



01070 5
2g

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**“EL PROYECTO DE FORMACIÓN 1974 DEL
BACHILLER DE LA UAG”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:
RAMÓN MARTÍNEZ VEGA**

**ASESOR:
DR. ANGEL DÍAZ BARRIGA C.**

MÉXICO, D.F.

1999

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

276196



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PARA:

**LUCINA Y AGUSTIN
(IN MEMORIAN)**

**METZ Y DIANA
(COMO POSIBLE ESTÍMULO)**

**RAÍCES Y FRUTOS
DE UN CICLO EFÍMERO.**

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I.- EL PROYECTO DE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE	1
1.- El concepto de formación	4
1.1.- El contexto	5
1.2.- Génesis y desarrollo del concepto formación	12
2.- Elementos que conforman al proyecto de formación del estudiante	39
2.1. El proyecto educativo	40
2.2.- El plan de estudios	43
2.3.- La política educativa	46
CAPÍTULO II. EL PROYECTO UNIVERSIDAD – PUEBLO EN LA UAG	50
1.- El contexto	50
1.1. México en la década de los setenta.	50
1.2. Guerrero en la década de los setenta	55
1.3. La coyuntura	60
2.- El proyecto universidad – pueblo.....	62
2.1. Los antecedentes.	62
2.2. Fundamentos filosóficos del proyecto universidad - pueblo.	64
2.3. La universidad crítica, científica, democrática y popular	69
2.2.1. La Universidad crítica.....	70
2.2.2. La Universidad científica.....	73
2.2.3. La Universidad democrática.....	75
a).- Estructura de gobierno	76
b).- Estructura organizacional.....	82
2.3.4.- La universidad popular.	84
3.- El proyecto universidad – pueblo en el bachillerato de la UAG.	85
3.1.- El concepto de formación del bachiller de la UAG.....	88
3.2.- Los aspectos operativos del proyecto de formación.	92
CAPITULO III. EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS 1974 DEL BACHILLERATO DE LA UAG.....	95
Introducción	95
1.- El plan de estudios	100
2.- Los programas de estudios.....	110
CAPITULO IV.- EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS 1981.....	135
1.- El plan de estudios	135
1.- Fundamentos de la reforma	135
2.- Características del nuevo plan	137
3.- Los elementos del plan de estudios.....	138
3.1.- Objetivos del bachillerato.....	138
3.2.- El perfil del estudiante	141
3.3.- El perfil del docente	142
3.4.- El mapa curricular	145
4.- Observaciones al plan de estudios	146
a).- Sobre los fundamentos de la reforma	146
b).- Sobre las características del plan	147

3.2.- Sobre los objetivos del plan	152
II.- Los programas de estudio	154
1.- Institucionalidad de los programas de estudio.....	155
2.- Modelo didáctico de los programas.....	161
CAPITULO V. EL PROYECTO DE FORMACION 1974 DEL BACHILLER DE LA	
UAG: UNA INTERPRETACIÓN.	190
1.-Alcances y limitaciones del proyecto de formación.....	189
1.2.Los aspectos operativos del proyecto de formación	192
1.2.1.- Planes y programas de estudios	192
1.2.2.- El factor humano	195
1.2.3.- Las condiciones materiales	199
2.- Algunos aspectos de la práctica del proyecto de formación.....	201
2.1. La política educativa del bachillerato de la UAG (1972 -1982)	201
2.2. Los aportes	207
BIBLIOGRAFIA	215

INTRODUCCIÓN

“ Lo más elevado que puede hacer la humanidad en cada momento de su vida es presentar concentradamente a la generación joven el beneficio de sus ensayos anteriores, bien sea como enseñanza, bien como advertencia.”

HERBART

Bajo esta premisa herbartiana, me he propuesto presentar como tesis de grado, los resultados de una investigación sobre: EL PROYECTO DE FORMACIÓN 1974 DEL BACHILLER DE LA Universidad Autónoma de Guerrero (UAG). Son varias razones por las que retomé este objeto de estudio, menciono las que considero más significativas.

La UAG, como otras universidades del país, durante la década de los setenta, impulso un proyecto educativo cuya intención primordial no era eficientar la producción, sino la concientización de los estudiantes con el propósito de convertirlos en sujetos de transformación de la sociedad.

Este proyectos, careció desde sus inicios de una propuesta teórica que les permitiera la elaboración de sus planes de estudio, diseñar sus políticas educativas, hacer sus reformas, etc., por ello presenta una contradicción entre los principios que profesan y los medios con los cuales pretendió concretar sus fines.

La ausencia de una teoría pedagógica para este tipo de proyecto, en un trabajo anterior me condujo,¹ a tomar como base de análisis a la teoría curricular, pero esta, tiene sus propias reglas de elaboración y aplicación del currículo, mismas que no coinciden con el proyecto educativo de la UAG.

Aquí se inserta la segunda razón, a pesar de que el campo educativo mexicano, tiene una mayor cobertura sobre nuestra problemática educativa, que en la década de los setenta, hasta ahora este proyecto no ha despertado interés alguno, para los analistas de la UAG, mucho menos al exterior.

Hay razones palpables para este olvido voluntario, la caída del socialismo real, significó el derrumbe de la utopía de los años setenta, ahora la mayoría de las organizaciones políticas se encuentran en proceso de construcción de la nueva utopía, algunas otras están preocupadas por su sobrevivencia en el neoliberalismo.

Se ha dicho que las instituciones educativas, son la caja de resonancia de la sociedad, no es de extrañarse entonces, que también estén más preocupadas por la supervivencia, que en impulsar, lo que en un tiempo se llamó proyectos alternativos.

La tercera razón, es de tipo teórico, el campo educativo se ha visto absorbido por la teoría curricular, al grado de que causa la impresión de que no existe otra opción para analizar algún problema educativo, todo parece ser factible de analizarse desde ella; ciertamente que

¹.- Me refiero a mi tesis de licenciatura: "Análisis del plan de estudios 1981 del bachillerato en la UAG. NEP- Aragón, 1989.

se trata de la teoría dominante, pero no significa que sea la única, este trabajo se una búsqueda de otras opciones de análisis.

Al principio, más por intuición que por tener bases firmes, suponíamos que debería existir algo diferente a la teoría curricular, para analizar experiencias educativas, que real o supuestamente se apartaban de la llamada educación burguesa, que con el mayor entusiasmo adoptó a la teoría curricular.

Misma que gira entorno al concepto objetivo, este con toda la flexibilidad que se pueda atribuir, según los cánones, siempre hará referencia a conductas observables y medibles, de no hacerlo perdería su 'status científico' aquí se encuentran dos limitantes; una es de que no todo cambio que tienen los estudiantes dentro de la escuela, puede ser observado y medido y la segunda, se refiere a que excluye a conceptos como conciencia, reflexión, etcétera, por considerarse subjetivos.

Otro concepto que no aparece en el bagaje conceptual de la pedagogía norteamericana o por objetivos, es el de formación, se infiere que el argumento de exclusión es el mismo, no es susceptible de medirse; sin embargo, en nuestro contexto es ampliamente usado. Puesto que este concepto existía en nuestro ámbito, alguna capacidad explicativa debería tener; un razonamiento elemental fue de que a las conductas subjetivas, podía analizárseles a través de un concepto de las mismas característica.

El problema podía ser planteado así: en el bachillerato de la UAG, había una práctica educativa, orientada por los planes y programas de estudios, mismos que se derivaban del

proyecto universidad – pueblo, que a decir sus impulsores, buscaba formar estudiantes críticos y comprometidos con la transformación de la realidad, pero cuando se analizaba dicha práctica y sus resultados, se tomaba como referente a la práctica misma y a los índices de deserción y reprobación.

Puesto que una acción o resultado, solo puede valorarse a partir de un referente externo, entonces, hacia falta esa medida de valor. Entonces había que pensar a la formación como proyecto, es decir, que la educación escolarizada, antes de entrar en acción elabora un proyecto que es una imagen anticipada de lo que buscara se materialice en sus estudiantes, una vez que hayan concluido sus estudios; en este sentido podíamos pensar que el referente mediante el cuál se podía valorar la práctica y los resultados, era el proyecto de formación de los estudiantes.

Pero como en el bachillerato de la UAG, existen dos planes de estudios vigentes, el de 1974 y 1981, ambos derivados del proyecto universidad – pueblo, entonces no podía haber dos proyectos de formación, sino uno con dos formas de concreción. Considerando, que en la reforma del 74, es cuando se incorporan los principios del proyecto, en el de 1981, se hacen algunos ajustes técnicos, pero sigue conservando dichos principios, por lo nuestro objeto de estudio, era el proyecto de formación, 1974 del bachiller de la UAG.

Con esto quedó precisado nuestro objeto de estudios, el referente empírico era la práctica educativa del bachillerato y sus resultados, pero se trataba de construir esa imagen anticipada que de manera implícita o explícita se formuló antes de aplicar los planes de estudios.

El proyecto de formación del estudiante, se manifiesta en los planes y programas, pero no se agota en ellos, implica al proyecto educativo y a la dinámica escolar en su conjunto, incluso trasciende los muros escolares, porque la naturaleza humana, no se puede reducir a ciertas conductas observables, es mucho más rica y compleja.

A partir de estas primeras determinaciones, empezamos a desarrollar nuestro análisis, empezando por el concepto formación, el primer hallazgo, si es que se le puede llamar así, fue el abuso que se hace de la palabra formación en el discurso educativo, pero se le toma como un término polisémico, esto es que la formación puede significar cualquier cosa, su significado se da sobre entendido.

No encontramos en nuestro medio, un trabajo que lo conceptualizara con la amplitud y claridad requerida; en el ámbito externo, sucedía lo contrario, había tantos autores que lo abordaban, que no permitían comprender su significado, sin embargo, muchos hacía referencia al *Bildung* alemán que se traduce a nuestro idioma como formación.

De los autores conocidos, Gadamer lo aborda con más amplitud, con todo, aún nos quedaban muchas dudas, la opción fue hacer una reconstrucción de la historia de este concepto, siguiendo la ruta trazada por Gadamer, pero transitada por experiencia propia, para ello ubicamos la génesis y desarrollo del concepto *Bildung*, en la Alemania de fines del siglo XVIII y principios del XIX.

Hacer esta reconstrucción, fue toda una revelación, porque durante ella nos encontramos con intelectuales de la talla de Lessing, Herder, Goethe, Kant, Hegel, etcétera, todos ellos

contribuyeron a la acuñación del concepto formación, haciendo un despliegue impresionante de concepciones, estéticas, ética y filosófica.

El aporte principal de esta reconstrucción, fue el concepto de formación entendida por Hegel, como el proceso de humanización del sujeto, el resto fue como un andamiaje, que nos permitió arribar a este concepto, una vez logrado esto, de alguna manera prescindimos de la misma (en el trabajo se conserva, por la información que pudiera proporcionar) sólo recuperamos algunas concepciones que nos sirvieron para el desarrollo de nuestro trabajo.

Relegar a un segundo plano, esta gama de concepciones filosóficas, estéticas y pedagógicas, obedece a una razón histórica, esto es, cuando se gesta el concepto formación, Alemania esta en proceso de transición del feudalismo al capitalismo, las concepciones desarrolladas, se enfocaban a combatir las propias del feudalismo y al mismo tiempo, digámoslo así, a justificar el cambio al capitalismo.

El neohumanismo alemán de esa época, consideraba que el hombre debería autonomizarse de la tutela religiosa, recuperando su origen natural, pero como ser biológico, no es lo que debe ser, entonces por eso necesita formarse, es decir alienarse de su ser natural y adquirir su esencia espiritual.

Para los intelectuales de este tiempo, Hegel en particular, el deber ser del hombre era concebirse como un sujeto que puede autodeterminar su devenir, dentro del modo de producción del capitalismo, alienándose de las concepciones de las concepciones del feudalismo y las teológicas.

Estas concepciones tuvieron su razón de ser en los momentos cuando la burguesía aspira al poder, una vez conseguido este y desarrollado el capitalismo, muestra una serie de contradicciones entre las relaciones de producción y las fuerzas productivas.

Estas contradicciones las descubre otro alemán (por aquello de que para que la cuña apriete), Carlos Marx, que mediante sus teorías de la economía política, materialismo histórico, dialéctico y el socialismo científico, muestra que las concepciones de los alemanes alienan al hombre y por lo tanto para que este se libere deberá romper con esas concepciones.

Desde la concepción materialista de la historia, propone un concepto de humanismo, es decir un reencuentro del hombre consigo mismo y con su teoría del socialismo, traza un tipo de sociedad, para la cual deberá formarse el sujeto.

En el proyecto universidad - pueblo, se dice expresamente que su propósito central contribuir al advenimiento del socialismo, para ello retoma al marxismo como fundamento filosófico, por lo anterior, después de algunos errores y rodeos, como es el proceso de formación, nuestro trabajo se orientó a la reconstrucción del proyecto de formación 1974 del bachiller de la UAG, analizando cómo se retoma el marxismo en el proyecto universidad - pueblo y se concreta en los planes y programas de estudio.

Por las características del objeto de estudio, la investigación se puede clasificar de documental, sin embargo, la información documental se complementó con información

obtenida en diversos foros internos, de discusión sobre el bachillerato de la UAG.² Agregando a todo lo anterior, mi propia experiencia y percepciones que he tenido desde 1982, año en que ingresé como docente en una preparatoria de la UAG.³

Pensando en retrospectiva, el proceso investigativo de este trabajo tanto por los procedimientos seguidos como por el grado de involucramiento, reflejan lo que es la formación desde la perspectiva hegeliana; he tratado hasta donde ha sido posible, mantener la distancia entre lo que es el dato y mi simpatía por el mismo, de manera que la interpretación no estuviera viciada por mis prejuicios o afectividades.⁴

Los resultados de este proceso investigativo, se encuentran contenidos en las partes de este informe, mismo que se divide de la siguiente manera:

Capítulo I.- En este capítulo explícito el marco teórico desde el cuál analizo el objeto de estudio, se encuentra subdividido en dos apartados, en el primero se hace una conceptualización de la formación desde la perspectiva hegeliana; en el segundo apartado, señalo los elementos que conforman al proyecto de formación, tales como el proyecto educativo, el plan de estudios y sus programas y la política educativa.

² Desde 1989, empecé a formar parte de una comisión del nivel medio superior de la UAG, formada con el propósito de sistematizar las ponencias presentadas por los docentes en los foros por escuela, regionales, un encuentro estatal y el mismo Segundo Congreso de la UAG, como integrante de esta comisión, he tenido la oportunidad de visitar a la mayoría de las escuelas preparatorias y observar muchos elementos de su dinámica interna. Todas estas observaciones y comentarios, son elementos de realidad sobre mi objeto de estudio.

³.- Durante, este tiempo, he realizado varios trabajos sobre aspectos del bachillerato en la UAG, desde la perspectiva pedagógica.

⁴.- Incluso, dudo mucho sobre la supuesta objetividad de las ciencias sociales, porque el hecho de elegir tal teoría por encima de otra, significa ya, preferencias, valoraciones, actitudes; por eso se forman los grupos deistas, (positivistas, marxistas, estructuralistas, etc.).

Capítulo II. Una primera parte, se hace una descripción general del contexto nacional y estatal en el cual surge el proyecto Universidad - Pueblo, la segunda parte se analizan los fundamentos filosóficos del proyecto educativo y posteriormente se abordan los principios de la Universidad crítica, científica, democrática y popular.

Capítulo III.- Este capítulo está enfocado a hacer una caracterización del plan y programas de estudio 1974, haciendo primero un análisis comparativo entre el plan 74 y el 71, con el propósito de establecer las diferencias y semejanzas de planes de estudio originados de proyectos de educación distintos; en el segundo apartado de este capítulo, se analizan a los programas de estudio, considerando sus características más relevantes, al final se hace una caracterización general del plan y programas de estudios.

Capítulo IV.- En este capítulo, se aborda el análisis del plan de estudios 1981, en el primer apartado se retoman los fundamentos de la reforma y las innovaciones que presenta el plan 81 respecto al de 1974; en el segundo apartado, se abordan los programas de estudios, para ello se retoman los lineamientos que establece el reglamento escolar vigente, posteriormente, con el propósito de hacer una tipificación de su modelo, se hace una cuantificación de cada uno de los elementos que lo conforman.

Capítulo V.- Se presenta a manera de conclusión general una interpretación del proyecto de formación. En un primer apartado, a partir de la contextualización del concepto de formación hegeliano, se presentan algunas reflexiones sobre los aportes y limitaciones de este proyecto de formación.

En cuanto, a las condiciones de aplicación, como se mencionó en el capítulo segundo, la universidad – pueblo en Guerrero, no es un proyecto que se construye en el escritorio, sino que se fue conformando en el proceso, sin embargo, esto no lo exime de reunir algunas condiciones mínimas para aspirar a realizar las metas propuestas. Estas condiciones abarcan tanto al factor humano, la infraestructura y las condiciones socio - políticas externas e internas.

Con lo trabajado en los capítulos que componen este trabajo, se tiene una visión general del proyecto de formación del estudiante, derivado de un proyecto de educación popular.

Finalmente, lo expuesto en este trabajo, es de mi entera responsabilidad, sin embargo, en su construcción y las ideas finales, son producto de la participación de muchas personas, a quienes les agradezco en todo lo que valen sus aportes, en especial al Dr. Angel Díaz Barriga, que tuvo la amabilidad de asesorarme y la sapiencia de hacer comentarios y sugerencias precisas y fructíferas.

PRIMERA PARTE: ELEMENTOS DE ANÁLISIS DEL PROYECTO DE FORMACIÓN 1974 DEL BACHILLER DE LA UAG.

CAPITULO I.- EL PROYECTO DE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE.

Lo que se persigue al educar o exigir una educación, depende del círculo visual que a ello se aporte.

HERBART

La sociedad de masas de nuestra época, se caracteriza por la aglomeración de los centros urbanos, personas y cosas moviéndose en febril actividad; un recuadro de esta imagen urbana, es la educación.

Sujetos de todas edades van o vienen de esos edificios llamados escuelas, cargando a sus espaldas, fardos de cultura impresa; estos elementos, los más visibles a primer golpe de vista, tienen un trasfondo compuesto de otro ejercito de personas y edificios diferentes a las escuelas, cuya labor consiste en garantizar que estudiantes y docentes, puedan trabajar en las aulas.

Otro elemento menos visible, pero que imbrica a todos los anteriores, son las ideas, teorías, métodos, técnicas que abordan a la educación como experiencia o como reflexión. Esto nos hace pensar, que a diferencia de otras épocas, existe claridad sobre lo que pretende la educación, empero no es así, el enorme bagaje conceptual existente en los libros que se atiborran en las librerías y bibliotecas, parecen embrollar más este asunto.

