, Jaime. El Concepto de Universidad. Ed. Océano. México. 1982. pp. 72-75 y pp. 232-236.

**EL SISTEMA DE SATELITES MORELOS Y
EL PROYECTO DE EDUCACION NACIONAL**
Maestro Javier Esteinou Madrid

INDICE :

- I.- LA SOCIEDAD CIVIL MEXICANA ANTE EL NUEVO CAMBIO INDUSTRIAL.
- II.- COMO CONCEPTUALIZAR LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE INFORMACION.
- III.- LA OPTICA TOTALIZADORA DE ESTUDIO.
- IV.- LA TRANSFORMACION DE LA T.V. EN EL PRINCIPAL APARATO DE HEGEMONIA NACIONAL.
- V.- HACIA LA AGENTUACION DEL RETROCESO DEL ESTADO NACIONAL.
- VI.- EL GOBIERNO MEXICANO ANTE LA EXPRESION DE LAS NUEVAS TECNICAS.
- VII.- UNA ALTERNATIVA COYUNTURAL.
- VIII.- NOTAS.

I.- LA SOCIEDAD CIVIL MEXICANA ANTE EL NUEVO CAMBIO INDUSTRIAL.

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías de información en el país (computadoras, banco de datos, videotextos, lenguajes digitales, satélites, teleimpresión, fibras ópticas, memoria finita, nueva televisión, telemática, etc.), la gran Tercera Revolución Industrial impacta en la historia moderna de México. Si la Primera Revolución Industrial introdujo en la segunda mitad del siglo XVIII el carbón y la máquina de vapor

como fuerza motriz del proceso productivo de la nación, y si la Segunda Revolución Industrial incorporó en el último cuarto del siglo XIX el petróleo y la electricidad en el sistema económico de nuestro territorio, la Tercera Revolución Industrial añade entre las décadas de 1970 y 1980 la electrónica y la inteligencia artificial en el ámbito nacional.

Esta realidad nos obliga a reflexionar seriamente sobre dicha alteración histórica, pues si la primera y segunda transformación tecnológica ocasionaron sustanciales trastornos estructurales en el modelo de desarrollo que seguía el país en tales períodos, y que 130 años después, aún no han sido superados, ahora, de igual forma, podemos pensar que la Tercera Revolución Industrial repercutirá bruscamente sobre los sectores humanos que componen nuestra sociedad. Esto es, generada primero en los centros capitalistas de Estados Unidos, Japón, Alemania e Inglaterra, y posteriormente exportada a la periferia dependiente, la tercera mutación industrial, producirá profundas alteraciones económicas, políticas e ideológicas que exigirán un dramático reordenamiento del conjunto de la sociedad mexicana.

Examinada desde el ángulo del cambio cultural y corriendo el gran riesgo que implica realizar juicios futuros y globales sobre los problemas sociales, podemos adelantar hipotéticamente que la intervención de estas modernas técnicas en la próxima fase de evolución industrial del país, modificará las bases tecnológicas que sustentan a los viejos aparatos hegemónicos. Ello generará una silenciosa revolución superestructural que convulsionará y desplazará la estructura y organización de los principales aparatos de hegemonía prevalencientes (T.V., radio, cine, prensa, etc.) a un plano secundario.

Es decir, con el nacimiento de estas nuevas tecnologías en nuestro espacio urbano, se revolucionará paulatinamente la base cultural y el conjunto de soportes institucionales que sostienen a la sociedad civil, al insertar gradualmente una nueva infraestructura técnica de carácter altamente electrónico, que superará con mucha perfección el armazón y

funcionamiento material de todos los aparatos de hegemonía anteriores. De esta forma, con su incursión se alterarán radicalmente los procesos masivos de producción, circulación e inculcación de símbolos y del saber, en una idea, de elaboración de la conciencia social en el país.

Dicha revolución se caracterizará por crear a través de estos apoyos técnicos una multitud de nuevos conductos o canales culturales por los que circularán las significaciones que impactarán sobre las conciencias y hábitos intelectuales del pueblo. El conjunto de estos canales, gradualmente tejerá una nueva red de relaciones ideológicas de distintas dimensiones (macro y micro redes) que articularán simbólica, efectiva y racionalmente a los distintos grupos nacionales.