Sobre todo, si creemos que con este auge de la educación, deberíamos vivir mejor que antaño, la realidad nos muestra con toda su crudeza, que no hemos mejorado mucho, porque la relación del hombre con sus semejantes y con la naturaleza, es pésima. Ante este estado de cosas, la pregunta obligada es ¿la educación no cumple con la tarea encomendada o por el contrario, lo hace tan bien que por eso estamos así?

Una forma de saberlo, es recurrir a esa tesis un tanto olvidada de Herbart que encabeza este capítulo, preguntarnos por el círculo visual de nuestra educación actual, esto nos permite conocer lo que pretende. Este (llamémosle así por el momento) círculo visual, es el referente para valorar los procesos y resultados del acto de educar.

En la práctica evaluativa de la educación, este proceso de confrontar el círculo visual con los procesos y resultados esta vigente, por lo general cuando se habla de evaluación o se evalúa, se toma a los objetivos de la institución, el plan con sus programas de estudio, el perfil de egreso de los estudiantes, u otros aspectos, como referentes.

El punto de discusión es sobre la validez y capacidad explicativa que tienen estos aspectos, sobre la realidad educativa. Por su procedencia teórica, recuperan los cambios que suceden en los estudiantes durante su estancia por la institución escolar; pero solo los que pueden observarse y medirse, dejando para la caja negra de la pedagogía, aquellos que se consideren subjetivos.

Sin duda alguna, tomar como referente a las manifestaciones de la conducta observables, dan luz sobre aspectos del ser humano, pero deja en penumbra otros que tienen igual o mayor importancia en la existencia de los sujetos.

Considerando que los estudiantes, no son máquinas como para que los procesos de la conducta se puedan inferir a partir de una serie de datos registrados con asombrosa precisión matemática; tampoco es un animal, como para pretender explicar su comportamiento a partir de los instintos, mucho menos un Dios como para que tenga la sapiencia perfecta y eterna en su ser; el hombre es un ser humano que tiene rasgos de los entes mencionados, sin ser ninguno de ellos.

Lo anterior, obliga a buscar otros conceptos que permitan elaborar un constructo, que sustituya al círculo visual de Herbart y que permita comprender lo que la educación pretende en un momento histórico determinado. Dentro del bagaje conceptual de la pedagogía, existe un concepto devenido a término polisémico, por la manera frívola con que se le emplea, mismo que fue excluido de la pedagogía por objetivos, por considerarlo subjetivo, la lógica elemental nos dice que para los aspectos subjetivos de la educación, un concepto de este tipo, es lo apropiado.

Pero es el caso de que en la actualidad, se ha diluido su significado al grado tal que apenas se le reconoce capacidad propia para explicar algún aspecto de la educación, por eso, antes de elaborar un constructo que sustituya al del círculo visual, tendremos que hacer una reconstrucción de la historia de este concepto, a fin de comprender su capacidad heurística para el análisis de nuestro objeto.

1.- El concepto formación.

Uno de los procedimientos más socorridos, cuando se trata de conocer el significado de un concepto, es recurrir al diccionario, pero en este caso, además de impropio¹ es un recurso no disponible, porque no aparece en los principales diccionarios de Filosofía.

Si optamos por la historia del concepto, tenemos que su pertenencia al campo pedagógico es bastante extensa, data desde los griegos y pervive en la actualidad, por lo tanto el análisis histórico, requiere otro recorte más, ubicar el contexto en el cuál se muestre una mayor riqueza en su construcción, este es el caso de Alemania, porque como dice Humbolt:

Ahora bien, cuando en alemán decimos Bildung nos estamos refiriendo a algo que es al mismo tiempo más elevado y más íntimo: a esa disposición del sentido que brota del conocimiento y del sentimiento del conjunto de tendencia espirituales y morales y que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter.²

En Alemania, el concepto Bildung (que se traduce a nuestro idioma como formación), es tan importante para la pedagogía de ese país, como lo es para nosotros el de objetivo, sumemos la importancia que tuvo este concepto para las ciencias del espíritu y tenemos razones suficientes, para analizar el concepto formación acuñado en el contexto alemán de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

¹.- Humbolt, W. V. Sobre la diversidad del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad. Madrid, Anthropos, 1990, p 42. (la primera edición de este texto fue en 1836).

².- Ibid. p 45.

1.1.- El contexto

Antes de entrar de lleno a la reconstrucción del concepto formación, sondearemos el contexto cultural, que imperaba en ese país, con el propósito de tener más elementos de juicio, al respecto Larroyo aporta una visión panorámica:

Durante un lapso de tres decenios (1780 – 1810) ha creado el espíritu alemán, en un poderoso desarrollo tan grande en extensión y profundidad, una muchedumbre de concepciones filosóficas del mundo y del hombre, de tal estilo y de tal alcance, como aún no se ha repetido en otro lugar en la tierra, en tan limitado espacio: en ellas se funden todas las ideas de la filosofía precedente creando típicas y plásticas construcciones.³

El florecimiento de un movimiento cultural de tales magnitudes, hace pensar que en ese país, se vivía plenamente en todos los sentidos, pero el mismo Larroyo acota:

Y cosa singular; logró Alemania el más alto punto de su interna evolución, en una época en que su vida externa se derrumbaba, cuando sucumbía políticamente, daba a la luz los poetas y los pensadores que habían de señorear el mundo. Esta fuerza avasalladora tenía su fuente en la alianza de filosofía y poesía (Kant, Goethe, Schiller, Hegel...)⁴

Con estos antecedentes, tendremos que centrar la atención ahora en el contexto social, para ello recuperaremos la descripción que hace Ramos Oliveira de ese país:

³.- Larroyo, Francisco. "Estudio introductorio" en G. W. F. Hegel. Enciclopedia de las ciencias filosóficas, México, Porrúa, 1990, p XI. (Sepan Cuantos no. 187).

⁴.- Idem.

Contábanse 51 ciudades libres, entre ellas algunas muy antiguas y famosas y de la mayor importancia en la vida comercial de Alemania... como Hamburgo, Bremen, Nuremberg, Ausburgo, Olm, Franckfort de Menen... aparte de esos núcleos urbanos, los demás eran comúnmente poblachones a los que les venía holgado en demasía el título de ciudad.⁵

Considerando que estamos ubicados retrospectivamente a fines del siglo XVIII, es natural que Alemania fuera un país semirural, pero un pudo haber sido causa del florecimiento de la cultura alemana el hecho de ser un país semirural, pero si tomamos en cuenta al sistema productivo imperante y la dinámica social, encontraremos los elementos explicativos.

Este periodo, coincide con la decadencia del sistema feudal y el surgimiento de un modo de producción más avanzado, el capitalismo. En esencia, se trata de una crisis estructural que desde el punto de vista de la producción, "la rigidez del gremio, junto con las trabas que padecía el comercio, y la falta de capitales estorbaban el salto a la economía industrial, que ya se había impuesto en toda Europa".⁶

Para decirlo en palabras de Marx, no existía correspondencia entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción.⁷ Ante la economía cerrada, propia del feudalismo el nuevo sistema productivo, exigía apertura de los mercados con el consiguiente incremento de la producción y la acumulación de capitales.

⁵.- Ibid, p 169.

⁶.- Idem.

⁷.- Marx, Carlos y Federico Engels. " Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista." En sus Obras Escogidas Tomo I. Moscú (URSS). Progreso, 1970. Pp 11 - 82.

Ante la nobleza feudal, decadente pero aún dominante, la burguesía se empezaba a consolidarse como clase social y pugnaba por tener participación en todas las esferas de la vida social; la lucha de clase entre nobles y burgueses, se manifestó en tres aspectos: Lo político, al sistema de gobierno monárquico, se opuso la república; Lo económico, al sistema de producción cerrado del feudalismo, se antepuso la producción fabril y; Lo ideológico, a las concepciones teológicas del mundo y el hombre, se necesitaba oponer otras de tipo laico.

Con las particularidades del caso, en la producción y en lo político, estaban como modelos a seguir, la revolución industrial en Inglaterra y la república francesa, en la esfera de las ideas tenía que desarrollar sus propias concepciones. Para cumplir con esta tarea compleja, tuvieron que romper con creencias arraigadas durante mucho tiempo en la nación alemana y posteriormente, construir las nuevas concepciones de hombre, sociedad y naturaleza, como lo dice Hegel:

Casi podríamos decir que solo se empieza a filosofar allí donde el pueblo sale, en lo general de su vida concreta, allí donde aparece la separación y la diferencia entre los estados sociales y el pueblo se acerca a su ocaso, allí donde se produce una ruptura entre las aspiraciones interiores y la realidad exterior, donde la forma anterior de la religión, etc., no basta ya, donde el espíritu manifiesta su indiferencia entre su existencia viva o reside insatisfecho en ella, y se desprende y cobra existencia una propia vida moral. Entonces el espíritu huye a los dominios del pensamiento y se crea un reino del pensamiento frente al mundo de la realidad.⁸

La decadencia de la vida social, se refleja en las formas del pensamiento y es en este donde

⁸ .- Hegel, G. W. F. Lecciones sobre historia de la filosofía, tomo I, p. 54.

empieza la construcción de las nuevas concepciones, por la estrecha relación que existe entre ambas, por eso:

... la forma determinada de una filosofía se da simultáneamente con una determinada forma de los pueblos, bajo la cual surge, con su organización y su forma de gobierno, con su moral y su vida social, sus aptitudes, sus hábitos y costumbres, con sus intentos y sus trabajos en el arte y en la conciencia, con sus religiones, sus vicisitudes guerreras y sus condiciones externas en general, con la desaparición de los estados en los que este determinado principio se había hecho valer y con el nacimiento y auge de otros nuevos, en los que se alumbró y desarrolla otro principio superior.⁹

Las nuevas concepciones, maduran en el periodo que estamos abordando, pero su gestación se da en siglos anteriores, mediante un proceso paulatino:

Pero así como el niño, tras un largo período de silenciosa nutrición el primer aliento rompe bruscamente la gradualidad del proceso puramente acumulativo en un salto cualitativo, y el niño nace, así también el espíritu que se forma va madurando lenta y silenciosamente hacia la nueva figura, va desprendiéndose de una partícula tras otra de su estructura de su mundo anterior y los estremecimientos de este mundo se anuncian solamente por medio de síntomas aislados; la frivolidad y el tedio que se apodera de lo existente y el vago presentimiento de lo desconocido son los signos premonitorios de que algo otro se avecina.¹⁰

La muchedumbre de concepto que se concretaron en un periodo de tres décadas, sintetizan los procesos internos que se habían estado dando en la historia de Alemania, no surgieron de manera repentina, esto lo percibe Hegel con claridad:

⁹.- Ibid.- p 55.

¹⁰.- Hegel. Fenomenología del espíritu. p.12.

Y otro tanto ocurre en los siglos XV y XVI en el momento en que la vida germánica de la edad media cobra una nueva forma y en la que se produce una ruptura entre el estado y la iglesia (pues hasta entonces, la vida política había marchado unido a la vida religiosa y, en los casos en que el estado luchaba contra la iglesia, esta se mantenía a pesar de ello como el poder imperante). Es cierto que, en un principio, no se hizo otra cosa que reaprender, revivir la filosofía antigua, pero más tarde, al llegar la época moderna, la filosofía crea existencia propia e independiente.¹¹

Los cambios silenciosos que va teniendo el espíritu alemán en las diferentes etapas históricas, son producto de su proceso formativo, primero mediante la relectura de las filosofías anteriores y posteriormente la creación de su propio sistema. Este proceso es el seguido tanto de manera colectiva como un sujeto particular.

Si en la época moderna la filosofía crea su propia existencia, entonces habrá que ver en que consiste. El espíritu de la época de Hegel, estaba dominado como él mismo lo dice, por las concepciones teológicas y del feudalismo, las primeras sujetaban al hombre a un destino inexorable, escrito por un ser todo poderoso; las segundas, a una dinámica social generada por la economía cerrada del feudalismo.

El status existente, satisfacía al clero y a la nobleza, pero a la naciente burguesía, era motivo de insatisfacción, tedio, frivolidad o desesperanza y de búsqueda de nuevas concepciones, que le permitieran romper con el estado de cosas; esta búsqueda la hacen los alemanes en la filosofía, como dice Habermas:

¹¹ .- Hegel, G. W. F. Lecciones sobre historia de la filosofía, tomo I, p. 55

A esto responden los nuevos conceptos de movimiento que en el siglo XVIII, surgen con la expresión de "época moderna", o reciben un nuevo significado que sigue en pie en nuestros días; evolución, progreso, emancipación, desarrollo, crisis, espíritu de la época, etc.¹²

La historiografía divide a la historia en etapas cronológicas, dentro de las cuales se encuentra la edad moderna, pero desde la perspectiva filosófica:

Hegel ve caracterizada la edad moderna por el modo de relación del sujeto consigo mismo, que él denomina subjetividad: "el principio del mundo reciente es en general libertad de la subjetividad, el que pueda desarrollarse, el que reconozca su derecho a todos los aspectos que están presentes en la totalidad espiritual."¹³

La concepción de los dioses rigiendo la vida de los seres humano, es superada por el concepto hegeliano de subjetividad que, significa:

a) El individualismo: en el mundo moderno la peculiaridad infinitamente particular puede hacer valer sus pretensiones; b) derecho a la crítica: el mundo moderno exige que aquello que cada cual ha de reconocer se le muestre justificado, c) autonomía de la acción: pertenece al mundo moderno el que queramos salir fiadores de aquello que hacemos; d) finalmente la propia filosofía idealista: Hegel considera como obra de la edad moderna el que la filosofía aprehenda la idea que se sabe así misma.¹⁴

Con este concepto de subjetividad, Hegel le otorga al ser humano, capacidad de trazar su propio devenir, pero no se trata de un aspecto netamente individual, más bien esta dirigida

¹² - Habermas, J. El discurso filosófico de la Modernidad. Madrid, Taurus. 1989, pp 17-18

¹³ - Ibid p. 29.

¹⁴ - Id

hacia las esferas donde se estaba dando la lucha de clases; en lo económico esta libertad Justifica con esto que el capitalismo se instaure como el modo de producción dominante, por que justificaba “el dejar hacer, dejar pasar”.

En lo político, quedaban sin sustento los argumentos de las dinastías que decían gobernar por designios de Dios, ahora los sujetos podían decidir el tipo de gobierno y elegir a los gobernantes; respecto al ser humano y su origen, deja de ser una creación de un ser todo poderoso, para ubicarse dentro de la escala animal.

Mediante la revelación, la teología le proporcionaba conocimientos y normas de comportamiento que le daban cierta seguridad, aunque lo aprisionaban porque no podía cambiar ni transgredir de acuerdo a su voluntad ni intereses.

Como ser biológico, la naturaleza lo provee de ciertos instintos que tal vez pudieran servirle para subsistir dentro de la escala animal, pero no le permiten trascender su animalidad y llegar al nivel humano ¿cómo puede entonces un sujeto llegar a ser humano? Hegel dice que mediante la formación.

Consustancial al concepto de subjetividad es el de la formación, porque si el sujeto tiene libertad de trazar su propio devenir y los preceptos teológicos no bastan ya, entonces de donde puede sacar el hombre los motivos de su comportamiento? Los intelectuales alemanes de ese tiempo, decía que del hombre mismo, pero superando su animalidad mediante la formación, veamos entonces como conciben a esta.

1.2.- Génesis y desarrollo del Concepto formación

Gadamer señala que el concepto formación, se empieza a construir con Herder y culmina con Hegel¹⁵, sin embargo, en nuestras indagaciones encontramos que antes de Herder, es Lessing, (1729 – 1781), quién sienta los principios que desarrollarán los intelectuales posteriores, por ello se considera que Lessing:

... es la primera cabeza alemana que vuelve la espalda al esquema del mundo trazado con arreglo al espíritu de la Ilustración teológica; es el primero que, dando esta vuelta, se sitúa de un modo propio y más profundo ante el cristianismo, como más tarde lo harían Schliermacher, Schelling y Hegel.¹⁶

Dar la espalda a la concepción teológica del hombre, suena como muy refinado para lo que realmente significó, una lucha velada con todas las implicaciones que tenía enfrentarse con las esferas del poder eclesiástico, el poder civil y desde luego con sus propias convicciones; pese a todo, Lessing aborda el problema desde la educación:

Lo que es la educación para el individuo, es la revelación para el género humano. La educación es una revelación que acontece al individuo, y la revelación es una educación que aconteció y acontece aún todavía al género humano.¹⁷

Tomando como referente empírico al pueblo Israelita, Lessing analiza los procesos

¹⁵.- Gadamer, H. G. Op cit. P. 38 ss.

¹⁶.- Abbagnano, N y A. Visalberghi. Op. Cit. P 71.

¹⁷.- Lessing, G. E. " La educación del género humano". En sus Escritos teológicos y filosóficos. Madrid, editora Nacional, 1982. P. 574. (la primera edición en alemán se realizó en el año de 1780).

mediante los cuales la revelación ilumina el ser y que hacer de este pueblo, en una época cuando los seres humanos podían dialogar con los dioses y recibir sus enseñanzas, el pasaje bíblico del jardín del Edén, cuando Dios le muestra a Adán el árbol de la ciencia del bien y del mal se puede apreciar, el acto de la revelación,¹⁸ para este pueblo y para el género humano.

Mediante la revelación el pueblo Israelita, había tenido un grado de desarrollo, pero no todos los pueblos eran adoradores de Jehová y sin embargo, también se habían desarrollado, esto le da elementos para considerar el efecto tanto de la revelación como de la educación, del género humano y del individuo:

La educación no le da al hombre nada que no pueda alcanzar éste por sí mismo; le da lo que podría alcanzar por sí, sólo que lo tiene más fácil y rápidamente. Igualmente, la revelación no le da al género humano nada que no pueda alcanzar la inteligencia humana librada de sí misma; al contrario, le dio y le da las más importantes de esas cosas, sólo que con anticipación.¹⁹

Si lo que hace la revelación, es dar algo que puede alcanzar el género humano, entonces es posible pensar que si “La revelación había dirigido a su razón y ahora era la razón la que

¹⁸ .- Sobre este pasaje de la Biblia que hace referencia al pecado original, Hegel hace el siguiente análisis: “Ahora bien, si abandonamos esta dura afirmación y no hablamos de castigo de Dios, etc., sino que empleamos expresiones más suaves y más generales, esta representación del pecado original llevará implícita para nosotros la noción de que el hombre, tal y como es por naturaleza no es tal y como debe ser ante Dios, sino que su destino es llegar a ser para sí lo que sólo es en sí; y la noción de que esto va implícito en el destino mismo del hombre es precisamente lo que nos representamos como una condición hereditaria. El levantamiento de la simple naturalidad es lo que conocemos como mera educación, y se lleva a cabo de suyo; mediante la educación se suaviza el hombre y se hace de él, en general, un ser adecuado al bien. Y, aunque esto parezca efectuarse de un modo fácil, tiene una importancia extraordinaria, infinita, el que la reconciliación del universo consigo mismo, la reparación, se lleve a cabo por el camino simple y llano de la educación.” Lecciones de historia de filosofía. México, FCE, 1977, T. III, p. 82. La primera edición de esta obra en alemán fue en 1833.