La proliferación y acumulación de estas redes, crearán un nuevo sistema nervioso informativo que cristalizará en la producción de un nuevo tejido cultural que penetrará todo los rincones de la sociedad civil mexicana. Este tejido cohesionará de manera distinta nuestro territorio y producirá una nueva cultura: la cultura cibernética. Dicha cultura modificará sustancialmente el modo de vida imperante en la zona y producirá un nuevo prototipo de ver, de sentir, de pensar y de actuar colectivo como nunca antes lo ha registrado la historia oficial.

Esta profunda transformación de las entrañas de la sociedad civil mexicana, no se dará con la sola reproducción esponjosa y acelerada de estos novedosos vasos comunicantes, sino que básicamente se logrará por los nuevos perfeccionamientos físicos que estos alcanzarán sobre la infraestructura de comunicaciones heredada por los anteriores aparatos de hegemonía. Es decir, el gran cambio que se gestará al interior de nuestra sociedad civil, no se producirá por la mera multiplicación tecnológica que experimentarán como inventos modernos, sino por las nuevas y superiores capacidades ideológicas que conquistarán sobre las facultades mecánicas que poseen los actuales sistemas de información.

La conquista material de estas nuevas facultades sobre el

tejido ideológico del México contemporáneo, alterará sustancialmente el torrente cotidiano de producción y distribución de la conciencia. Esto modificará los hábitos, apetitos y conductas culturales tradicionales e introducirá la presencia de otros nuevos. Con ello, se iniciará una nueva etapa histórica de la construcción transclasista de la conciencia nacional, desde el momento en que el corazón de la opinión pública cotidiana y de los comportamientos prácticos, cada vez más, serán elaborados por las mediaciones simbólicas que producirán estas tecnologías de comunicación avanzadas y no por los procesos ideológicos de otros aparatos de socialización como son la escuela, la iglesia, las organizaciones sindicales, los partidos políticos, etc.

De esta manera, al igual que con los medios electrónicos en el pasado, dicho hecho se enclavará, a tal grado, en las víceras de la sociedad civil futura, que cimentado sobre las viejas relaciones de comunicación de la etapa monopolista, dará origen a un nuevo "modo de comunicación" nacional que se distinguirá por la forma ampliada y automática de elaborar y distribuir las ideologías.

Será a partir de este instante que la sociedad civil experimentará un sustancial salto cualitativo, al construir las tecnologías de comunicación una nueva relación marco social entre los hombres: la mediación telemática entre grupos e individuos. Desde este momento, la elaboración de la conciencia histórica de las personas y organizaciones sociales pasarán a depender en un alto grado de esta mediación cultural.

De esta manera, en el período más breve de toda la historia de México, las tecnologías de información desplazarán las vías convencionales de comunicación que tradicionalmente han integrado al país, y se convertirán rápidamente en las principales instituciones de dirección ideológica con que contará el gobierno. Su presencia y acción representará el mayor potencial tecnológico para hacer participar a las masas en los sistemas de signos que unen nuestra patria. Será a través de éstas que se cree el nuevo sistema nervioso, que

estructurará y dirigirá las intervenciones culturales del futuro estado ampliado mexicano. Finalmente, será por mediación de éstas que la sociedad mexicana integre su nuevo esqueleto de moral colectiva. (1)

Es dentro de este horizonte nacional que cobran especial importancia las reflexiones de Patricia Arriaga (2), Raúl Fuentes (3), Daniel Prieto C. (4), Pablo Cásares A. (5), Delia Ma. Crovi (6), Alberto Montoya (7), Ligia Ma. Fadul (8), Héctor Schmucler (9), Fátima Fernández (10), Enrique Quibrera (11), Francois Orivel y Deant Jamison (12), José Warman (13), Mónica Casalet (14), Miguel M. Soriano, Cristian Lemaitre (15), el Documento Diagnóstico de Telecomunicaciones y Satélites de la Presidencia de la República y otros más, sobre los diversos impactos de las nuevas tecnologías de información en México.

El exámen de estos análisis resalta de manera particular, porque, por una parte, a diferencia de los anteriores estudios críticos sobre los medios de comunicación que nacieron siempre a posteriori, cuando las industrias culturales ya se habían insertado en la geografía del poder, estas son investigaciones que aparecen antes ó a la par de la definición histórica de estas realidades. Por tanto, poseen un mayor margen cultural para despertar conciencia en los grupos de intelectuales avanzados de nuestra República e influir políticamente sobre la definición de estas innovaciones.