¹⁹ .- Lessing. Op. Cit. P. 574.

ilumina a su revelación".²⁰ Para lograr esto, fue necesario desarrollarla, mediante un alejamiento de lo inmediato:

El hijo enviado a tierras extrañas vio a otros hijos que vivían más decorosamente, y se preguntó avergonzado ¿Porque no sé yo también eso? ¿Porqué no vivo así yo también? ¿No deberían haberme enseñado esto también en mi casa paterna y, además, no deberían haberme retenido allí? Se pone entonces a rebuscar otra vez en sus libros elementales, que durante largo tiempo le dieron la impresión de ser una porquería, con la intención de echarles las culpas. Pero, mira por dónde, advierte que no se les puede echar las culpas, que la culpa de no saber eso y de no vivir así es solamente suya.²¹

Con esta sutil metáfora, Lessing está planteando la necesidad de hacer a un lado los preceptos religiosos como fuente de conducta de los seres humanos y buscar formas de construcción de los conocimientos propios del hombre:

... es absolutamente necesario transformar verdades reveladas en verdades de razón, si se ayuda al género humano. Cuando se las reveló, no eran aún verdades racionales, pero fueron reveladas para que se convirtieran en verdades racionales...²²

Mediante la transformación de las verdades reveladas, el hombre se levanta por sobre los preceptos dados por un Dios y con este acto se vuelve autónomo, pero no es algo puramente cognitivo, sino también político sobre todo considerando el férreo control por

²⁰ .- Ibid. P 582.

²¹ .- Idem.

²² .- Ibid. P. 590.

parte de la iglesia sobre la producción y circulación del conocimiento, por eso Lessing tiene que argumentar:

No es verdad que las especulaciones sobre estas cosas hayan producido desdicha alguna vez y hayan resultado perjudiciales para la sociedad civil. Este reproche no hay que hacérselo a la especulación, sino al absurdo, a la tiranía de impedir esas especulaciones, y a los hombres que, teniendo especulaciones que hacer, no se las permiten así mismos.²³

Para este autor, el desarrollo de la razón, tiene un propósito central, lograr un futuro más perfecto para la humanidad:

Llegará, seguro que llegará el tiempo del cumplimiento, cuando el hombre, a medida que su inteligencia se vaya convenciendo de que el futuro será mejor cada vez, no tenga ya necesidad de recabar de ese mismo futuro motivos para sus acciones, el tiempo en que el hombre hará el bien porque es el bien y no porque se establezcan premios arbitrarios con el fin, propiamente de fijar y robustecer su voluble mirada para que sepa ver los premios interiores del bien, que son mejores.²⁴

Para llegar a este nivel, el ser humano debe educarse y en este proceso:

¡Has de tomar contigo tantas cosas en tu eterno camino! ¡Hay que dar tantos rodeos! - Y ¿Qué pasaría si fuera cierta que la gran rueda lenta que va acercando al género humano a su perfección, sólo se pusiera en movimiento mediante ruedecitas pequeñas más rápidas, cada una de las cuales aporta ahí precisamente su particularidad?²⁵

²³ - Ibid. P. 591.

²⁴ - Ibid. P. 592.

²⁵ - Ibid. P. 593.

No es difícil deducir que las ruedecitas (sic) a las que se refiere Lessing, es el sujeto individual, el conjunto de estos hacen avanzar al género humano, pero tiene que educarse sólo que en esta tarea:

¡No es otra cosa lo que sucede! La misma ruta por la que arriba a su perfección la humanidad, ha de caminarla cada hombre, (quién antes, quién después).²⁶

Estos principios de Lessing, los retoma Herder²⁷ (1744 – 1803), el punto de partida, es la consideración de que el hombre como ser biológico, desde su gestación esta en constante perfeccionamiento:

El niño en el vientre de la madre parece que debe recorrer todos los estados por los que puede pasar toda criatura terrenal. Nada en el agua; esta con la boca abierta; su maxilar es grande, antes de que sea cubierto por los labios, que sólo se formarán más tarde; no bien llega al mundo anhela el aire y lo primero que hace es mamar sin que nadie se lo enseñe. Todo lo que es digestión y alimentación, hambre y sed sigue el proceso instintivamente o a través de impulsos todavía más oscuros. Las fuerzas musculares y generativas tienden a desarrollarse, y basta que un ser humano enloquezca a causa de la pasión o enfermedad, para que se vean en él todos los instintos animales. La miseria y el miedo desarrollan también en los seres, y aun en naciones enteras que viven bestialmente, las habilidades, sentidos y fuerzas de los animales.²⁸

Desde, el cristianismo el hombre es concebido como un ser, hecho a imagen y semejanza

²⁶ .- Idem.

²⁷ .- Herder, Johann Gottfried. Ideas para una historia de la humanidad. Tr. J. Rovira Armengol. Buenos Aires, Losada, 1959, este texto fue publicado en 1784, cuatro años después de la publicación del libro de Lessing.

²⁸ .- Ibid. P. 110.

de Dios, pero Herder lo hace descender sin contemplaciones a la escala animal, como no procede del mismo molde ni del mismo barro, hay lugar para el individualismo.

Por su naturaleza, pues el hombre ofrece menos materia de colisión con sus semejantes ya que una inconmensurable y completa multiplicidad de predisposiciones, sentidos e instintos se reparte sobre muchos individuos constituyendo en cada uno, una constelación individual.²⁹

La naturaleza impone al hombre la diversidad y ella misma actúa en su constitución.

La fuerza orgánica tiene que destruir, al ordenar junta partes y las separa; es más parece como si varias fuerzas rivalizaran o quisieran formar a un engendro hasta que llegan a un equilibrio y la criatura se convierte en lo que debe ser según su especie. La formación es una acción de fuerzas internas a las cuales la naturaleza prepara una masa que ellas se forman, en la cual se tornan visibles.³⁰

Estas fuerzas, influyen directamente en la formación, natural y espiritual, es mediante ellas que el sujeto trasciende de su ser natural hacia lo social, por ello:

Desde que se empieza a vivir, parece que nuestra alma no tiene sino una tarea: adquirir forma interior, forma de humanidad y sentirse sana y alegre en ella como el cuerpo en la suya.³¹

Lo que Herder esta planteando, es la relación entre individuo y especie, a pesar de todas las

²⁹ .- Ibid. P. 241.

³⁰.- Ibid. P. 133.

³¹.- Ibid. P. 143

diferencias que puedan existir entre cada sujeto, este no puede hacer completamente a un lado, la herencia biológica y cultural debido a que:

Toda su estructura humana está conectada con sus padres mediante una generación espiritual llamada educación, lo mismo que con sus amigos, maestros y todas las circunstancias en el curso de su vida, es decir, con su pueblo y sus antepasados o sea, finalmente con toda la cadena que forma su especie, la cuál es responsable con algunos de sus eslabones de tal o cual de sus potencias psíquicas.³²

El autor considera que existe un encadenamiento de manera que se manifiesta una continuidad, entre generaciones y entre individuo y género:

He aquí el principio de la historia de la humanidad sin el cual no existiría tal historia. Si el hombre recibiera todo de sí mismo, desarrollara todo independientemente del mundo externo, tendríamos la historia de un hombre, pero no la de los hombres, es decir, de toda la especie humana.³³

Sin embargo, esta conexión no es una clonación³⁴ cultural, de manera que el influjo de la especie suprima al individuo. La fuerza interior del sujeto, preserva su individualidad y le da forma, teniendo como medio formativo la razón, como lo dice el autor:

³² .- Ibid. P. 261.

³³ .- ibid. P 260.

³⁴ .- En el ámbito biológico, la clonación, es un descubrimiento reciente mediante el cuál, es posible producir seres iguales (como en el caso de la oveja Dolly), en el ámbito cultural, la clonación, sería que todos los sujetos de una comunidad, asimilaran de la misma forma la cultura de su entorno y por lo tanto su diferencia sería más por los rasgos físicos que por sus valores y estilo de vida particular.

La razón es un agregado de percepciones y hábitos de nuestra alma, una resultante de la educación de nuestra especie que el educado perfecciona finalmente en sí mismo conforme a moldes que recibe de afuera y realizando en su persona la obra de un artista que lo moldea desde afuera.³⁵

Este moldeamiento que hace el sujeto sobre sí mismo, es el proceso formativo, en el cual la educación juega un papel relevante, puesto que permite al sujeto combinar los bienes culturales de su entorno con sus disposiciones propias:

Concebido en el seno del amor y amamantado en sus pechos, es educado por hombres de quienes va recibiendo miles de beneficios sin haberlos merecido. En tanto, pues, ha sido formado realmente en una sociedad y para ella, sin ella no pudo haberse concebido ni llegar a ser hombre.³⁶

Esta afirmación de que el sujeto se forma en y para una sociedad, es lo que entiende Herder como ascenso del individuo hacia la humanidad; que no es otra cosa que el proceso de humanización, que desarrollarán los autores siguientes.

El Romanticismo hace aportaciones al concepto formación, en las personas de Schiller, Goethe y Schleiermacher, el aspecto sobre el que van a girar sus concepciones educativas, provienen de la concepción estética - filosófica; destaca en estas la idea de la formación del individuo, en este sentido Schiller³⁷ (1759 – 1805), cuando habla del hombre, considera que:

³⁵.- Ibid. P. 260.

³⁶.- Ibid. P. 240

³⁷.- Schiller, J.C.F. Cartas sobre la Educación estética del hombre. Tr. Vicente Romano García. Argentina, Aguilar, 1981. La primera edición en Alemán fue en 1794.

La naturaleza no se comporta con el hombre mejor que con el resto de sus obras; actúa por él donde todavía él no puede actuar como inteligencia libre. Pero esto precisamente le hace hombre, que no se queda en lo que la simple naturaleza hace de él, sino que posee la facultad de desandar, mediante la razón, los pasos que ella anticipó con él, transformar la obra de la necesidad en una obra de su libre arbitrio y elevar la necesidad física a necesidad moral.³⁸

No se trata de únicamente de un ser incompleto, sino además de un ser que tiene que destruir una serie de atributos que la naturaleza le otorgó, para ello deberá recurrir a la razón, sin embargo:

La razón le quita al hombre algo que realmente posee y sin lo cual nada tendría, indicándole a cambio de ello algo que pudiera y debiera poseer. Y si hubiera arrancado también incluso los medios de la animalidad, que, sin embargo, es condición de su humanidad, con miras a una humanidad que le falta todavía y que le puede seguir faltando sin perjuicio de su existencia.³⁹

Un hombre ilustrado, domina a su animalidad, haciendo prevalecer las normas jurídicas y morales ante los instintos, pero le genera conflictos:

La razón demanda unidad, la naturaleza exige diversidad, y el hombre es requerido por ambas legislaciones. La ley de la primera es señalada por una conciencia insobornable y la de la segunda por un sentimiento inextinguible.⁴⁰

Schiller considera que la razón al desarrollarse, reduce al espíritu al área de conocimiento al que se dedique, por otra parte, las normas jurídicas lo supeditan a sus prescripciones en

³⁸ .- Schiller, J.C.F. op. cit. P 30.

³⁹ .- Ibid. P 32.

⁴⁰ .- Ibid. P. 35.

detrimento de su libertad, por ello cree que esta contradicción se resuelve mediante la formación estética:

... no basta que toda la ilustración del entendimiento merezca consideración sólo en tanto que actúa sobre el carácter; en cierto modo, también procede del carácter, porque el camino hacia la cabeza tiene que abrirse a través del corazón. Educar la sensibilidad es, pues, la necesidad más urgente de la época, no solo porque se convierte en un medio para hacer eficaz para la vida del perfeccionamiento del saber, sino incluso porque contribuye a ese perfeccionamiento.⁴¹

Desde una perspectiva global, el pensamiento de este autor, puede catalogarse como un análisis general sobre las necesidades de formación de los alemanes de esa época. La utopía de Schiller, es que mediante la educación estética, el género humano alcance su perfección.

Pasemos ahora a ver los aportes de Goethe (1749 - 1831), al concepto formación. En rigor este autor, no elabora un texto específico sobre educación, sino que a la manera del Emilio de Rousseau, escribe la novela pedagógica “Los años de aprendizaje de Guillermo Meister”⁴², mediante el personaje central (Guillermo Meister), plantea una situación particular de la formación; como la trama se desarrolla en un ambiente no escolarizado, el tiempo y los planes de enseñanza, no son impedimentos para desarrollar sus ideas de formación. En cuanto a su concepción educativa, Goethe, recupera el concepto de fuerza interior de Herder, por eso afirma:

⁴¹ .- *Ibid.* P. 56.

⁴² .- Goethe, Johann W. “Años de aprendizaje de Guillermo Meister” en sus Obras escogidas. Tr. Rafael Cansinos Asséens. México, Aguilar, 1991, Vol. II, pp 638 -961. (la primera edición fue en 1896).

La evolución orgánica dispone de una fuerza capaz de corregirse a sí misma, cuando va descaminada; tampoco esto ha lugar a influencia alguna - o muy poca - exterior.⁴³

Bajo el criterio de que la naturaleza posee sus propias fuerzas autocorrectivas, traspola este principio a la educación, sosteniendo que:

El error sólo puede curarse así mismo, es decir mediante el conocimiento de su naturaleza y de sus consecuencias adquirido por nosotros mismos; y con esto queda reducido el objetivo de la dirección pedagógica a los términos siguientes: El deber del educador de hombres y la ciencia del maestro consiste en no prevenir el error, si quien toma solamente el gusto por el error se familiariza con él mucho tiempo disfrutándolo como un raro placer, mientras si se agota hasta el final, por fuerza tiene que darse cuenta de él, a menos que sea un insensato.⁴⁴

Lessing, había dicho que el individuo se forma mediante errores y rodeos. En este mismo sentido Goethe, agrega que esté puede corregirse a si mismo, siempre y cuando el sujeto en formación, se percate de lo incorrecto de su accionar, para llegar a esta corrección, tiene necesariamente que dar algunos rodeos y cometer algunos errores, en sus palabras:

Lo mismo las faltas, que de otra parte las buenas cualidades de la juventud, corresponden del todo a las diversas etapas de la vida y desaparecen automáticamente con la evolución; ocurre a veces que las anormalidades del niño no son sino gérmenes encubiertos de energías ulteriores para resistencia y desarrollo del mismo.⁴⁵

⁴³.- Lehman, R. Goethe y la educación individual, 1939, p 94.

⁴⁴.- Ibid. P. 94.

⁴⁵.- Ibid. P. 96.

En el fondo, lo que está planteando Goethe, es la posibilidad de que el sujeto participe en su proceso formativo, lo hace desde una concepción general de la educación.

En este mismo sentido, Schleiermacher (1768 – 1796), en sus Monólogos⁴⁶ hablará sobre la formación individual, desde la perspectiva del arte, pero a diferencia de los autores anteriores, Schleiermacher autoreflexiona sobre su proceso de formación:

Todavía pienso con orgullo y alegría en el día en que encontré a la humanidad y supe que nunca más la perdería. Desde adentro me vino esa alta revelación que no han producido ninguna doctrina de la virtud ni ningún sistema de los sabios. Un momento luminoso coronó la larga búsqueda; la libertad disolvió las oscuras dudas por medio de la acción. Me es lícito decir que desde entonces no me he abandonado a mí mismo.⁴⁷

En esta cita, encontramos el principio de Lessing, cuando habla de que la formación se realiza mediante errores y rodeos; este proceso aunque laxo no es azaroso, el método mediante el cuál, interioriza algún nuevo conocimiento es el siguiente:

Cuando algo nuevo afecta mi ánimo, me es imposible penetrar inmediatamente con fuego arrebatado en el interior de la cosa, y conocerla hasta la perfección. Tal procedimiento no conviene a la ecuanimidad, que es el tono fundamental de la armonía de mi ser. Me sacaría del centro de mi ser el que yo me aislara con una cosa; pues el profundizar en ella, me haría extraña otra, a pesar de no haber convertido la primera en una verdadera propiedad.⁴⁸

⁴⁶ .- Schleiermacher, Friedrich. Monólogos. Tr. Ramón Castilla, Buenos Aires, Aguilar, 1980. (La primera impresión en alemán fue en 1800).

⁴⁷ .- Ibid. P 36.

⁴⁸ .- Ibid. P. 47.

Los ritmos que según el autor sigue, en su proceso formativo, no corresponden a una situación escolarizada, sino a una actividad desarrollada en la cotidianidad, por eso continúa diciendo:

Así y no de otra manera puedo comenzar mis obras si no quiero herir mi ser íntimo. Porque mi propia formación y mi actividad, deben mantener un equilibrio. De esta manera avanzo lentamente y una larga vida me puede estar reservada hasta que yo abarque todo en un grado igual. Sin embargo, todo lo que yo abrace llevará mi sello y cuanto haya aprehendido mi inteligencia de los inmensos dominios de la humanidad, se convertirá en la misma medida de mi propio y se transformarán en mi ser.⁴⁹

Sin la prisa escolar, aplica ea el principio del no - apresuramiento, como él mismo lo aclara:

¡Que bella conciencia del valor interior, qué elevado sentimiento de la vida y existencia propia coronan mi reflexión al mirar la ganancia de tanto días buenos! No fue baldía la serena actividad que vista desde fuera parecía ociosa y desocupada: ha fomentado bellamente la obra interna de mi formación.⁵⁰

En cuanto a la relación entre mundo e individuo considera que:

Es la conciencia clara de la oposición que hay entre el mundo y el hombre, el fundamento sobre el cual descansa el respeto a mí mismo y el sentimiento de la libertad.⁵¹

⁴⁹ .- Ibid. P 47-48.

⁵⁰ .- Ibid. P 48.

⁵¹ .- Ídem.

Otro principio que Schleiermacher, rescata en su proceso formativo, es el tomar distancia de su entorno inmediato, como lo expresa:

En casa ajena despertó mi sentido a la bella existencia con la comunidad. Vi como la libertad ennoblece primero y forma después tiernamente los rectos secretos de la humanidad que siempre se mantienen ocultos para el profano que los venera sólo como lazos de la naturaleza.⁵²

A los principios anteriores, aún agrega otros dos, el de la necesidad de que la formación se realice mediante un estado de aislamiento del mundanal ruido, y una valoración que hace de la escuela:

En la tranquila soledad que ha llegado a ser una parte de mí mismo, he observado la naturaleza interior de la humanidad y todos los fines que le corresponden por esencia. He visto todas las funciones del espíritu en su unidad eterna, y con una intuición viva he aprendido a valorar rectamente la palabra muerta de la escuela.⁵³

La idea de formación en plena libertad, sin prisa y regodeándose con cada nuevo conocimiento que se adquiere en la cotidianidad de Schleiermacher, choca con las concepciones de Kant, como lo veremos.

Kant (1724 - 1804), en su texto de pedagogía⁵⁴ aborda problema de la libertad, pero

⁵².- Ibid. P 74.

⁵³.- Ídem.

⁵⁴.- Kant, Emmanuel. Pedagogía. México, Hispánicas, 1987. Este texto, es una compilación hecha por un alumno de un curso de pedagogía dictado en la universidad de Konisberg. La primera edición, fue en 1803, con la autorización de Kant.

enfocándolo a una situación más escolarizada. Empieza estableciendo la diferencia entre los animales y el ser humano:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante.⁵⁵

Sin resquicios teológicos, Kant, asume el aspecto biológico del ser humano, lo mismo que sus necesidades que tiene para vivir en la sociedad. Para humanizarse, requiere de la educación disciplinada:

La disciplina convierte a la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña lo ha previsto de todo. Pero el hombre necesita de una razón propia, no tiene ningún instinto, y ha de construir él mismo su plan de conducta. Pero como no está en disposición de hacerlo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se tiene que construir con los demás.⁵⁶

El autor se refiere a una actitud constante, responsablemente asumida por el educando, con esto aborda un aspecto nodal para la pedagogía:

... uno de los grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria ¿cómo cultivar la libertad por la coacción?⁵⁷

⁵⁵.- Ibid., p 29.

⁵⁶.- Ibid. P 29 -30.

⁵⁷.-, Ibid. p 96.

La libertad a la que se refiere Kant, es a la posibilidad de servirse de su propia inteligencia, como lo manifestó en su trabajo sobre ¿qué es la Ilustración?.⁵⁸ La disciplina y la voluntad autónoma, son las aportaciones de Kant al concepto formación, mismos que de alguna manera, retoma y enriquece Hegel.

En el apartado anterior(ver p 6 ss), hemos abordado el concepto de subjetividad de Hegel (1770 – 1831), ahora veamos como lo aplica al concepto de formación, para ello partiremos de la concepción que tiene del ser humano:

Es un ser dotado de razón y de espíritu. Desde este aspecto, no es por naturaleza lo que debiera ser. El animal no necesita formación, es ya por naturaleza lo que debiera ser. Es animal solamente.⁵⁹

Hemos visto en los autores anteriores, esta forma de concebir al ser humano como ser natural, Hegel agrega una característica más:

El ser humano como individuo se comporta y se relaciona consigo mismo, tiene el doble aspecto de ser una esencia individual y Universal. Su deber para consigo mismo consiste por eso en la subsistencia física y en parte en formarse y cultivarse y en elevar su individualidad hacia la naturaleza universal.⁶⁰

Para la supervivencia física, dependerá de quienes lo rodean, para que le proporcionen

⁵⁸.- Kant. ¿Qué es la Ilustración?. México, FCE, 1987. (Colección popular).

⁵⁹.- Gadamer. op. cit. p. 43

⁶⁰.- Hegel, G.W.F. Propedéutica filosófica, p. 63.

alimentos y cuidados, él recurrirá a algunas reacciones instintivas, elementales; tales como manifestar su incomodidad o succionar el pezón de la madre, sin necesidad de alguna enseñanza previa, pero en lo cultural, tiene que seguir el proceso que menciona Hegel:

Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar es el movimiento fundamental del espíritu cuyo ser no es sino el retorno a sí mismo desde el ser otro.⁶¹

En esta afirmación, Hegel plantea lo que entiende por formación, para comprender su cita se hace imprescindible la metáfora del espejo; reconocer, en lo extraño lo propio significa vivir el proceso de reconocimiento que hace de sí mismo Narciso,⁶² es decir, que un sujeto sólo puede darse cuenta de lo que es, mediante un distanciamiento de su ser inmediato. Ahora que en la formación del sujeto, tomar esa distancia implica a la vez, alienarse⁶³ de su ser natural, es decir que:

Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual, encuentra en el idioma, las costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia que debe hacer suya del modo análogo como adquiere el lenguaje.⁶⁴

⁶¹.- Gadamer, H. op. cit. P. 43

⁶².- Según la leyenda de Narciso, éste pudo convertirse en tal, sólo cuando vio reflejada su imagen en el agua; ésta, a modo de espejo, le devolvió la figura que él poseía pero que no podía apreciar. Físicamente, los ojos pueden percibir un sin número de objetos, pero no pueden percibirse así mismo, para ello requiere de un objeto que refleje lo que son, así mismo el objeto externo, sólo tienen la función de reflejar la imagen, pero es el ojo quién hace las percepciones, en el proceso de humanización sucede algo parecido.

⁶³.- La alienación se entiende como la formación de una imagen distorsionada de la realidad y en contrapartida, la conciencia, se le comprende como un darse cuenta de la realidad tal como es. Cfr. Yurén Camarena, Ma. Teresa. La filosofía de la educación del Estado mexicano. p. 44.

⁶⁴.- Gadamer, H. op. cit. P. 43.

Ir más allá de su entorno inmediato, significa alienarse de su ser inmediato y natural; el concepto alienación puede generar confusiones, sobre todo si se le antepone el concepto de conciencia, pero Hegel se refiere al desprendimiento que hace el sujeto de sus instintos naturales, mediante la interiorización de las normas sociales y morales. Esto, le permite ser integrante de su comunidad.

Humanizarse, significa un proceso mediante el cuál el sujeto vive lo que podemos llamar niveles de formación, ascender a niveles más elevados, significa una ruptura entre los patrones culturales del sujeto, pero ¿de donde obtiene el sujeto estos elementos formativos?, Hegel sostiene que de la cultura externa a la comunidad del sujeto, debido a que:

El ser humano al ir más allá de lo que sabe y vive en su ambiente inmediato, aprende que hay mejores modos de comportarse y actuar y que los suyos no son los únicos. Se aleja de sí mismo y aprende a diferenciar a lo esencial de lo no esencial.⁶⁵

Los contenidos culturales, son para el sujeto en formación un referente que le permiten equivalenciar lo que es,⁶⁶ pero también son elementos que le permiten adquirir las características de lo que debiera ser, esta ruta del ser y el deber ser, es propia de cada

⁶⁵.- Ibid. p.

⁶⁶.- Escribe Marx, que la mercancía tiene dos valores, el de uso y el de cambio, el primero es la cualidad que tiene una mercancía, para satisfacer una necesidad; el valor de cambio, es la cualidad que tiene la mercancía de intercambiarse con otras mercancías. Para efectuar este intercambio, la mercancía que se cambia adquiere el valor relativo, en tanto que la mercancía por la que se cambia, adquiere el valor equivalencial, este último, funciona como la medida del valor de la mercancía que se pretende cambiar. Cfr. Marx, Carlos. El capital Tomo I. México, F.C.E., 1980. PP. 17 ss.

sujeto.

.... el individuo tiene que recorrer en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado, vemos así como en lo que se refiere a los conocimientos, ejercicios, incluso juegos propios de la infancia, y en las etapas progresivas pedagógicas, reconoceremos la historia de la cultura como en contornos y sombras.⁶⁷

No se trata de hacer este recorrido completo por el desarrollo de la humanidad,⁶⁸ es impensable que viva en las cavernas, sin embargo, en cada sujeto se reproduce la historia de la humanidad, digamos que de manera sintetizada.

Para realizar este recorrido, los autores anteriores mencionan la fuerza interior, Hegel la existencia de esta fuerza, pero va más allá al encontrar la forma en que se aplica, él considera que se manifiesta en el trabajo, formando cosas el hombre se forma por que frena sus instintos inmediatos:

En la consistencia autónoma que el trabajo da a la cosa, la conciencia que trabaja se reencuentra así misma como una conciencia autónoma. El trabajo es deseo inhibido. Formando al objeto, y en la medida en que actúa ignorándose y dando lugar a la generalidad, la conciencia que trabaja, se eleva por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad. La idea es que en cuanto el hombre adquiere un < poder >, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo.⁶⁹

⁶⁷.- Ibid. p 21.

⁶⁸.- Jean, Georg. Al recuperar una afirmación de Bachelard, menciona que es común que un niño en determinada edad le atraiga mucho jugar con el fuego. Los padres piensan que se trata de simple curiosidad, sin embargo Bachelard, afirma que en este acto esta descubriendo el fuego, pero como figura ya trillada, como dice Hegel. Cfr Su: Bachelard la infancia y la pedagogía. México. F.C.E., 1989. p. 16.

⁶⁹.- Gadamer, H. Op. Cit. P. 41.

Para Hegel, el trabajo no es un elemento de la formación, es la formación misma, se refiere al trabajo, como la actividad mediante la cuál el sujeto conserva y desarrolla su existencia; a ese tipo de actividad que Harendt, denomina labor,⁷⁰ le permite al sujeto su ascenso a la universalidad.

Con lo trabajado hasta ahora, tenemos una reconstrucción del concepto formación hegeliano, en ella observamos como desde un contexto histórico (Alemania a fines del siglo XVIII), se construye un sistema filosófico (el idealismo), que através del concepto de subjetividad, concibe al hombre como un ser capaz de autodeterminar su propio devenir.

Esta capacidad de autodeterminación, es para la especie humana, la libertad de elegir su propio devenir, pero le arranca las columnas que servía de sustento como especie; la teología y la naturaleza.

Mediante la revelación, la teología le proporcionaba conocimientos y normas de comportamiento que le daban cierta seguridad, aunque lo aprisionaban porque no podía cambiar ni transgredir de acuerdo a su voluntad ni intereses.

Como ser biológico, la naturaleza lo provee de ciertos instintos que tal vez pudieran servirle para subsistir dentro de la escala animal, pero no le permiten llegar a ser humano ¿cómo

⁷⁰.- Al respecto la autora señala " A diferencia de la productividad del trabajo, que añade nuevos objetos de arteficio humano, la productividad del poder de la labor solo produce objetos de manera incidental y fundamentalmente se interesa por los medios de su propia reproducción; puesto que su poder no se agota una vez asegurada su propia reproducción, puede usarse para la reproducción de más de un proceso de vida, si bien < no produce más que vida>". Cfr. Arendt, Annah. La condición humana. Tr. Ramón Gil Novales. México, Paidós, 1993, p. 103 ss.

puede entonces un sujeto humanizarse? Hegel, dice que mediante la formación, que es como un segundo nacimiento del sujeto. Con esto, la formación adquiere tres connotaciones o formas de manifestarse:

- a) Como proyecto. El sujeto debe transitar de lo que es a lo que debe ser, en la construcción de este deber ser tiene la capacidad de elegir la opción que corresponda a sus intereses y valores, es decir determinar un proyecto que de acuerdo con Sartre:

... es al mismo tiempo fuga y salto adelante, negativa y realización, mantiene y muestra a la realidad ya superada, negada por el movimiento que la supera; así resulta que el conocimiento es un momento de la praxis, aun de la más rudimentaria; porque este conocimiento no tiene nada de un saber absoluto: definida como está por la negación de la realidad rechazada en nombre de la realidad que tienen que producirse, queda cautiva de la acción que ella misma ilumina, y desaparece en ella.⁷¹

La necesidad de satisfacer algunas carencias, plantea al sujeto elegir ciertos fines, articulados en torno a un proyecto, para satisfacerlas debe mover su acción hacia la consecución de las mismas, por eso:

Consustancial a un proyecto es la pretensión de cambio, de modificación de la realidad natural y social. Un proyecto es tal en la medida que el sujeto se representa como fin alcanzar algo que aún no es.⁷²

- b).- La formación es un proceso: Por esta necesidad de transformación de lo existente, la formación es un proceso que se inicia en el momento mismo de trazarse el proyecto, primero como un proceso mental y posteriormente como un proceso práctico.

⁷¹ .- Sartre, J. P. Crítica de la razón dialéctica, buenos Aires, Losada, 1979. T I, p 78.

⁷² .- Idem.

c).- La formación es resultado. Por lo general, se concibe como resultado al producto obtenido, es decir cuando ya se concluyó, sin embargo cada elemento de la realidad natural o social que es interiorizada por el sujeto, es ya resultado, cierto que en ocasiones es perceptible hasta cuando se da el salto cuántico y los cambios se pueden apreciar a simple vista.

Con estas tres manifestaciones de la formación, habrá que ver lo que puede aportar este concepto para una situación actual; al respecto, si consideramos que todo proyecto es histórico, entonces podríamos concluir que la visión hegeliana de la realidad ya fue rebasada, la sociedad alemana de fines del siglo XVIII es radicalmente diferente a la actual, incluso dentro de ese mismo país.

El grado de desarrollo de la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación y todas las esferas de la sociedad, es de tal magnitud que para Hegel fue imposible imaginar, su contexto le daba elementos para concebir al hombre libre de las ataduras teológicas y naturales, para ello debería de orientarse la formación hacia los nuevos valores contenidos en el idealismo.

Hoy este idealismo es cuestionado, incluso rebasado por otras concepciones filosóficas, sin embargo, la esencia de la formación como proceso de humanización permanece, porque sujeto que nace tiene que vivir su propio proceso de humanización.

La diferencia estriba en lo que se entienda por humanización, esto tiene que ver con el concepto de humanismo, mismo que de acuerdo con Menze:

Todo humanismo es expresión del intento del hombre de comprenderse dentro de lo que él es y debe ser. Este empeño por llegar a un tal conocimiento, cuyos fundamentos remiten al pensamiento griego, cuya aparición se remonta al siglo V. A. C., presenta al hombre, de acuerdo a su constitución esencial, como ser dotado de razón y de espíritu. Ello significa que el hombre llega a conocer que él no es como otro cualquiera, sino que, frente ese otro ser, se caracteriza por el hecho de saberse como tal.⁷³

El hombre concreto en el que pensaban los alemanes, era aquel que consideraban era necesario para esa etapa del capitalismo, es su época revolucionaria, en la cuál se hablaba por una parte de igualdad y por otra, de la aplicación de la razón en la comprensión del mundo y a la producción de bienes materiales.

En este contexto, la búsqueda del hombre de sí mismo tenía un sentido, empero el desarrollo del capitalismo, ha traído una serie de cuestionamientos sobre sus bondades, de manera que ante la insatisfacción de estas circunstancias, como lo hizo Hegel y sus contemporáneos, otros filósofos posteriores, empezaron a elaborar un concepto de hombre que superara al de fines del siglo XVIII.

Este nuevo concepto de hombre, surge de la nueva realidad originada de las condiciones sociales de producción, que en su tiempo, que Hegel consideraba como las más apropiadas para que el hombre se humanizara, pero aún con la nueva realidad:

⁷³ - Menze, Clemens. "El humanismo pedagógico en la discusión actual" en Educación, vol. 45, p 7.

En cuanto espíritu sólo puede comprenderse en aquello que crea a partir de sí mismo. Ahí radica el motivo de mirar dentro de sí mismo, de poder reconocerlo en el modo de obrar, en cómo intenta realizar lo que le fue encomendado en el primerísimo y más alto lugar. Y esto que le fue encomendado es la autorepresentación de su humanidad. Pero como ésta no le es dada por naturaleza, se ve necesitado en su necesario y, a la vez, inacabable devenir, de la formación. Y con esto hemos tocado el punto en que el humanismo, de acuerdo a la interpretación de esta determinación, se fragmenta en múltiples humanismos.⁷⁴

La existencia de varias concepciones de humanismo, da argumento para rechazar o aceptar, el concepto de humanismo hegeliano y con esto, se estaría dentro del concepto de subjetividad de este filósofo, en tanto que:

La posibilidad de elegir frente a diversas opciones, es también, condición de la autodeterminación del sujeto. Cuando este se autodetermina a alcanzar un fin, movido por los valores que aprecia de manera anticipada, genera un proyecto. Desde este punto de vista, el proyecto es una finalidad preñada de valor e implica: de parte del sujeto, creencias (acerca de sus necesidades, de los sujetos que pueden satisfacerlas, de las diversas alternativas de acción, de las circunstancias en las que se presentan, de las posibles consecuencias de la acción que se pretende realizar, etc.), actitudes (es decir disposiciones a actuar favorable o desfavorable con respecto a determinados objetos) y elección (ejercicio de libertad), de parte del sujeto, el proyecto implica la existencia de una situación concreta en la que el individuo se encuentra, y diversas opciones en una relación con sus valores.⁷⁵

La concepción de humanismo que se elija, corresponderá a una concepción de lo que el hombre debe ser, que a la vez conlleva a un determinado tipo de sociedad, es decir, que el proponerse ser de tal o cual manera, implica necesariamente para que viva en un determinado tipo de sociedad.

⁷⁴ .- *Ibib.* P 7-8.

⁷⁵ .- Yurén Camarena, Ma. Teresa. *Op. Cit.* P 34.

Para lograr esto, además de otras instancias formativas como la familia y el medio social, esta la escuela; para que un concepto de formación arribe a la misma, tiene que darse un recorrido como el que menciona Mantovani, cuando afirma:

La educación es un proceso subordinado al principio de formación, el estudio filosófico del hombre en formación, es decir de su tránsito del ser al deber ser, conforme a una imagen humana, conduce a un ideal de educación, de este a la doctrina pedagógica de la que se extraen derivaciones prácticas.⁷⁶

Concebida por Hegel, como una esfera intermedia entre la familia y la sociedad, la escuela descende hacia niveles operativos, los principios filosóficos que contienen como, lo señala el autor, una determinada imagen de hombre, para hacerlo, tiene que recurrir a la pedagogía, ya que esta:

Es la realización concreta de las normas, ideas, valores y convicciones formulados o provistos por la filosofía. Precisa ésta la realidad, el valor y el sentido de la realidad y de las acciones humanas. Toca a la pedagogía forjar en los que se educan tales pensamientos y conducta.⁷⁷

Ninguna de las disciplinas científicas, experimentales, sociales, descriptivas o como se quieran clasificar, pueden determinar qué tipo de contenidos son los más adecuados para un plan de estudios específico, ni sus formas adecuadas para enseñarse, porque su función es describir o explicar las leyes por las que ocurren los fenómenos, por eso:

⁷⁶.- Mantovani, Juan. Educación y vida. Buenos Aires, Losada, 1956, pp 16-17.