Por otra parte, estas indagaciones se construyen desde la perspectiva global y compleja de la sociedad mexicana y no desde las clásicas ópticas reduccionistas que hemos heredado y reproducido durante muchas décadas en el terreno de la comunicación nacional.

Para comprender el futuro papel e impacto que producirá la incorporación de estas máquinas culturales en el ámbito nacional, además de considerar los muy útiles señalamientos que aportan cada uno de estos trabajos, los investigadores de la comunicación, debemos tener presentes los siguientes

criterios de interpretación de esta realidad.

II.- COMO CONCEPTUALIZAR LAS NUEVAS TECNOLOGIAS EN INFORMACION.

Muy poco podremos avanzar sobre la comprensión de este fenómeno si continuamos empleando para su disección el concepto y modelo genérico denominado "nuevas tecnológicas". Hay que considerar que tanto la telemática como los satélites, como las fibras ópticas, como la nueva televisión, como la inteligencia artificial, etc., son realidades de naturaleza profundamente distintas entre sí, y por lo tanto, exigen diversas reflexiones sectoriales que precisan las características propias de cada uno de éstos y las relaciones que guardan entre sí.

Por ejemplo, hablando de herramientas digitales "cabe enfatizar que la evaluación de los riesgos y las oportunidades implicadas en los medios digitales de comunicación, a nivel del público en general, resulta una tarea sumamente compleja. Por tanto, parece imposible llegar a un juicio global definitivo sobre la tecnología digital de información desde la perspectiva social y política. Esto se debe al hecho de que en función de la flexibilidad y el pluralismo técnico, la utilidad global de los medios digitales no se puede establecer en términos generales. La diversidad de los usos actuales e hipotéticos de éstos es tan vasta, que no permite juicios tales".(17)

Por ello, el concepto de nuevas tecnologías sólo será válido emplearlo como una simple expresión sociológica que sirve de recurso provisional para delimitar esta reciente modernización que surge en México y en el mundo, mientras las ciencias sociales avanzan teóricamente en la maduración de esta categoría analítica.

III.- LA OPTICA TOTALIZADORA DE ESTUDIO.

La única forma para comprender con claridad el peso y la función histórica que ejercen las nuevas tecnologías de información y el sistema de Satélites Morelos en el país, es partiendo del análisis global del contexto nacional donde se insertan. No debemos olvidar que estas máquinas son la versión mas moderna del desarrollo de las fuerzas productivas que ha alcanzado la economía, y como tales, son los nuevos intermediarios técnicos entre las relaciones sociales que se dan en el seno de la nación.

Hay que reconocer que todas las técnicas y en particular las informativas, nacen dentro de estructuras históricas ya dadas, con programas de desarrollo ya formados, con desigualdades y tensiones ya establecidas, con protestas políticas ya delineadas, con taras culturales ya heredadas, con sistemas de poder ya fundados, etc. Por ello, el significado y la función social que adquieren estas tecnologías, sólo se explica dentro de estos marcos históricos preestablecidos, y no fuera de ellos.

Por lo tanto, en última instancia, dichas tecnologías no deben ser en sí mismas el objeto central que ocupe nuestra atención, sino la combinación que produce la mezcla de estos instrumentos con el proyecto histórico en el que se arraigan. En consecuencia, además de conocer las particularidades específicas que distinguen la naturaleza de cada una de estas innovaciones culturales, lo medular será entender en qué patrón de acumulación de capital se introducen, qué relación guardan con la estructura vigente de reproducción del poder, qué mutaciones introducen en la evolución industrial de las fuerzas productivas, qué engrane ocupan en la continuidad de la ley del crecimiento desigual, qué estrangulamientos provocan sobre la estructura del empleo, qué alternativas de participación democrática ofrecen a la población, si el diseño material de estas herramientas resuelve las necesidades de los usuarios del primer mundo ó los del tercer mundo, qué independencia le propician a la periferia latinoamericana de los centros hegemónicos, en una idea, qué proyecto de

desarrollo humano impulsan.

De no abordarlas desde este ángulo de estudio, volveremos a caer en los espejismos ideológicos del positivismo funcionalista que durante muchas décadas empeñó gran parte de la capacidad de observación de los investigadores latinoamericanos que examinaron las funciones que ejercieron los medios de comunicación en años pasados. Corriente que actualizada con los avances del neopositivismo contemporáneo, una vez más, nos podrá llevar a pensar idealistamente que las modernas tecnologías informativas surgen y evolucionan como variables independientes de la estructura social. Que son entidades naturalmente autónomas y fragmentarias, con vida propia, que no guardan interrelación estrecha con los procesos económicos, políticos y culturales que conforman a la sociedad. Por consiguiente, propondrá concebirlos como simples instrumentos neutros que operan en "vacíos políticos e históricos". (18)

Con este razonamiento, el rol que desempeñan las nuevas tecnologías, se presentará como meras conquistas del ingenio e inteligencia humana en el campo de la electrónica, que no encerrarán otra repercusión histórica que la de ser un importante aporte técnico para las necesidades de comunicación democrática que demanda el hombre universal del siglo XX. Así, se definirán como la cúspide tecnológica que ha alcanzado el permanente esfuerzo comunicativo de la civilización occidental, en su lucha por construir un progreso más humano.

La lógica de este planteamiento impedirá asimilar la relación que guarda este fenómeno con los requerimientos de reproducción que exige el capital financiero en su período de expansión transnacional. Con ello se legitimarán las acciones de los gobiernos nacionales que permiten la subordinación tecnológica de sus periferias, a las necesidades de ampliación hegemónica del capital central en la región.

IV.- LA TRANSFORMACION DE LA T.V. EN EL PRINCIPAL APARATO DE HEGEMONIA NACIONAL.

Derivado de lo anterior, se puede decir, que aunque el discurso oficial sobre el programa Morelos lo que hasta el momento ha destacado y presentado a la opinión pública, son las ventajas seductoras que aporta la adquisición de la tecnología satelital, lo importante no es la revisión exhaustiva de este recurso por sí mismo; sino la investigación de la relación que mantiene con los sistemas de comunicación ya creados y su enlace con el proyecto de desarrollo nacional. Por lo tanto, nuestro objeto de reflexión no debe ser el sistema de satélites Morelos como variable independiente, sino la transformación de las mediaciones de producción de la conciencia nacional, a través de este nuevo soporte cultural.

En esta forma, podemos pensar que no obstante que el sistema Morelos ampliará los servicios de comunicación telegráfica, telefónica, de correo, de telex, de radio y otras más, especialmente, modernizará la expansión de la señal de los medios audiovisuales. Esto hará que la televisión alcance el lugar más privilegiado dentro del conjunto de espacios culturales que actualmente ocupa la prensa, el cine y la radio en la República Mexicana.

De esta manera, el ingreso de esta mediación en la red de telecomunicaciones del país, transformará a la televisión en el principal aparato de hegemonía de la sociedad mexicana. Esto significa, que en los próximos años la imagen, los valores, y las actitudes que los niños, los jóvenes y los adultos del país se formarán sobre la deuda externa, la figura presidencial, la migración de braceros, el conflicto centroamericano, la renovación de los poderes municipales, la degradación ecológica, la historia oficial, etc, provendrá, cada vez más, de la T.V. que de la imprenta, el cine, la radiodifusión, la escuela, los partidos políticos y la iglesia.

Esto implica, que la sociedad mexicana quedará culturalmente más cohesionada por la intervención de la T.V., que por la acción de cualquier otra agencia de socialización masiva. De

aquí, que el proyecto de educación cotidiana y la futura dirección ideológica del país se geste, cada vez más, alrededor de este medio audiovisual.

V.- HACIA LA ACENTUACION DEL RETROCESO CULTURAL DEL ESTADO NACIONAL.

Con la presencia del sistema Morelos, no sólo se transforma el interior de la sociedad civil mexicana, sino que básicamente el fenómeno más relevante que se produce es la creación de una nueva dimensión ideológica del Estado. Esto es, en términos generales, podemos pensar que con la creación del apoyo satelital la sociedad mexicana en su conjunto sufre una gran dilatación cultural, desde el momento en que los ciudadanos y grupos sociales pueden extender la realización de sus tareas comunicativas a través de esta tecnología de difusión. A partir de este momento, nuestra sociedad entra en la fase de producir procesos culturales de consecuencias sociales amplificadas e insospechadas.