⁷⁷.- Mantovani, Juan. Educación y plenitud humana. Buenos Aires - Argentina. El Ateneo, 1978, p. 72.

...precisamente a la pedagogía compete la tarea de coordinar las contribuciones de las diversas ciencias auxiliares y técnicas didácticas, de impedir que se caiga en recetas fijas, de evitar que se cristalicen los métodos y los valores y, en resumen, de llevar a cabo aquella misión de apertura hacia lo nuevo y lo diverso que tiene en común con la filosofía, o para decirlo mejor, que tienen en la medida en que es filosofía de la educación.⁷⁸

De acuerdo con los autores, la pedagogía concreta los valores contenidos en el proyecto filosófico de sociedad y de hombre, que de manera implícita o explícita, dan cuerpo a un proyecto educativo, pero aquí el círculo visual Herbartiano, exige precisión, porque si un proyecto educativo, como lo veremos más adelante, da sentido al ser y que hacer de una institución en un momento determinado, la educación actual, esta organizada de tal forma bajo un mismo proyecto educativo, se pueden encontrar diferentes opciones.

Hablando de instituciones, es el caso de la UNAM y el Politécnico y la UAM, por citar algunas, bachilleratos bivalentes y propedéuticos, al interior de una misma institución, también se pueden encontrar este tipo de segmentos, sea por niveles o por el área de conocimiento.

Ante esta diversidad, un proyecto educativo puede orientar al sistema educativo de un país o a una institución educativa específica, pero materializarse de manera propia en cada nivel de manera que no se puede hacer una generalización de lo que persigue esa institución, al educar, para saberlo tenemos que buscar lo que es esencial en el proceso educativo; esto no puede ser otra cosa que la formación buscada en los estudiantes.

⁷⁸.- Abbagnano, N y A. Visalberghi. Historia de la pedagogía. México, F.C.E., 1978, p. 7.

Esta formación, es el tramo de la cultura que le corresponde recorrer a los estudiantes en esa institución, como parte de su proceso de humanización, o como lo diría Hegel, como parte de la historia de la humanidad que tienen que recorrer los estudiantes de manera individual y como integrantes de un grupo académico y/o nivel educativo.

Ahora que si como hemos dicho que el proyecto es una imagen anticipada, que requiere la acción para su concreción, esta exigencia es aun más fuerte en la educación, por eso en cada lugar que se realice acto educativo alguno, tiene que existir antes no sólo una serie de fines, sino también de medios que hagan posible su realización, este es el círculo visual de Herbart, que nosotros llamamos proyecto de formación del estudiante.

El proyecto de formación del estudiante ha sido y es lo esencial,⁷⁹ de todo acto educativo que realiza alguna escuela; se denomina proyecto de formación por dos razones: porque es la imagen anticipada que se espera encarne el estudiante, una vez que haya concluido sus estudios de ese nivel específico y las derivaciones prácticas que señala Mantovani.

En este sentido, el proyecto de formación del estudiante, contiene lo que pretende en sí una institución, en un momento determinado, la conformación la veremos en el siguiente apartado.

⁷⁹.- Sobre las categorías de esencia y fenómeno Rosental nos dice que: "La esencia es el aspecto interno, relativamente estable, de la realidad objetiva, que pertenece oculto tras la superficie de los fenómenos y que se manifiesta a través de ellos. El fenómeno es el aspecto externo más movible y cambiante de la realidad objetiva, que constituye la forma de manifestarse la esencia." Ibid. p. 55.

2.- Elementos que conforman al proyecto de formación del estudiante.

Una vez abordado al concepto formación hegeliano y visto como se da el tránsito de la filosofía hacia la pedagogía y de esta a la situación práctica del trabajo áulico, veamos ahora como se sustenta dicho trabajo escolar, que en sentido general se reduce a fines y medios de la educación.

Los fines contienen una imagen de hombre y sociedad, se acuerpan en el proyecto educativo que orienta a la vida institucional de una institución.

Los medios aquellos elementos que permiten llevar a la práctica a los primeros, son el plan y programas de estudio, y la política educativa; por obvio que pueda resultar, siempre es necesario considerar que debe existir una relación entre fines y medios, a fin de evitar contradicciones en el proyecto de formación.

La articulación entre fines y medios, no se reduce a la cuestión técnica, aunque necesariamente la implica, trasciende hasta las teorías filosóficas, pedagógicas y psicológicas en las que se fundamenta el mencionado proyecto. Las características específicas de estos elementos los abordaremos en el siguiente apartado,

2.1. El proyecto educativo.

En cuanto anticipación ideal del resultado material que se quiere alcanzar, el fin queda vinculado al futuro y entre en contradicción con el presente, ya que todo fin es, en definitiva, la negación ideal del presente, mientras que el resultado ya obtenido será la negación real, efectiva.

Adolfo Sánchez Vázquez.

En páginas anteriores, hemos abundado sobre el concepto proyecto, por lo que ahora, nos centraremos en el proyecto educativo, de acuerdo con Yurén:

... por proyecto de educación pública entendemos el conjunto de ordenamientos jurídicos, planes y programas que orientan la educación pública en un periodo histórico determinado. Se trata, por un lado de leyes y reglamentos que enuncian de manera explícita los principios y fines educacionales generales, y, por otro lado, de instrumentos de planeación en los que se definen y justifican fines y principios más específicos y las acciones concretas mediante las cuales se cumplen estos. El contenido de cada proyecto se organiza en torno a un criterio axiológico o valor fundamental que le da sentido y unidad al conjunto.⁸⁰

El origen de los proyectos, trasciende el ámbito escolar, se extiende hacia las demás esferas de la sociedad, y cuando una sociedad esta dividida en clases sociales, los intereses y necesidades son diferentes, por lo tanto si un valor articula un proyecto educativo que rige la educación pública en un periodo histórico determinado, para ello tuvo que erigirse como el proyecto educativo.

⁸⁰- Yurem Camarena, Ma. Teresa. La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores. México, Trillas, 1994, p 46.

Un proyecto es dominante, porque se impuso a otros, esto no significa desaparecerlos o absorberlos sino sólo relegarlos a un segundo plano, por lo tanto están latentes y en la realidad coexiste con ellos, mediándose mutuamente.

En la práctica, mediación tiene dos implicaciones: la primera es que todo proyecto es matizado por los intereses de los extractos participantes, con una clara orientación del grupo más poderoso, pero sin dejar de incorporar algunas demandas de los intereses de los otros grupos; la segunda se refiere a la posibilidad de que en ciertos periodos coyunturales, cuando se debilita el poder del Estado, las clases dominadas, pueden imponer su proyecto, aún cuando estructuralmente, no sea la clase dominante.

Por lo anterior, para comprender el significado de ciertos valores que subyacen en determinados proyecto educativo, es necesario considerar a los estamentos que participaron en su elaboración, pero también a la participación de la misma escuela en la conformación de dicho proyecto, porque aún cuando sea una institución sostenida financieramente por el Estado (que según la teoría marxista, es el órgano de represión de la clase dominante), también ejerce una presión hacia la sociedad.

La fuerza que impulsa la escuela no sólo puede modificar hasta cierto punto, algunos valores que los grupos sociales consideran como legítimos, sino también matizar los ya decantados, de manera que contribuye también en la construcción de proyectos educativos diferentes al dominante, incluso adquirir su propia configuración.

Las explicaciones que se dan sobre esta posibilidad de la escuela varía según el autor y la corriente. Para Luhman, los sistemas educativos son autopoieticos, es decir que tienden a tener una configuración propia, a pesar de las presiones que sobre ellos ejerce la sociedad,⁸¹ por su parte, Vasconi señala que:

Volviendo al sistema educativo (pensado como una combinación específica de instituciones culturales) sostenemos que este presenta, dentro de una formación social, un grado relativo de autonomía. Con esto queremos decir que, al poseer el sistema una estructura específica, esta estructura traduce de un modo particular las características de la formación en que el sistema se halla inserto (v.g., la forma que asume la lucha de clases en la sociedad global.⁸²

Puede existir diferencia teórica entre la concepción de Luhman y la de Vasconi, no es nuestro objetivo hacer un análisis extenso de éstos y otros autores, la idea esencial que subyace en ambos, es que la escuela posee una autonomía relativa (autonomía limitada) respecto a los procesos sociales.

Esta autonomía le permite a la institución que la posea, ciertos grados de libertad, para rechazar o bien hacerlo de manera específica un proyecto educativo general o nacional, que se detente como el proyecto, o bien sustituirlo por otro que considere más adecuado a sus aspiraciones que como institución pueda tener, aquí el concepto de autodeterminación hegeliano se vuelve a hacer presente.

⁸¹- Luhman, Niklas. El sistema educativo. México. Universidad de Guadalajara, 1994, pp. 61 - 68.

⁸²- " Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana." en Labarca, G. y otros. La Educación burguesa. México. Nueva Imagen. 1984, p 23.

2.2. El plan de estudios.

El plan de estudios, es un término que en la actualidad se sustituye por el de currículo formal, sin distinción de la teoría pedagógica en la que se sustente el proyecto de formación del estudiante, de una institución específica, pese a esta situación, el plan de estudios sigue teniendo capacidad explicativa sobre lo que se pretende conseguir en una institución.⁸³

Su capacidad estriba en que como plan “es un conjunto de disposiciones adoptadas para la ejecución de un proyecto,”⁸⁴ el del estudiante en este caso, en el se reduce a un concreto posible la gama infinita de conocimientos disponibles en las ciencias y las humanidades que pueden ser, elementos formativos para los estudiantes.

A partir de la selección de los contenidos, el plan especifica el orden como deben ser trabajados, la valoración de cada materia, traducida en créditos, los tiempos de duración de los estudios, los procedimientos administrativos seguir por los estudiantes, la certificación de los conocimientos, el modelo de docencia, es sin más la concreción de los elementos disciplinarios de la formación.

⁸³.- Se puede definir de múltiples maneras al plan de estudios, pero coincidimos con Díaz Barriga, cuando lo define como una forma de concretar el proyecto universitario. Cfr. Díaz Barriga, Ángel Diseño curricular y práctica docente. México, UNAM / UAM, 1989, p. 26.

⁸⁴.- García-Pelayo y Gros, Ramón. Pequeño Larousse Ilustrado. México, ediciones Larousse, 1975, p. 811.

En cuanto a la selección de los contenidos, ésta se hace a partir de los conceptos estelares y de los objetivos del plan de estudios; de manera más específica los criterios que se toman en cuenta para hacer esta selección son:

.- La ubicación de la institución educativa de que se trate, en el sistema educativo. Como lo hemos afirmado anteriormente, la división del sistema educativo en niveles es con el propósito de adecuar los contenidos al desarrollo del estudiante, al mismo tiempo hacer un corte transversal en el bagaje conceptual de las disciplinas de manera que no sólo se evite la repetición de contenidos, sino además se establezca una articulación entre los niveles educativos anterior y posterior.

.- La concepción que tenga la institución del nivel educativo en cuestión merced a su proyecto educativo, este criterio funciona como un segundo filtro, porque dos instituciones educativas del mismo nivel, se pueden incluir los mismos contenidos de una disciplina de manera que puede causar la impresión de ser iguales, sin embargo es el proyecto de formación del estudiante que se tenga en la institución, lo que hace que los contenidos adquieran un sentido propio.

Por otra parte, la organización de los contenidos aglutinados en materias, áreas o módulos se organizan con criterios técnicos determinados por los mismos modelos, conformando así el conjunto de materias que conforman el plan de estudios, cuya organización tiene el propósito de un orden interno de los mismos, afin de darles una mayor coherencia.

Un elemento que se desprende del plan y que tiene una importancia trascendental son los programas de estudio, son instrumentos de trabajo para el docente,⁸⁵ ya que hacen operativos los valores del proyecto educativo y la formación del estudiante, por lo tanto se precisa que dichos programas, incorporen y se articulen con los fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos del plan de estudios.

Hemos reiterado que los fines del proyecto de formación, requiere de los medios adecuados, en la práctica suele suceder que en la relación de general a particular, algunos medios se convierten en fines para medios más específicos; así mismo, podemos encontrar dos tipos de medios, que para diferenciarlos llamaremos directo e indirectos.

Los medios directos, son los que tiene que ver con el proceso formativo dentro del aula, llámense contenidos, bibliotecas, recursos didácticos, actividades de aprendizaje, etc. Los medios indirectos, como su nombre lo indica, no tiene esa relación tan inmediata, con el aprendizaje dentro del aula, estos se manifiestan dentro de la institución no propiamente como un aprendizaje a plasmarse en la boleta de calificaciones, ni siquiera son considerados por los docentes, en algún tipo de evaluación, estos medios de formación son la política educativa.

⁸⁵.- Cfr. Rodríguez, Azucena. El programa como instrumento de trabajo. México, SUAFYL -UNAM

2.3. La política educativa.

Dentro del discurso educativo, se habla mucho de política educativa, pero además de que son pocos los trabajos en los que se le conceptualiza, son más pocos los trabajos en que se le valora, como elemento formativo. Coincidiendo con Latapí:

Definimos a la política educativa como el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones. En consecuencia, es posible definir diversos planos en la política educativa:

- en el plano filosófico e ideológico, la política educativa forma parte de un proyecto de sociedad, y supone la definición de conceptos básicos (por ejemplo, sobre la naturaleza del "desarrollo", de la "educación", del " hombre", de la " sociedad "), la afirmación de algunos valores humanos y el establecimiento de los grandes objetivos del Estado respecto a la sociedad que gobierna.
- en el plano social, la política educativa puede considerarse como un diseño de ingeniería social que establece las relaciones fundamentales entre procesos educativos sobre los que directamente actúa y otros procesos educativos sociales. De esta manera se aprecian las consecuencias sociales que se esperan de las decisiones sobre el sistema educativo.
- en el plano organizativo - administrativo, la política educativa consiste en el funcionamiento del sistema educativo como una parte especializada de la administración pública, y supone todos los elementos que hacen eficiente una organización.
- en el plano pedagógico, la política educativa es el conjunto de característica - que se consideran deseables y se prescriben - del proceso de enseñanza aprendizaje y de técnicas adecuadas relativas a la interrelación educando - educador.
- en el plano de la negociación de intereses, la política educativa se mueve en el campo de las presiones, y supone criterios políticos para normar las decisiones.⁸⁶

⁸⁶- Latapí, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970 - 1976. México, Nueva Imagen, 1980, pp 45 - 46.

Esta definición que retoma Mendoza Rojas,⁸⁷ de Latapí, la adecua al ámbito de la universidad pública; independientemente del ámbito al que se refieren los autores, la concepción que ambos manejan es útil para los propósitos de nuestro trabajo si hacemos dos consideraciones.

La primera gira en torno a que, los elementos que componen a la política educativa así como las fuentes de las que surge, se encuentran en el proyecto educativo, que como lo hemos señalado, contextualiza a la educación en un momento e institución determinada.

La segunda se refiere que estos autores, no consideran a la política educativa como un medio formativo para el estudiante; el nivel pedagógico al que se refieren se manifiesta en el plan de estudios y sus programas correspondientes.

Sin embargo, sostenemos que la formación del estudiante en una institución educativa, va más allá de los aprendizajes de contenidos disciplinarios, concordando con Hegel de que la escuela es una esfera intermedia entre el hogar y la sociedad,⁸⁸ entonces toda la dinámica que se vive en la escuela es como un ensayo de la vida social, esto tiene repercusiones formativas para los estudiantes por lo siguiente.

Estudiantes y docentes, además de guiar su accionar en situación de aprendizaje por medio de los programas de estudio de cada materia, dentro de la escuela su comportamiento esta

⁸⁷.- Cfr. Mendoza Rojas, Javier. " El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965 - 1980)." en Perfiles Educativos no. 12. México, CISE - UNAM, 1981, p.4.

⁸⁸.- Cfr. Hegel, W.F. Escritos pedagógicos, p. 108.

regido por ciertas normas y procedimientos administrativos, de ejercicio del poder y de relación entre todos los miembros de dicha institución; ejemplos a la mano.

Los estudiantes saben que para egresar de la institución, deben cubrir los requisitos de acreditar todas las materias, para esto el criterio académico es el aprendizaje de los contenidos de cada una de ellas, aquí además de lo que cada docente entienda por aprendizaje, se despliegan varias formas de acreditar.

De lo anterior resulta que los estudiantes, tienen que desarrollar una serie de habilidades y conocimientos sobre como sortear estos escollos, para acreditar y esto es parte de su formación. Desde el punto de vista netamente académico pueden ser cuestionadas, sin embargo, pueden resultarles de utilidad para su desenvolvimiento fuera de la escuela,⁸⁹ y aún dentro de ella.

Otro tanto sucede con las estructuras de toma de decisiones, que no son simples procesos administrativos, sino verdaderas instancias de ejercicio del poder, que al interior de una escuela, el nivel más alto es la dirección, sigue la subdirección, (las academias si es que funcionan) hasta llegar a los docentes; los sujetos ubicados en cada instancia, establecen relaciones particulares con sus homólogos los de los otros niveles y todas ellas con los

⁸⁹.- Pareciera que esta afirmación es un contrasentido, sin embargo es de sobra conocido que los egresados de las instituciones en nuestra sociedad, para conseguir un empleo u otro tipo de propósitos, no se mueven por los méritos académicos, si no por las recomendaciones o el llamado palancazo, que no es otra cosa que la recomendación de una persona influyente; por lo tanto esta dinámica se reproduce en la escuela y forma parte de las habilidades que el estudiante debe interiorizar y desarrollar habilidades para lograr algunos propósitos.

estudiantes, por lo tanto, estos deben asimilar y saber desenvolverse en ellas si desean que su permanencia en la escuela no sea conflictiva.

Otros ejemplos los podemos encontrar en la relación entre valores del proyecto, los contenidos y la dinámica institucional, es decir que suponiendo que la crítica,⁹⁰ como derecho al cuestionamiento de lo existente, sea uno de los valores del proyecto educativo, uno de los fines del proyecto de formación, será que los estudiantes sean críticos, algunas o todas las materias estarán enfocadas hacia una serie de contenidos considerados como adecuados para que los estudiantes se formen valorando y ejerciendo la crítica.

Dependiendo de la intensidad y características de estas vivencias de la cotidianidad escolar, originadas en gran parte por la política educativa, suelen complementarse o disociarse de los contenidos disciplinarios, pero en ambos casos son parte de la formación de los estudiantes por lo tanto, en el análisis del proyecto de formación debe considerarse a la política educativa como un elemento más del proyecto de formación del estudiante.