Sin embargo, debido a que el proyecto Morelos no es una realidad "autónoma" ó "neutral", sino que es una innovación que funge como el nuevo intermediario técnico de las relaciones culturales que se dan al interior del país, solamente pueden participar, a través de éste, aquellos grupos que tienen acceso y control sobre el mismo.

Dadas estas determinaciones estructurales, si además consideramos que la tecnología satelital transforma fundamentalmente al medio electrónico audiovisual, podemos deducir que con la apropiación de este soporte técnico lo que se construye es la ampliación del modelo que actualmente caracteriza el funcionamiento de la T.V. mexicana. Ahora bien, si con objeto de conocer hipotéticamente algunas de las consecuencias futuras que provocará la combinación T.V.- Satélite, proyectamos la tendencia del comportamiento ideológico que ha seguido la televisión privada y oficial en décadas recientes, podemos intuir que, si en el pasado ambos

modelos han permitido con distintos grados de incidencia, la progresiva desnacionalización cultural del país; en el futuro cercano dicha tendencia se volverá a reproducir, pues actualmente no existen señas que adviertan un cambio de signo contrario. (19)

Es decir, si ambas políticas televisivas propiciaron en el pasado el consumismo voraz, el corrimiento de las fronteras ideológicas, el olvido y desprecio por los símbolos patrios, la asimilación prioritaria de la cultura comercial, la negación de la formación que inculcó la escuela oficial, la devaluación de la imagen de la mujer mexicana, la modificación de los hábitos alimenticios, la admiración desmedida por el status de vida transnacional, la deformación del idioma castellano, etc., creemos que, a reserva de que el estado construya una sólida política en defensa de la cultura nacional, lo que sucederá con la inserción del sistema Morelos, será un aceleramiento del proceso de retroceso cultural que vive el estado mexicano.

VI.- EL GOBIERNO MEXICANO ANTE LA EXPANSION DE LAS NUEVAS TÉCNICAS.

Hasta donde puede esclarecerse en estos momentos, pues la información que circula es superficial y contradictoria, la incorporación del complejo de "Satélites Morelos", al ámbito nacional, no corresponde a una propuesta emergida de los planes sectoriales de desarrollo del estado, sino a una necesidad de ampliar la capacidad de información de las industrias privadas más desarrolladas, y a los requerimientos de expansión de la cobertura de los medios comerciales, que indirectamente también beneficia a los emisores oficiales (20). Es decir, la historia se vuelve a repetir. Tanto en materia satelital, como en el terreno de la computación y las telecomunicaciones, el proceso que origina la instalación de estas técnicas avanzadas, no emerge del sector gubernamental, sino de los intereses de expansión del capital privado, aunque después de ya instalado, el estado sólo renegocie su

equilibrio de poder.

Esto es importante destacarlo porque significa que el sector que lleva la dinámica de modernización tecnológica y, por lo tanto, de vanguardia económica ante la nueva Tercera Revolución Industrial que está surgiendo en el país, no es el estado, sino el sector monopólico y transnacional del país.

Esto quiere decir, que en el presente, el estado más que estar cumpliendo un papel de vanguardia en la reflexión y ejecución de la modernización tecnológica que objetivamente requiere el proyecto de superación nacional, desempeña el simple cargo de ser regulador de las propuestas privadas y multinacionales que nacen en otras coordenadas de poder. Ello refleja, que en la actualidad, en materia de innovación comunicativa, el gobierno mexicano, no es una cúpula de avanzada creativa que se preocupe por el desarrollo de las tecnologías y políticas de comunicación más adecuadas para el proyecto de avance nacional, sino que es una mera burocracia política que invierte su mayor energía en negociar proyectos diseñados por la economía de las industrias de punta, para continuar administrando el aparato político sobre sus dominios civiles ya conquistados.

VII.- NUEVA ALTERNATIVA COYUNTURAL.

Finalmente, desde el punto de vista político, es necesario subrayar que la incorporación tecnológica de este novedoso sistema de satélites además de modernizar la infraestructura de telecomunicaciones de la República, modificará sustancialmente el actual esqueleto de distribución de las industrias electrónicas. Esto significa, que a partir de la instalación del proyecto Morelos, el estado adquirirá la suficiente capacidad tecnológica para operar nuevos canales de difusión nacionales, regionales y locales dentro del territorio nacional.