Lo trabajado hasta ahora nos proporciona un marco conceptual para analizar un proyecto de formación del estudiante, mismo que como hemos visto, no se limita exclusivamente al currículum formal o plan de estudios, sino que se derrama por todos los elementos y actividades de la dinámica institucional.

⁹⁰.- Algunos trabajos sobre la crítica como valor educativo, se pueden encontrar en: Varios autores. La crítica. (Cuernavaca Morelos) México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, I.C.E. / Dilema, 1989. En especial; el trabajo de Laura Ayala Lara, nos parece significativo para nuestro tema..

SEGUNDA PARTE: EL PROYECTO DE FORMACION 1974 DEL BACHILLER DE LA UAG.

CAPITULO II. EL PROYECTO UNIVERSIDAD - PUEBLO EN LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO

INTRODUCCIÓN

Pienso que puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de cada diez son lo que son, buenos, malos, útiles o inútiles, por la educación que recibieron.

John Locke

En esta parte de nuestro trabajo, analizaremos el proyecto de formación 1974 del bachiller de la Universidad Autónoma de Guerrero según lo establecido en el capítulo anterior, un proyecto de formación del estudiante de una institución determinada, sólo es comprensible analizándolo a la luz del proyecto educativo del que forma parte; pero a la vez, para comprender a este último, requiere contextualizarse.

Por lo anterior, en este capítulo partimos de un análisis somero del contexto en el que surge el proyecto universidad - pueblo, considerando tanto los acontecimientos más relevantes del nivel nacional, así como aquellos de carácter estatal que tuvieron una relación directa con su surgimiento.

1.- EL CONTEXTO

Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, ... y se abre una época de revolución social.

Marx

1.1.- México en la década de los setenta.

En el ámbito mundial, se encontraba la utopía de transformar las relaciones internacionales del trabajo,¹ de manera que en muchos países buscaban un cambio estructural, esto significaba insertarse en la lucha que se estaba dando entre el capitalismo y el socialismo, la utopía de una revolución en un país capitalista, era llegar al socialismo.²

¹.- En esa época estaban en boga tres teorías que explicaban la situación mundial. La teoría del desarrollo y subdesarrollo, afirmaba que existían países desarrollados y subdesarrollados, estos últimos podían llegar desarrollarse siguiendo los procesos de industrialización de los primeros; en el régimen del Licenciado Luis Echeverría se hablaba de la teoría de los mundos, es decir que se reconocía el mundo capitalista, el socialista y el tercer mundo, correspondía a los países subdesarrollados; la teoría de la dependencia, reconocía un desarrollo desigual de las naciones, sin embargo, consideraba que la división del trabajo internacional, hacía que algunos países fueran proveedores de materias primas, otros los desarrollados, aprovechaban esta situación para explotar a los primeros, en tanto que compraban las materias primas a bajo y las vendía como productos elaborados a precios elevados, esto generaba una dependencia en el desarrollo de los países proveedores de las materias primas, porque en este intercambio comercial, estaba ligado a un endeudamiento externo por lo cual deberían ajustar sus políticas de desarrollo a los criterios impuestos, por los países acreedores. Sobre esta temática puede consultarse entre otros: Mauro Marini, Ruy. *Dialéctica de la dependencia*. México. Era, 1981; Bambirra, Vania. *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México. Siglo XXI, 1979; Cardoso, F.H. y Enzo Faletto. *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México, Siglo XXI, 1983; Sunkel, Osvaldo y Pedro Paz. *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México, Siglo XXI, 1980.

².- De acuerdo con la teoría marxista, en el socialismo se transformaban las relaciones sociales de producción, porque desaparecía la propiedad de los medios de producción pasaba a manos del Estado. Para ello, debería tomarse el poder por la vía de las armas, de esta forma se podría instaurar un gobierno socialista y ejercer a través de él, la dictadura del proletariado. El socialismo, era la etapa de transición al comunismo, régimen de producción en el cual la propiedad privada, causante de todas las desigualdades sociales, desaparecería.

También se modificaron las formas de gobierno, a los regimenes denominados democráticos, se sustituyeron por dictaduras militares o por los gobiernos socialistas, al ejercito y la policía, se agregaban los grupos paramilitares; por su parte, los grupos revolucionarios, popularizaron las guerrillas, en esta efervescencia politica se llegó hablar de “ exportar revoluciones.”

Para algunos, exportar la revolución, era sinónimo de seguir los métodos de lucha de tal o cual país,³ empero, exportar la revolución, también significó, introducir las ideas revolucionarias hacia los países capitalistas, dependientes o desarrollados, aunque fue en los primeros, donde mayor arraigo tuvieron las ideas de la revolución.

Los procesos de lucha sacaron a los conceptos de su teoría e impregnaron el lenguaje cotidiano, así llegó a formarse un bagaje de términos para calificar la actitud de las personas y de sus acciones: burgués - proletario, revolucionario - reaccionario, consciente - enajenado, explotador - explotado, gobierno burgués - gobierno socialista, partido político de derecha - partido político de izquierda, nacionalismo - internacionalismo proletario, etc.⁴

³ .- En los partidos políticos es donde se daba esta discusión, por ejemplo, el Partido Revolucionario de los Trabajadores, reconocía su filiación de la Cuarta Internacional, el Partido Comunista Mexicano, tenía nexos directos con el PCUS, esto también se daba en los gobiernos, las brigadas contrarrevolucionarias, se extendieron hacia todos los lugares donde se estaba gestando o desarrollando movimiento guerrilleros.

⁴ .- Esta efervescencia, ideológica - política, también generó una serie de modas, en todos los ámbitos de nuestra sociedad: en la música se gestó el tipo llamado de protesta y el auge de la música folklórica latinoamericana; en la indumentaria, la ropa con esfinge del Che, fue un símbolo de la época.

En el campo educativo, también se manifestó esta lucha, los países instauraban un régimen socialista reformaron sus sistemas educativos, para adecuarlos a los fundamentos de la nueva estructura social, la educación socialista fue el paradigma,⁵ en los países capitalistas desarrollados, particularmente en Estados Unidos, se dio impulso a la llamada pedagogía científica,⁶ en los países subdesarrollados, además de aceptar pedagogía estadounidense, en algunos de sus sectores, se empezó a gestar la concepción de educación popular, en oposición a la educación burguesa.⁷

Nuestro país, no podía quedar exento de este clima ideológico - político, en lo político proliferaron las organizaciones de izquierda, tanto las que entraban a la competencia electoral como las que optaron por la vía armada; en lo educativo, las ideas de la educación popular empezaron a ser consideradas como un medio para lograr la concientización de las clases trabajadoras, tanto en el ámbito escolarizado como en la alfabetización.

En el trasfondo de estos movimientos, estaba lo económico, los expertos en este ramo sostenían que las desigualdades sociales, se habían acentuado, la economía del país se encontraba en banca rota, porque el modelo de desarrollo sostenido iniciado en la década de

⁵ - Cfr. Dietrich, Theo. Pedagogía socialista. Salamanca. Sigueme, 1976; Y Castro, Fidel. Educación en la revolución. México, Ediciones de cultura Popular, 1977.

⁶ - Cfr. Freeman, Frank N. La pedagogía científica. Tr. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires. Losada, 1967. También adquieren relevancia la teoría curricular y la tecnología educativa.

⁷ - Sobre educación popular, están las obras de Paulo Freire: Pedagogía del oprimido; Educación como práctica de la libertad; Extensión o educación, causaron gran impacto en los intelectuales del campo de la educación o en las instituciones que seguían una tendencia democrática en educación. También la CEPAL, contribuyó a la difusión de la llamada educación popular.

los cuarenta se había agotado,⁸ consecuencia de ello, esta el empobrecimiento de la clase trabajadora.

Sintetizando, las promesas de la revolución de justicia social, no se habían cumplido, los obreros sobrevivían penosamente, cuando encontraban empleo; para los campesinos, la reforma agraria se quedó en la constitución, la libertad política estaba cancelada⁹, los jóvenes no encontraban opciones educativas, en cantidad y calidad.¹⁰ En este contexto, fueron los jóvenes quienes de manera abierta y masiva, se manifestaron en contra la situación prevaleciente en nuestro país, mediante el movimiento estudiantil del 68.

Este movimiento, tuvo múltiple repercusiones, las más visibles fueron el aumento de la actividad política, reformas en algunas universidades y la política de la política sexenal del gobierno del Lic. Luis Echeverría.¹¹

⁸ .- Respecto al desarrollo económico del país, puede consultarse entre otros a: Cordera, Rolando y Carlos Tello. México, la disputa por la nación. México, 1981; Padilla Aragón, Enrique. México, desarrollo con pobreza. México, Siglo XXI, 1969; Aguilar Monteverde, Alonso y Fernando Carmona. México: riqueza y miseria. México, Nuestro Tiempo, 1967.

⁹ .- Antes de la década de los setenta, sólo el PRI podía hacer proselitismo de manera abierta, los pocos partidos de oposición existían en la clandestinidad, las organizaciones sindicales o populares, estaban mediatizadas por la CTM y la CNOP, sumemos la propaganda anticomunista, difundido, por el gobierno y los medios de comunicación. Sobre esto último ver a: Leal, Juan Felipe. México: estado, burocracia y sindicatos. México, El caballito, 1982.

¹⁰ .- Sobre este último problema puede consultarse a: Cueli, José. "Juventud y Revolución." En México 75 años de Revolución (Desarrollo social II). México, F.C.E. 1988. Pp 817 - 916.

¹¹ .- Sobre la política del expresidente Echeverría se pueden consultar entre otros: Lapati, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970 - 1976. México, Nueva Imagen, 1980.

1.2.- El estado de Guerrero en la década de los setenta.

Antes de abordar la forma en que repercutieron los elementos señalados en el proyecto Universidad - Pueblo, veamos algunos jirones de lo que era Guerrero en ese tiempo:

Según datos de 1970, había en Guerrero 275, 954 viviendas, 3.3 % del total de construcciones habitacionales del país. De ellas, 37.5 % correspondía a casa de adobe, y 40 % a moradas rústicas construidas con varas, madera, paja y lodo. Predominan las viviendas de un sólo cuarto (61 %), y es muy reducida la proporción que tienen dos (24 %); un promedio de seis personas habita en cada casa, por lo tanto, un 85% son moradas de reducido espacio... Además, alrededor de 40 % de las existentes tienen condiciones francamente inadecuadas para habitarlas.¹²

Los datos son reveladores por sí mismos, pero hay que considerar que la población en Guerrero, se concentra en las ciudades de Acapulco, Taxco, Iguala, Chilpancingo, que pueden considerarse como ciudades urbanas, en ellas se puede observar en la actualidad, el contraste entre construcciones de tabique y cemento, con las viviendas rústicas de bajareque,¹³ el resto son pueblos semiurbanos en los cuales predominan las construcciones de adobe y teja.

Un dato que no se incluye en el texto, es el tipo de piso que tienen las construcciones, suele suceder que a una construcción de adobe y teja, por lo general el piso es de tierra, esto

¹² .- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACION DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Datos estadísticos del Estado de Guerrero. México, SEP, 1976.

¹³.- Este tipo de construcción esta hecho por tiras de madera delgada entretejidas y cubiertas con lodo, una variante son las viviendas hechas por varas de un arbusto llamado Chapulizhi; ambos tipos de construcción, lo emplean las familias de pobreza extrema.

influye en la salud de la población, porque una habitación de estas características, la gente duerme en el piso, camina descalza, contrayendo enfermedades gastrointestinales. Un dato más sobre las condiciones de vida, es el siguiente:

El número de edificaciones con agua entubada es también desalentador, ya que independientemente de la forma y calidad del servicio, sólo un 38 % de las mismas lo reciben, porcentaje muy inferior al nacional, que es de 61 %. en las áreas rurales las redes de distribución son aún más deficientes, ya que únicamente un 20 % de las viviendas tienen tomas domiciliarias, y en algunos poblados sólo existen algunos hidrantes comunales y otros carecen hasta de éstos.¹⁴

Una característica de las poblaciones suburbana, es el abastecimiento de agua por medios de pozos de reata, estos no reciben tratamiento alguno de manera que pueda hacerse potable, la consecuencia es la proliferación de parasitosis, en la población.

El suministro de energía eléctrica es también bastante bajo; llega a 37 % de las viviendas, cifra muy por debajo del índice nacional de 59%. El índice de gas o de electricidad para cocinar, así como de televisores y/o radios por vivienda, es muy por abajo; el primer caso es de 23 % contra la media nacional de 44 %, y en el segundo, de 59.6 % contra el total del país de 77.6%.¹⁵

En los pueblos alejados de las ciudades urbanas, las personas empleaban el petróleo para alumbrarse y la leña para preparar sus alimentos, respecto a los aparatos eléctricos, si en el pueblo no había electricidad no podía funcionar; además, pobreza impedía a la población, contar con esos enseres, los medios de comunicación masiva, eran hasta cierto punto desconocidos.

¹⁴ .- Dirección de Planeación de la SEP. Op. Cit. P.

¹⁵ .- Idem.

Para 1970, conforme a las cifras del censo, únicamente en 21 % de las viviendas de la entidad se consumía carne de 4 a 7 días a la semana, a pesar de ser un estado ganadero, porcentaje que resulta bajo si se compara con el nacional de 29 %. La leche, el pan de trigo, y el huevo se consumía de 4 a 7 días por semana en 30, 44 y 33 % de las casas, porcentajes también bajos en comparación con los promedios nacionales de 51, 60, 45 %. El pescado es el único alimento cuyo índice de consumo (para la misma frecuencia) es mayor al promedio nacional; en guerrero es de 9.4 % y de 4.2 y de 4.1 en la república mexicana y el Distrito Federal, respectivamente.¹⁶

La cifra es relativa, por que en la zona costera, por la cercanía con la playa, los habitantes tienen acceso al pescado como alimento regular, sin embargo, esta situación es diferente en las zonas de la montaña, tierra caliente y zona norte, en estos lugares la dieta es más raquítica. Al problema alimentario, se suma el del calzado:

Guerrero es uno de los estados donde hay mayor número de personas descalzas. Para 1970 había 230,020 individuos que no usaban zapatos (14.4 % de la población de la entidad). Los que calzaban huaraches o sandalias constituían el 37 %. Estas cifras, a nivel nacional eran de 6.8 y 13.2 respectivamente.¹⁷

En los pueblos pequeños, una imagen cotidiana en ese tiempo,¹⁸ eran los caminos transitados por personas descalzas (principalmente las mujeres), cargando un fardo de leña, los más afortunados usaban las sandalias o huaraches y/o las bestias de carga, como medio

¹⁶ - Idem.

¹⁷ - Idem.

¹⁸ - Otra visión de lo cotidiano de Guerrero se encuentra en: Ramírez Heredia, Rafael. Por los caminos del sur. Vamos para Guerrero. México, Alianza Editorial Mexicana. 1990. El autor ofrece en su texto una visión que no se fundamenta en cifras, sino en sus percepciones de lo cotidiano; dentro de esta resaltan dos anotaciones. Una hace referencia a los burros y cerdos paseándose por las plazas de la mayoría de las poblaciones; la segunda es con respecto al lenguaje. " - Sargate es alguien que trae algo por dentro.- El tigre Soberanis le da vueltas y revueltas al concepto de Sargate; es y no es, es así como..., igual a..., más o menos como..., pero no acierta y nos es que no lo sepa, claro que él y Toño, el viejo Tigrero, lo saben, lo que sucede es que la palabreja, como otras muchas, que después escucharía en todos los rumbos de Guerrero, son parte de algo que no tienen definición pero están ahí, integradas a un estilo de hablar, a un código de señales tan propio que ni concepto o definición tienen." P. 30 - 31.

de transporte. Otra perspectiva de la situación que existía en Guerrero, la presenta Moisés Ocampo, cuando dice:

En 1950 tenía el primer lugar en analfabetismo y en fuerza de trabajo ocupada en la agricultura, en 1955 el vigésimo noveno en industrialización y el vigésimo quinto en productividad. En 1960 en número de analfabetas era del 62.8 %... (además) se agrega la violencia ejercida por el caciquismo local y el gobierno del estado (...) a modo de ilustración están las matanzas que perpetró el gobierno de Raúl Caballero Aburto en los meses últimos de 1960, la de Atoyac en 1967 y la de copreros que tuvo como escenario el puerto de Acapulco.¹⁹

La actitud represiva del gobierno estatal, impedía la participación ciudadana que contradijera a la política del mismo, esta situación agotó las posibilidades de la Asociación Cívica Guerrerense (ACG), que era la principal organización opositora en el estado, al no existir causas para la participación política, el Profesor Genaro Vázquez Rojas, inició el movimiento guerrillero en la entidad.²⁰

El surgimiento de la guerrilla en Guerrero, articulaba a este estado con otros movimientos armados que se estaban dando en el contexto nacional e internacional, en el afán de transformar a la sociedad capitalista en una de tipo socialista, por esta situación y por los efectos del pos sesenta y ocho, en nuestro país el presidente Echeverría, tomara como ejes de su sexenio, la apertura democrática, economía mixta y la reforma educativa.

¹⁹.- López, Jaime. Diez Años de Guerrilla en México. México, Posada, 1976, pp. 73 - 74.

²⁰.- En este trabajo no pretendemos hacer una reconstrucción de la historia del mencionado movimiento, a los interesados en este tema, les sugerimos consultar entre otros trabajos: Saúl López López. " Veinte años de lucha universitaria " en Revista de la Universidad Autónoma de Guerrero nos. 11,12 y 13. (Chilpancingo Gro.) México, UAG, 1982; Sotelo Pérez, Antonio. Breve historia de la asociación cívica guerrerense, jefaturada por Genaro Vázquez Rojas. (Chilpancingo Gro.) México, UAG, 1991.

La apertura democrática fue una política de reconciliación y recuperación del prestigio perdido por el gobierno en el sexenio anterior.²¹ La reforma educativa, representó un viraje a la tendencia tecnocratizante de la política educativa, iniciada en el sexenio anterior, por una política de corte populista.²²

Estas medidas (apertura y reforma), como política sexenal aunadas a la ola de agitación política "que recorrió los centros de enseñanza superior en los años 1969-1974"²³ permitió a la izquierda ser la fuerza dominante en algunas instituciones de educación superior²⁴ y con base en ello, impulsar proyectos de universidad alternativa, como en Puebla, Chapingo Sinaloa y otras.

La apertura democrática, significó abrir los canales de la participación ciudadana opositora; la reforma educativa, posibilitó la gestación de proyectos educativos diferentes al oficial. A en Guerrero; esta política, posibilitó que en la UAG surgiera un proyecto educativo diferente, como lo veremos a continuación.

²¹.- Guevara Niebla al referirse a la apertura democrática, señala que Echeverría no sólo permitió, sino hasta alentó la formación de nuevos partidos políticos. Guevara Niebla. *Ibid.* p.12.

²².- Mendoza Rojas, Javier . *op. cit.* p.3.

²³.- Guevara, Niebla, Gilberto. *op. cit.* p. 13.

²⁴.- Fuentes Molinar, Olac. "El marxismo en las preparatorias." en Cuadernos de Crítica no. 6. México (Puebla, Puebla), UAP, 1986, p 12.

1.3. La coyuntura

En Guerrero, el pretexto que desencadena los acontecimientos que dieron origen al proyecto mencionado, es el secuestro del entonces rector Jaime Castrejón Díez por la guerrilla de Genaro Vázquez, el 20 de noviembre de 1971. Tras once días de secuestro es liberado; pero sólo dura tres meses más en su cargo, al que renuncia el primero de marzo de 1972, para algunos analistas.

Esta renuncia tomó por sorpresa a la comunidad universitaria, por lo tanto, las condiciones estaban dadas para que sólo una persona allegada a Castrejón Díez pudiera sucederlo; sin embargo, si bien es cierto que el consejo universitario era el facultado para designar al nuevo rector, también lo era que entre la derecha había fracciones diferentes y cada una, sentía tener derecho a dirigir a la universidad.²⁵

El interés de estos grupos por dirigir a la Universidad, era tener controlado un espacio de agitación política, porque desde sus inicios la UAG se ha caracterizado por tener una constante actividad política, alguno de estos movimientos ha trascendido los espacios universitarios y se ha extendido hasta la sociedad.²⁶

Por esta razón, quién llegara a la rectoría de la UAG y la mantuviera en cierta estabilidad, le servía para adquirir cierta presencia política en el estado y ganarse así, el derecho a ser nominado para algún puesto de la administración pública, más que por el prestigio

²⁵.- López López, Saúl. Op. Cit. p 82.

²⁶.- En 1960, cuando se convierte de Colegio del Estado de Guerrero a Universidad de Guerrero, se da una lucha por la autonomía, este movimiento estudiantil - magisterial, se extendió hacia la sociedad; terminó con la desaparición de poderes en el Estado de Guerrero y con la consecuente renuncia del gobernador Raúl Caballero Aburto.

académico que podía proporcionar el ser rector de esta institución, era la proyección política que desde ahí podía tener:

Esto impidió a la derecha tener una solución negociada en una primera elección, cuya sesión de consejo terminó en insultos, pedradas y agresiones, lo que ocasionó unas segundas elecciones, con la condición de que se excluyeran los candidatos de la primera vuelta; éste y otros requisitos, como el postgrado y ser universitario dejaba el camino abierto para Amin Zarur.²⁷

Se trataba de una coyuntura para la candidatura del Dr. Amin Zarur, pero también de una oportunidad para que la izquierda presentara como candidato: a Rosalío Wences Reza. Las pugnas internas de los grupos de derecha, más el esfuerzo de la izquierda, logró que el día de la votación, 54 consejeros universitarios votaran a favor y cuatro se abstuvieran.²⁸

El cuatro de mayo de 1972 fue declarado nuevo rector de la UAG. A partir de esta fecha se inicia una nueva etapa en la UAG, la del proyecto Universidad - Pueblo,²⁹ en el cual se establecía una nueva concepción de la Universidad y su función social.

²⁷.- López López, Saul, op cit., p. 82

²⁸.- Idem.

²⁹.- En este momento histórico se da el surgimiento de varias concepciones de Universidad, ya que además de los proyectos mencionados, Tecla señala que: "En Puebla se utiliza el término de universidad democrática y popular; en Sinaloa el de Universidad científica y popular; el de universidad - pueblo en Guerrero y en la UNAM (SPAUNAM) Universidad Crítica y Científica". Tecla, Alfredo. Op. Cit. p 163.

2.- El proyecto universidad - pueblo.

2.1. Los antecedentes.

Antes del proyecto universidad – pueblo, la UAG se caracterizaba por su continua agitación política, pero académicamente vegetaba; esta inercia académica, se vio rota por el impulso renovador del entonces rector Dr. Castrejón Díez. Retomando como directriz, las declaraciones de la ANUIES, realizadas en su reunión de Villahermosa Tabasco, trata de adecuarlas al la UAG mediante una reforma que inició 1971, en ella se considera que:

Las universidades estatales deben ser un tanto utilitaristas para poder servir mejor a su región y en última instancia al país. Tomando en consideración que el enfoque del gobierno nacional, toma el marco de referencia (del) 'desarrollo'. La regionalización de la educación superior debe concebirse como una orientación de la educación superior hacia la solución de los problemas específicos de la sociedad.³⁰

Para cumplir con esta tarea renovadora:

Las universidades para transformarse necesitan estudiar detenidamente las necesidades de su estado, hacer un censo de sus recursos y de las ocupaciones productivas. Se debe mantener un equilibrio para no perder en el afán de cumplir con esta misión, su carácter universitario. Es decir, no destruir lo ya establecido, sino tratar de mejorarlo y buscar su expansión en las nuevas actividades, principalmente, tendiendo hacia el mejoramiento económico de la entidad, interpretando también, la orientación en el resto del país.³¹

³⁰.- Castrejón Díaz, Jaime. Reforma universitaria, educación media. México (Chilpgo. Gro.), UAG, 1971, p.1.

³¹.- Idem.

Desde la perspectiva de Castrejón Diez, la Universidad debería vincularse al sector productivo y al gobierno ofreciendo colaboración en todas las formas posibles: preparar mano de obra calificada en todos los niveles educativos que impartiera la UAG y para todas las ramas productivas, asesoría técnica e investigaciones de punta:

Las universidades deberán también, dedicarse a estudios de ciencia aplicada teniendo en cuenta las necesidades y los recursos del lugar en donde están establecidas, auxiliar al Estado en la planeación de soluciones y de industrialización, a través de estudios económicos de la región. Esta forma, la universidad prepararía al personal del nivel medio y superior necesario para el desarrollo y, en su fase investigativa, confirmaría su valor a la sociedad de la que forma parte, aprovechando los recursos humanos y materiales que posee.³²

El valor central de este proyecto educativo, fue de educar para la producción y en consecuencia, buscó una relación estrecha entre la educación y el mercado de trabajo. Otro aspecto innovador fue la realización de un autoestudio (ahora se le llama diagnóstico de necesidades), cuyos resultados sirvieron para fundamentar los cambios,

La reforma del Dr. Castrejón Diez, no contó con el tiempo suficiente para conocer su viabilidad, porque se da en 1971, un año después (1972), con la llegada del Dr. Wences a la rectoría, se cambia la concepción de la función social de la Universidad, ya no se trataba de educar para la producción, sino que ahora el proyecto Universidad - Pueblo, tenía una meta diferente, vincular a la educación con la revolución, para ello tomaba como fundamento filosófico al marxismo, cuyas tesis centrales veremos en el siguiente apartado.

³².- Idem.

2.2.- Fundamentos filosóficos del proyecto universidad – pueblo.

Según hemos dicho en el capítulo anterior, que el concepto de subjetividad de Hegel, otorga al menos formalmente, la libertad al sujeto de elegir entre muchas posibilidades, la que satisfaga sus necesidades, también que la autonomía de una institución permite, la posibilidad de optar por un proyecto educativo determinado.

Por esta razón, dentro de la UAG, en un periodo de tres años se instauran dos proyectos radicalmente diferentes, ambos tratan de dar respuesta a la situación existente en el estado de Guerrero, mediante la educación universitaria.

El primero, como vimos en el apartado anterior, a las condiciones de pobreza extrema de los guerrerenses, el Dr. Castrejón Díez, considera que la UAG, debe contribuir al desarrollo socioeconómico de la entidad, mediante la preparación de mano de obra calificada y algunas investigaciones, sobre los problemas más sentidos de la misma.

La oferta parece atractiva, sobre todo cuando los estudiantes pueden tener, merced a su escolaridad, empleo bien remunerado y que decir de la sociedad en su conjunto, si la universidad proporciona conocimientos sobre sus problemas, entonces pueden crearse proyectos de desarrollo que los beneficie.

Según esta lógica, la educación contribuiría a mejorar la producción, con esto se ampliarían las ofertas de empleo, se mejorarían los servicios a la comunidad y todos saldrían ganando;

los estudiantes, la población, los capitalistas y desde luego, el gobierno. En consecuencia se estaría logrando el desarrollo dentro del capitalismo.

Visto desde esta lógica, el proyecto del Dr. Castrejón Díez, además de atractivo, parecía viable salvo que Marx, cuando se refiere a este sistema señala:

Dondequiera que ha conquistado el poder, la burguesía ha destruido las relaciones feudales, patriarcales, idílicas. Las abigarradas ligaduras feudales que ataban al hombre a sus <<superiores naturales>> las ha desgarrado sin piedad para no dejar subsistir otro vínculo entre los hombres que el frío interés, el cruel << pago al contado>>. Ha ahogado el sagrado éxtasis del fervor religioso, el entusiasmo caballeresco y el sentimentalismo del pequeño burgués en las aguas heladas del cálculo egoísta. Ha hecho de la dignidad personal un simple valor de cambio, ha sustituido las numerosas libertades escrituradas y adquiridas por la única y desalmada libertad de comercio. En una palabra, en lugar de la explotación velada por ilusiones religiosas y políticas, ha establecido una explotación abierta, descarada, directa y brutal.

La burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces se tenían por venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al juriconsultor, al sacerdote, al poeta, al hombre de ciencia, los ha convertido en sus servidores asalariados.

La burguesía ha desgarrado el velo de emocionante sentimentalismo que encubría las relaciones familiares, y las ha reducido a simples relaciones de dinero.³³

Esta crítica feroz que Marx hace al capitalismo, pone al descubierto que la idea de desarrollo dentro de una sociedad capitalista, encubre relaciones de explotación que se dan bajo este sistema, por añadidura, tanto las concepciones de hombre y sociedad que manejaban los intelectuales alemanes de fines del siglo XVIII, estaban encaminadas a este tipo de explotación.

³³ Marx, Carlos y Federico Engels. "El manifiesto del partido comunista" en sus Obras escogidas en un tomo. Moscú, Progreso, s/f. P. 35.

Cierto que el ascenso a la universalidad, liberaba al hombre tanto de la tutela teológica como de su animalidad, pero este hombre era el burgués, no a toda la sociedad alemana, porque el sistema de producción, dividía a esta sociedad en clases sociales dentro de las cuales, la clase trabajadora entraba a otro tipo de enajenación, como el mismo Marx lo especifica:

La enajenación del obrero en su producto no solo significa que su trabajo se convierte en un objeto, en una existencia externa, sino que esta existencia se halla fuera de él, es independiente de él y ajena a él y representa frente a él un poder propio y sustantivo, que la vida que el obrero ha infundido al objeto se enfrenta a él como algo extraño.³⁴

Hegel sostenía que el sujeto “formando a la cosa se formaba así mismo” pero en el capitalismo el trabajo no es un medio de liberación porque:

Consecuencia directa del hecho de que al hombre le es enajenado el producto de su trabajo, de su actividad de vida, de su ser genérico, es la enajenación del hombre con respecto al hombre. Al enfrentarse el hombre a sí mismo, se enfrenta también al otro hombre. Lo que decimos de la relación entre el hombre y su trabajo; el producto de su trabajo y él mismo, vale también para la relación entre el hombre y el otro hombre, así como con respecto al trabajo y al objeto del trabajo del otro.³⁵

En el contexto de Hegel, los ideales humanistas, tenían razón de ser, en cuanto estaban enfrentándose a las concepciones teológicas, sin embargo con el desarrollo del capitalismo, condujeron a la enajenación del ser humano, la cultura dominante es la de la clase dominante, por ello se presentan a los conocimientos y la escuela como neutros.

³⁴ - Marx, Carlos. Manuscritos económicos – filosóficos de 1844. México, Grijalbo, 1982. P. 76.

³⁵ - Ibid. P. 82.

Ante la situación descrita, los impulsores del proyecto universidad – pueblo, tenían la opción de continuar con el proyecto anterior, con las consecuencias ya mencionadas, o bien tomar otro proyecto diferente.

Por las condiciones objetivas (pobreza, analfabetismo, guerrillas, represión, caciquismo) y las subjetivas (politización, conciencia de la situación de explotación, el clima ideológico político que prevalecía en el país y en guerrero), optaron por un proyecto educativo diferente al de Castrejón Díez y al del Estado.

Convencidos como lo estuvo Marx, de que mientras el capitalismo este vigente, el hombre no podrá se libre, entonces el proyecto debería estar encaminado a dicha liberación, primero destruyendo las falsas representaciones de la realidad y después, coadyuvando a la transformación de la sociedad.

Para esto, el proyecto debería anclarse en una filosofía que lo proveyera de los principios que se convertirían en los valores centrales del proyecto, esta filosofía no podía ser otra más que el marxismo, en dos sentidos, como fundamento y como contenido.

Como fundamento porque a partir de la concepción materialista de la historia, Marx y Engels, ponen al descubierto las leyes que rigen el modo de producción capitalista y el modo de superarlas, también esbozan las características generales de la nueva sociedad que habría de sustituir a la capitalista.

Como contenido, porque a través de la economía política, el materialismo histórico y dialéctico, los sujetos pueden hacerse conscientes de su realidad, pero el marxismo no es una filosofía especulativa, como lo fue el idealismo, por eso se considera que la conciencia se adquiere solo cuando el conocimiento se vuelve acción, es decir que:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador debe ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos parte, una de las cuales está por encima de la sociedad (...). La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria.³⁶

Transformar el modo de producción capitalista por uno que a juicio de Marx, era más justo y en consecuencia verdaderamente humano, era la utopía de la revolución socialista, contribuir a este cambio, se encaminaban los esfuerzos del proyecto universidad pueblo.

La utopía era la formación del hombre nuevo, es decir el hombre para el socialismo, razón por la cuál, el proyecto debería asumir ciertos principios del marxismo que le permitieran por una parte, articular su discurso educativo que se tradujo en principios generales del mismo y por otra, desarrollar su acción educativa. La forma en que se asumieron y concretaron los fundamentos filosóficos, lo veremos en el siguiente apartado.

³⁶ .- Marx, Carlos. "Tesis sobre Feuerbach", en sus obras escogidas, Moscú, Progreso, 1974. Tomo I, p. 9.

2.3.- La universidad crítica, científica democrática y popular.

Hemos dicho que el marxismo, es el fundamento y contenido del proyecto universidad – pueblo, pero vale la pena aclarar dos situaciones: una se refiere a la distancia que existe entre Marx y los impulsores del proyecto, el primero constructor de esta filosofía, que esta viendo y viviendo determinadas circunstancias de su tiempo, los segundo usuarios de esta filosofía, que viven una realidad producida por el capitalismo, pero diferente a la de Marx.

Esto resulta importante en la manera que se entiende y recupera los principios del marxismo, esta diferencia entre productor y consumidor de la filosofía marxista, puede dar lugar a diferencias en la comprensión y empleo de la misma, por ello habrá que tomar en cuenta que cuando en la UAG, se asume el marxismo, lo hacen de la manera como pudieron hacerlo, no como Marx podía haberlo hecho.

La segunda cuestión es que el marxismo, es una filosofía enfocada a la acción revolucionaria de la clase obrera, no esta pensada para la escuela, de ahí que su tránsito hacia una situación escolar, se pueda dar con algunas deformaciones, que los ortodoxos del marxismo, pudieran catalogar de revisionismo, aunque no es nuestro propósito entrar en este tipo de polémica, si recuperamos esta preocupación para remarcar, que lo desarrollado a continuación es una interpretación, de lo que pudo llegar a ser el marxismo, en el proyecto universidad – pueblo, no lo que debió ser.

2.3.1. La universidad crítica.

La racionalidad planeativa, establece que para elaborar un proyecto educativo, se tienen que dar varios pasos, hacer un diagnóstico, fijar objetivos, enunciar tareas, etcétera, pero este no fue el caso de la UAG, más que certeza, había interrogantes sobre lo que debería ser la universidad, como se puede apreciar en el párrafo siguiente:

¿Qué proyecto o proyectos impulsar en la universidad que corresponda al propósito de coadyuvar al esfuerzo de construcción del socialismo?. Pero considerando que el término proyecto sugiere un todo acabado, porque no mejor hablar de ideas, sugerencias, planteamientos.³⁷

La interrogante que se plantea Wences,³⁸ en la cita anterior, la responde él mismo cuando afirma que:

La universidad de la que hablamos pretende conjuntar esfuerzos en la lucha por alcanzar la más amplia transformación académica y democrática posible dentro de una sociedad capitalista como la nuestra, en aras de preparar las condiciones necesarias para el advenimiento del socialismo.³⁹

Con esta afirmación, la función asignada a la universidad, es diferente a la considerada por el Dr. Castrejón Díez, ya no se trataba de contribuir con el gobierno para el desarrollo de la entidad, ahora su función concientizadora, porque se tomaba en cuenta que:

³⁷.- Wences Reza, Rosalío. La universidad en la historia de México, México, Línea, 1984, p .191.

³⁸.- Rosalío Wences Reza es uno de los impulsores más connotados de este proyecto y quien más ha tratado de conceptualizarlo. Es también el precursor de una línea de interpretación, la cual ha sido la dominante; no sólo durante el tiempo en que fue rector (tres periodos rectoriles), sino también posteriormente.

³⁹.- Ibid. p. 211.

En determinadas condiciones sociales se ha generado en algunas instituciones de educación superior un clima académico - político afín a los planteamientos de transformación estructural de la sociedad y que por tal motivo algunos estudiantes y egresados de esas instituciones han jugado un papel importante en la revolución; y que el clima académico - político es la aportación de la Universidad.⁴⁰

Otra argumentación en torno a esta nueva función de la universidad como agente de cambio, corresponde a Pablo Sandoval Cruz⁴¹ que sostiene:

La universidad como parte de la superestructura, como formadora de técnicos y profesionistas y transmisora de conocimientos, cumple funciones ideológicas. Está expuesta fundamentalmente a ser reproductora de la ideología dominante, sin embargo el carácter objetivo del conocimiento científico, plantea la posibilidad de que en la Universidad se desarrolle una ideología científica, visualizada del conjunto de conocimientos universales a través de un marco filosófico, y su análisis a través de instrumentos científicos, conforman un elemento crítico y contradictorio respecto a la ideología dominante.⁴²

Sandoval Cruz, se refiere a la capacidad que puede tener el conocimiento científico, de romper las falsas representaciones que se producen en el sujeto desde la cotidianidad o por contenidos disciplinarios seudo científicos.