Esta innovación técnica conlleva en sí misma uno de los

principales gérmenes de la democratización cultural de la nación, pues la limitante material de no otorgar nuevas concesiones plurales de radio y televisión por estar ya saturada la banda nacional de microondas, que en años anteriores se argumentó, ahora queda ampliamente superada. En otros términos, la flexibilidad de ampliación del espectro de transmisión que introduce este complejo de satélites, puede quebrar el actual modelo privado y oficial de monopolización de los medios electrónicos.

De aquí, que a partir de este momento, aprendiendo la lección que nos ha dejado la historia de la radio y T. V. mexicanas, la sociedad civil, compuesta por universidades, sindicatos, partidos políticos, asociaciones profesionales, gremios independientes, grupos de opinión, etc., deberán, por una parte, cuestionar públicamente a quien deben ser otorgadas estas nuevas tribunas de expresión. Por otra, tiene que desplegar las acciones políticas necesarias para obtener los instrumentos de expresión que después de más de 12 años de discusión y propuestas sobre el Derecho a la Información, le fueran negados. Hay que recordar que, en última instancia, el problema de la redistribución de la palabra en el país, no es un problema técnico, sino político.

Es por ello, que pensamos que este es el momento propicio para que las Ciencias de la Educación, retomen, prioritariamente, el análisis de este problema, para crear las primeras acumulaciones y reflexiones conceptuales que desaten la discusión de éstas en el seno de la sociedad civil mexicana, y nos permita crear las bases de un proyecto nacional de enfrentamiento a estas nuevas tecnologías. En estos momentos, es urgente adquirir conciencia política de que estamos frente a un momento coyuntural en el que se están definiendo las raíces y el rumbo de esta nueva mutación nacional. En los próximos 20 o 30 años ya no tendremos nada que hacer, salvo subordinarnos a la feroz dinámica que había adquirido la Tercera Revolución Industrial sobre el desarrollo económico, político y cultural de México, para ubicarnos en una posición geoméricamente más dependiente que la que ahora vivimos.

Creemos que lo más apasionante de esta circunstancia histórica que ahora nos toca vivir, es que en la medida en que los investigadores produzcamos y difundamos el análisis sobre esta problemática tendremos opción para pasar del estatus de espectadores del fenómeno, a ser gestores políticos del mismo. Hay que considerar que el peso del pensamiento científico de las sociedades dependientes, siempre tiene la posibilidad de provocar un cambio favorable para nuestros proyectos de desarrollo. Es necesario entender que aunque dichas tecnologías poco a poco se impondrán en nuestras vidas, también pueden ser gobernables.

No debemos olvidar que si en siglos pasados por falta de claridad histórica y política, no estuvo en nuestras manos el moldear el rumbo que adoptó la Primera y Segunda Revolución Industrial en nuestra República, en esta ocasión, si está a nuestro alcance el definir como emplear la riqueza que aporta la gran Tercera Revolución Industrial, para construir un país más humano.

VIII.- NOTAS:

(1) Un panorama sobre la transformación que ha sufrido el país en el campo de las telecomunicaciones lo ofrece Ruth Gall, en, La Era Espacial en México, Revista Ciencia y Desarrollo No. 58, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, septiembre, octubre de 1984, pag. 123 a 128.

Para adquirir una visión complementaria sobre la forma como los medios de información han transformado a la sociedad civil en la etapa monopolista, consultar nuestro trabajo Las Tecnologías de Información y la Confección del Estado Ampliado, Cuadernos del TICOM No. 30, Depto. de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, D.F. enero 1984.

(2) Arriaga, Patricia, Fadul, Ligia María; Quibrera, Enrique; González Bosquez, Ximena; Covi, Delia Ma.; La

Revolución Informativa en México, 2 vol., Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM) y Ed. Nueva Imágen, México, 1985.

(3) Fuentes Navarro, Raúl. Escuelas de Comunicación y Brechas Tecnológicas, III Encuentro del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), 25 a 27 de octubre de 1984, Guadalajara, Jalisco, México, D. F.

(4) Prieto Castillo, Daniel. Influencia de las Nuevas Tecnologías en México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), México, D. F. 1980.

(5) Cásares A., Pablo. Las Nuevas Tecnologías de Información y la Brecha Norte-Sur, III Encuentro del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), 25 a 27 de octubre de 1984, Guadalajara, Jalisco, México D. F.

(6) Covi, Delia Ma. Utilización de la Radio y la T.V. para la Enseñanza y Difusión de la Educación e Investigación Tecnológica: El caso del Sistema de Satélites Morelos, Unidad de Comunicación Social, Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, Subsecretaría de Educación Tecnológica, Secretaría de Educación Pública, México, D.F. 1984.

(7) Montoya Martín del Campo, Alberto. Informatizing Mexico, School of Education (SIDE), Stanford University, California, 1983.

(8) Fadul, Ligia Ma.; Schmucler, Héctor; y Fernández Fátima. Los satélites de Comunicación en México, en la Infraestructura de Las Actividades Espaciales en México, Inédito, México, D.F. 1984.

(9) Ibid.

(10) Fernández, Fátima. Nuevas Tecnologías de Información en México, III Encuentro del Consejo Nacional para la

Enseñanza e Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), 25 a 27 de octubre de 1984, Guadalajara, Jalisco, México, D.F.

(11) Quibrera M. Enrique. La Informática Nacional: Primeras Aproximaciones, Cuadernos del TICOM No. 32, Depto. de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Marzo de 1984, México, D.F.

(12) Orivel, Francois; y Jamison, Deant. Educational Technology Strategies For Mexico. Economic Lesson From Other Countries. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), México, D.F. 1980.

(13) Warman, José. Marco de Referencia y Opciones de Política para el Desarrollo de la Industria Electrónica en México, Comercio Exterior, Vol. 34, México, D.F. 1984 p. 67-68.

(14) Casalet, Mónica. Impacto de las Nuevas Tecnologías en la Industria Periodística en México, Universidad Autónoma Metropolitana-Organización Internacional del Trabajo (OIT), México, D.F., mimeografiado 1984.

(15) Soriano M., Miguel; y Lemaitre, Cristian. Primera Década de la Computación en México: 1958-1968 (Primera Parte), Revista Ciencia y Desarrollo No. 60, Año X, enero-febrero de 1985, México, D.F. pag. 133-140.

(16) Coordinación General de Comunicación Social de la Presidencia de la República, Documento Diagnóstico de la Comunicación Social en México, Tomos IX, X, y XI, Presidencia de la República, México, D. F. 1981.

(17) Hogrebe, Edmund F.M. Los Medios Digitales de Comunicación desde una Perspectiva Social y Política, en Revista Comunicación e Informática, Vol. II, No. 7, julio 1981, p. 44.

(18) Para ampliar este punto consultar nuestros trabajos,

El Estudio Totalizador de la Comunicación de Masas, Cuadernos de Comunicación No. 56, febrero de 1980, México, D.F., El Surgimiento Histórico de la Comunicación Social, en El Condicionamiento Histórico de la Comunicación Social, Coordinación General de Comunicación Social, Presidencia de la República, 1a. ed., México, D.F. 1981; El Condicionamiento Social de los Medios de Comunicación de Masas, en Comunicación, Serie Ensayos No. 10 Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México, D.F. 1983.

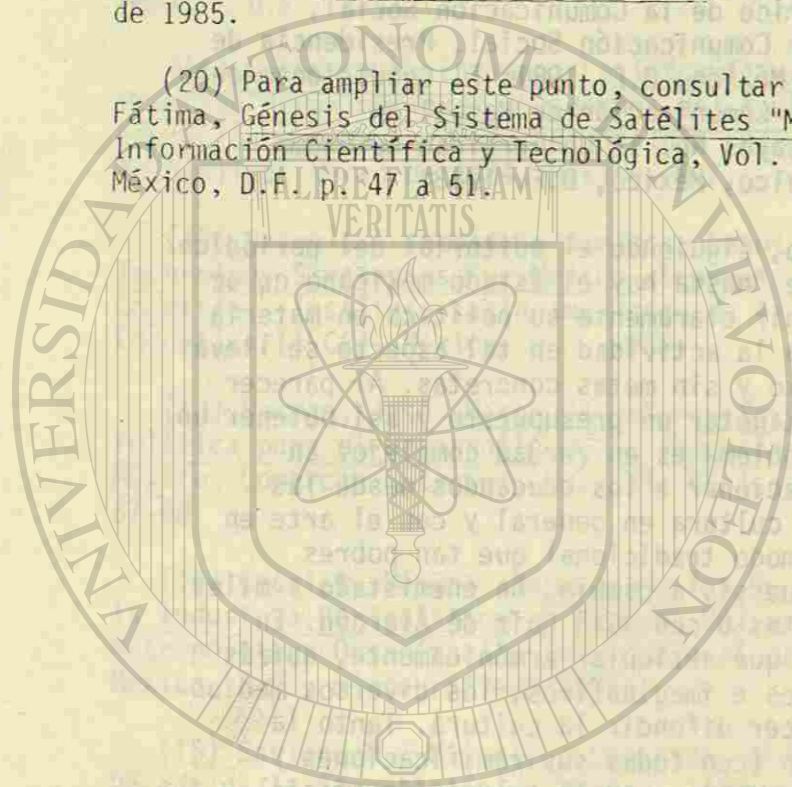
(19) En este sentido, siguiendo el editorial del periódico Excelsior, pensamos que "hasta hoy el Estado mexicano no se ha preocupado por definir claramente su política en materia cultural. Por ello toda la actividad en tal aspecto se lleva al cabo de modo inconexo y sin metas concretas. Al parecer únicamente se trata de agotar un presupuesto y así obtener un barniz cultural. El problema es en verdad complejo. En primer lugar; debe relacionar a los educandos desde las primeras etapas con la cultura en general y con el arte en especial. Pero no del modo tradicional que tan pobres resultados ha dado y que sí, a cambio, ha enemistado a miles de personas con Cervantes o con Juan Ruíz de Alarcón. En segundo lugar, tendría que articular armónicamente, quizás buscando caminos audaces e imaginativos, los diversos medios con que cuenta para hacer difundir la cultura. Tanto la Secretaría de Educación (con todas sus ramificaciones y principalmente con el INBA), como la televisión oficial tendrían que llevar al cabo un plan común que no descuidara a ningún sector de la población.

Pero aquí encontramos otra dificultad. Se requiere que el Estado conozca a fondo las necesidades culturales del país y que trabaje con planes y proyectos muy definidos para cada una de las diversas zonas de un inmenso territorio con peculiaridades marcadas. De tal suerte que el dotar a la nación de una política cultural definida y con las exigencias de la población es un trabajo titánico mas no imposible.

Ciertamente, nada es fácil. Pero la rutina del Estado para difundir la cultura está agotada, exhausta. Hay que organizar

a todo el sector cultural del Estado para que cumpla con una función importante, la de conformar espiritualmente a toda una nación. Política Cultural Estatal, Excelsior, 21 de enero de 1985.

(20) Para ampliar este punto, consultar de Fernández, Fátima, Génesis del Sistema de Satélites "Morelos", Rev. Información Científica y Tecnológica, Vol. 7 No. 100, CONACYT, México, D.F. p. 47 a 51.



EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES EN TORNO AL GOBIERNO Y LA ADMINISTRACION UNIVERSITARIA Y SUS REFORMAS EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

Doctor Alfonso Vélez Pliego

INTRODUCCION

La Universidad Autónoma de Puebla conmemoró en 1978 cuatro siglos de existencia como institución educativa. A lo largo de su historia, tanto sus objetivos y funciones como su organización académica y la de su gobierno y administración, han variado conforme a los requerimientos sociales y las ideas prevalecientes en un momento dado. La universidad actual es producto de las transformaciones que ha sufrido la institución que fundaran los Jesuitas en el año de 1578. Desde luego la continuidad y los cambios operados en ella, solo son comprensibles en la medida en que se analizan en sus articulaciones con los procesos más generales de orden socio-político, económico y cultural, que se ha desarrollado en la sociedad en la que se ha estado inserta.

Consumada la independencia, el primer Congreso Constituyente del Estado de Puebla, mediante un decreto aprobado en el año de 1825, la convertiría en una dependencia estatal bajo la denominación del Colegio del Estado. En 1937 durante el gobierno del General Máximo Avila Camacho, mediante decreto promulgado el 23 de abril de ese mismo año, se le transforma en la Universidad de Puebla.

Hasta antes de esa fecha, diversos intentos por fundar una Universidad en Puebla habían fracasado. En 1910 en el transcurso de las discusiones habidas en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, realizado del 6 al 18 de septiembre