Pueden existir algunas diferencias más finas entre las concepciones de Wences Reza y Sandoval Cruz, pero ambos conciben a la Universidad como esa instancia que puede y debe mostrar la alternativa para el cambio social, pero no sólo mediante la formulación teórica, sino también y principalmente mediante la acción.

⁴⁰.- Ibid., p. 186.

⁴¹.- Pablo Sandoval Cruz, militante del ex PCM, ha estado ligado a la UAG desde la lucha del 60, es uno de los integrantes de la otra corriente de interpretación del proyecto Universidad - Pueblo.

⁴².- Pablo Sandoval Cruz, citado por Alfredo Tecla. op. cit. p.124.

En este sentido la connotación que tiene la universidad crítica, se refiere a tres aspectos: La crítica de la sociedad, se refiere a un cuestionamiento del status quo, es decir que se consideraba que la desigualdad social se originaba en la existencia en clases sociales por lo tanto concientizar a los estudiantes sobre la necesidad de cambiar hacia otra donde existiera más equidad en la distribución de la riqueza, este tipo de sociedad es como lo señalaba Wences, era socialismo.

A la actitud de estudiantes y maestros, el cuestionamiento giraba en torno al papel que desempeñaban en la lucha de clases, de esta manera se clasificaban como reproductores de las condiciones sociales existentes o como sujetos que contribuían al cambio; esto se sintetizaba en los calificativos de reaccionarios o revolucionarios.

Respecto al uso de los conocimientos, la disyuntiva era de emplearlos para el sostenimiento del sistema o para contribuir a su transformación. Se deberían estar al servicio del proletariado, no de la burguesía; por eso, se afirma:

En el aspecto crítico no retoma la insistencia de los liberales del siglo pasado en torno a la enseñanza de las naturales modernas, de la economía política, etc. Pero va más allá al emprender también la crítica de las mismas ciencias naturales, y desde luego hoy se habla no sólo de la economía política clásica – la que los liberales insistían que se enseñara –, sino la crítica a esa economía que Marx elaborara.⁴³

⁴³ - Wences Reza, rosafío. Op. Cit. P 192.

2.3.2.- La universidad científica.

En todo proyecto educativo, los contenidos seleccionados tienen que ver directamente con las ciencias, las humanidades y la tecnología, en este, el principio de la Universidad científica se enfoca a hacer una crítica de la ciencia, develando su status epistemológico e ideológico, a la forma cómo se mitifica en la enseñanza y al empleo de concepciones alternativas de la ciencia, por eso se da este cuestionamiento:

¿Pero, y la ciencia qué? ¿a caso permanece en la manera galileana / darwiniana y continúa siendo una fuerza para la liberación, o forma parte de la contradicción general (del capitalismo)? Marx es inequívoco en este punto. Bajo el capitalismo, la naturaleza se desnaturaliza, la humanidad se deshumaniza, y la ciencia es parte integral de ambos procesos... la ciencia juega una parte integral en la enajenación del trabajo... No solamente se incorpora... en su sentido general al proceso de producción, intensificando así la enajenación humana... sino que, a la medida que evoluciona la capacidad productiva de la industria, la ciencia en sí se convierte en una fuerza directa de la producción.⁴⁴

De la crítica a la ciencia, se pasa al enjuiciamiento de cómo los conocimientos científicos se trabajan en las universidades:

En términos generales los planes y programas de estudio, los métodos educativos y la orientación de la enseñanza actuales adolecen de grandes defectos y vicios: parcelan el conocimiento, orientación informativa en vez de formativa, no plantean la necesidad de inducir al estudiante una verdadera responsabilidad social y un conocimiento crítico de la realidad nacional, encontrándose en ellos un trasfondo ideológico proveniente fundamentalmente de la ideología de las clases dominantes.⁴⁵

⁴⁴- Hillary y Steven Rose. Economía política de la ciencia. Citado por Wences Reza, op. cit. p 239.

⁴⁵- Wences Reza, Rosalío. op. cit., pp. 220 - 221.

Por lo tanto, se sugiere luchar por:

Transformar radicalmente los sistemas pedagógicos anacrónicos y el contenido y la orientación de la enseñanza, de la investigación y la difusión de la cultura. Es decir, que el estudiante adquiriera, además de una sólida formación profesional y como parte de ella, una clara conciencia de las consecuencias sociales de su disciplina científica, humanística o estética que estudia y las condiciones sociales que le dieron origen... (asimismo), impulsar una enseñanza e investigación que se enfoque desde una perspectiva multidisciplinaria.⁴⁶

Una argumentación más sobre la inserción de la ciencia en el contexto social y sugerencias de los cambios requeridos, es expresan en el siguiente párrafo.

La enseñanza que hoy se imparte en la universidad se le presenta al estudiante como un conjunto de conocimientos estereotipados, acabados, ajenos a la actividad social y supuestamente neutros. Pero en vista que el conocimiento en tanto que actividad social, se enmarca y depende del contexto en el que se desarrolla y que la ciencia no es, en ningún aspecto, neutra, deberemos insistir en el estudio, la investigación y la difusión de las consecuencias sociales de las ciencias y las condiciones sociales que les dieron origen. Esto nos fija un objetivo, pugnar por el cambio radical en el contenido y la orientación de la enseñanza y la investigación.⁴⁷

Para hacer viables las propuestas de vinculación de la ciencia con el contexto social, el cambio de contenidos de los planes y programas de estudios y los nuevos métodos de trabajo en el aula, se requería una nueva estructura orgánica, que permitiera flexibilizar las relaciones de enseñanza aprendizaje y de toma de decisiones, en otras palabras democratizar la vida institucional.

⁴⁶.- Idem.

⁴⁷.- Ibid., pp. 231 - 234.

2.3.3.- La universidad democrática.

Desde el punto de vista formal, puede resultar vano cualquier intento de transformar la enseñanza sino se generan las condiciones para que los miembros de la comunidad, participen en la discusión y toma de decisiones, tanto en la política educativa universitaria como en los procesos de enseñanza aprendizaje, por eso como lo señala Tecla:

La tesis de Universidad - Pueblo propone una determinada estructura académica y un modelo organizativo como pilares de sustentación ante los modelos burocráticos verticales, propone una estructura democrática, cuya principal característica consiste en la participación de estudiantes y maestros, a través de organismos colegiados, en la planeación, solución del contenido y los problemas de la vida académica.⁴⁸

La democracia, es entendida como la participación de toda la comunidad universitaria en la toma de decisiones al respecto se dice:

El término democrático recoge la tradición del movimiento de reforma Latinoamericano, iniciado en Córdoba Argentina, en 1918; se remonta a los orígenes de la universidad medieval, en los casos de las universidades de Salamanca y Bolonia. Se refiere al ejercicio pleno de la autonomía frente al Estado y a la clase dominante; al cogobierno de estudiantes y profesores. Rebase esta tradición en el sentido de que se refiere hoy día también a la aceptación y el impulso de la organización sindical de los trabajadores, a la participación de los estudiantes, profesores y administrativos a nivel de base, en las decisiones fundamentales de la universidad, tales como la elección del rector, directores de escuelas, como de planes y programas de estudio, creación de nuevas escuelas, etc.⁴⁹

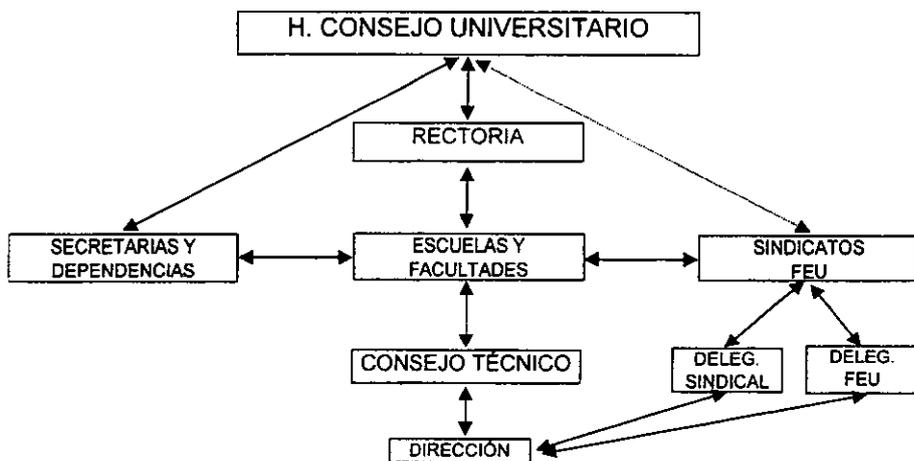
⁴⁸.- Ibid., pp. 124 - 125.

⁴⁹.- Ibid., p. 191.

Es notorio el tono beligerante cuando se habla del ejercicio pleno de la autonomía frente al Estado; pero en ámbito institucional, la participación a la que se refiere Wences Reza, se plasmaron en la ley orgánica de la UAG en los términos que se exponen a continuación.

a). La estructura de gobierno.

Respecto a la toma de decisiones, en el siguiente esquema, se muestra la estructura formal en él se aprecian de las líneas por las que fluye el ejercicio del poder, sin embargo este esquema no siempre corresponde a los procesos reales, mucho menos a los procesos de concertación que se realizan entre los personajes que intervienen en las diferentes estancias.



La toma de decisiones, se realiza mediante una compleja red de relaciones cuyas líneas centrales van de manera descendente de la rectoría hacia las escuelas, facultades y demás dependencias. La otra línea, el poder se ejerce de manera ascendente de la base hacia la máxima instancia de toma de decisiones; el H. Consejo Universitario del que dimanen los acuerdos y líneas de política educativa, así como las acciones concretas de acción en cada una de las escuelas, facultades y centros de trabajo.

Anexa a la línea ascendente, se encuentra las instancias que sin ser parte del organigrama administrativo de la UAG, ejercen una presión respecto a la política educativa y laboral, estas instancias son los sindicatos (de trabajadores académicos; de trabajadores administrativos y de intendencia), así como la Federación de Estudiante Universitarios Guerrerenses.

Estas instancias, son organizaciones de base, los sindicatos atienden las demandas y necesidades de los trabajadores en tanto que la FEUG, hace lo propio con los estudiantes. Las relaciones de poder, incluidas en el organigrama, tienen un trasfondo no instituido, pero decisivo, es la participación de las organizaciones políticas (tanto las que de manera abierta se declaran como filiales de alguna organización o partido político, como aquellas que de manera encubierta se derivan de alguna organización.

A pesar de que no existen modelos puros, se hacen tipificaciones, por la forma en que se ejerce el poder, por la manera en que se estructuran las instancias de toma de decisiones,

podría clasificarse como el colegiado, sin embargo, debido al peso que puede tener el rector en la toma de decisiones, aún con esta estructura se puede observar un modelo de ejercicio del poder burocrático.

Por otra parte, la presencia de organizaciones políticas en el interior de la UAG y su influencia en la vida institucional, desde los inicios del proyecto, la confrontación ha sido una constante, entre las organizaciones que actúan dentro de esta institución, como el enfrentamiento con el Estado, por esta característica, se puede ubicar al modelo de la UAG, como político.⁵⁰

Como se muestra en el esquema, la máxima instancia de toma de decisiones, es el H. Consejo Universitario, cuya integración y funciones son las siguientes:

DEL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD. Art. 7.- Son autoridades universitarias:1.- El consejo universitario.2.- El rector.3.- Los consejeros técnicos de las facultades, escuelas, institutos y centros.4.- Los directores de facultades, escuelas, institutos y centros.5.- Los jefes de departamentos. **CAPITULO III. DEL CONSEJO UNIVERSITARIO.** Art. 8.- El consejo universitario es la autoridad suprema de la universidad. Art. 9.- El consejo universitario se integrará por:1.- El rector.2.- Dos representantes de los maestros por cada facultad o escuela.3.- Dos representantes de los alumnos por cada facultad o escuela.4.- El decano de los catedráticos.5.- El presidente de la Federación Estudiantil Guerrerense.6.- Tres funcionarios de la UAG nombrados por el rector.7.- Tres estudiantes de la UAG nombrados por la FEUG. Art. 10.- El procedimiento para la elección de los consejeros. Los requisitos que se deben llenar, la duración en su cargo y la forma de renovación, se sujetará a los dispuesto en el estatuto y reglamento respectivo. Art. 11.- El consejo universitario tendrá las siguientes facultades:1.- Expedir el estatuto universitario, reglamentos y todas las normas relativas a la estructura, organización y funcionamiento de la universidad, sin más limitaciones que los lineamientos generales marcados en esta ley.2.- Crear, modificar o suprimir las

⁵⁰ .- Cfr. Clark, Burton R. El sistema de educación superior. Una visión de la organización académica. México. Nueva Imagen - Universidad Futura - UAM, 1992. Sobre los modelos de universidad se puede consultar también a: Castrejón Díez, Jaime. El concepto de Universidad. México, Oceano, 1982.

facultades, escuelas, institutos, centros y departamentos, según los términos del art. 60.3.- Aprobar los planes y programas de estudio.4.- Elegir al rector, conocer de sus licencias, renuncia o removerlo por causa grave, en los términos de la presente ley y el estatuto.5.- Designar a los directores de facultades, escuelas, institutos y centros, entre las propuestas, preferentemente en terna, por los consejos técnicos respectivos, conocer de sus licencias, de sus renunciaciones o removerlos por causa grave en términos de la presente ley y del estatuto.⁵¹

Estas funciones, se refuerzan en cada una de las escuelas, mediante el Consejo técnico, mismo que En el artículo 54 del estatuto general de la UAG vigente, se establece:

Los consejos técnicos son órganos legislativos y de vigilancia de cada facultad o escuela. Pero tendrán funciones ejecutivas en el caso de que no haya director o habiendo, no ponga en práctica los acuerdos tomados por el consejo universitario o por el mismo consejo técnico. Se integran con tres profesores elegidos más el director o quien haga sus veces y cuatro alumnos.⁵²

Respecto a su composición orgánica, requisitos para ser consejero técnico, duración en el cargo y procedimiento de elección, son similares a los del consejo universitario, de acuerdo al artículo citado el director de una escuela no posee el poder de decisión o ejecución, aunque funciona como presidente de dicho consejo. La ley orgánica en su artículo 18, establece como funciones de dicho consejo:

I. Proponer preferentemente en terna ante el Consejo Universitario, la designación de director.

II. Formular los planes y programas de estudio y de trabajo para someterlos a la aprobación de Consejo Universitario.

⁵¹.- Esta ley orgánica, fue aprobada en el año de 1971.

⁵².- Ley Orgánica, 1980, p. 28.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

III. Formular el proyecto de reglamentación correspondiente para efectos de la fracción I del artículo 11 de esta ley.⁵³

IV.- Estudiar y dictaminar los proyectos o iniciativas presentadas por el rector, el director, los profesores o alumnos de las facultades, escuelas, institutos y centros.⁵⁴

Cabe hacer una aclaración respecto a la fracción I, en la práctica, la elección de director se hace por votación, la comisión electoral califica las elecciones y si no hay impugnaciones el Consejo Universitario ratifica al candidato electo. Otras funciones además de las señaladas en la Ley Orgánica, se establecen en el estatuto general.

Art. 61. Además de las funciones señaladas en el art. 18 de la Ley Orgánica, los consejos técnicos son competentes para:

I. Hacer observaciones a las resoluciones del Consejo Universitario y del rector que afecten a la facultad, escuela, instituto o centro de que se trate. Dichas observaciones...(sólo) producirán el efecto de someter el asunto de la re consideración del Consejo Universitario.

II. Imponer sanciones a quienes incurran en causas de responsabilidad en los términos de este estatuto.

III. Programar y organizar ciclos de conferencias, seminarios y promociones culturales.

IV. Elaborar oportunamente el presupuesto a ejercer en el siguiente año lectivo.

V. Formular los planes y proyectos de trabajo y estudio, tres meses antes de discutirse o ponerse en práctica y presentarlos al Consejo Universitario en la sesión inmediata que se celebre. Ningún plan podrá ponerse en práctica sin antes haberse aprobado por el H. Consejo Universitario.

VI. Estudiar los proyectos e iniciativas presentados por el rector, el director, los profesores o los alumnos y dictaminar sobre los mismos por escrito, en término que no excederá de 15 días.⁵⁵

⁵³- La fracción I del artículo 11, se refiere a: expedir el estatuto universitario, reglamentos y todas las normas relativas a la estructura, organización y funcionamiento de la universidad, sin más limitaciones que los lineamientos generales marcados en esta ley. Reglamento de derechos estudiantiles, en Legislación vigente. 1980. p. 69.

⁵⁴- Ley Orgánica de la UAG. 1980. p.9.

⁵⁵- Estatuto General de la UAG. 1980. pp. 28 - 29.

En esta extensa cita, hemos seleccionado de la ley orgánica y del estatuto general aquellos artículos y fracciones que hacen referencia a la participación o cogobierno de la comunidad universitaria, en las escuelas particularmente, y en la universidad en general.

Otra forma de participación de estudiantes se establece en el reglamento de derechos estudiantiles, en el cual se dice en el primer artículo, que:

La federación estudiantil guerrerense es el organismo que, en ejercicio de las facultades que le confieren los artículos 18, fracción III de la ley orgánica y 68 fracción I-IV del Estatuto General de la Universidad Autónoma de Guerrero, han creado para que los represente y defienda.⁵⁶

Además de la participación que tienen los estudiantes en los consejos Universitario y Técnico,⁵⁷ las autoridades reconocen a la Federación estudiantil de Universitarios Guerrerenses (FEUG) como un organismo con capacidad jurídica dentro de la universidad, para intervenir en favor de los estudiantes y en la toma de decisiones, de manera parecida al sindicato de trabajadores académicos, de intendencia y administrativos.

En cuanto a la participación en lo académico, el artículo cuarto de este reglamento, otorga la capacidad a los estudiantes de que en los concursos de oposición, éstos puedan votar (en función de una práctica frente al grupo por los profesores aspirantes) en pro o en contra de

⁵⁶.- " Reglamento de derechos estudiantiles", en Legislación Vigente. p. 69.

⁵⁷.- El artículo 18 y la fracción IV de la Ley Orgánica, se encuentran en la cita de las funciones del consejo técnico; respecto al artículo 68, fracción I-IV del Estatuto General, hay un error porque, se refiere a la designación de jefes, directores de departamento y no tiene fracciones.

los aspirantes, otorgándole a este voto un 40% como mínimo de la calificación total. El artículo quinto señala que:

Los estudiantes participarán en la elaboración, discusión y transformación de los planes y programas de estudio de las facultades y escuelas.⁵⁸

Estos cuatro valores del proyecto Universidad - Pueblo, encarnaron en una estructura organizacional universitaria existente. Ciertamente que con la asunción de los valores del nuevo proyecto se dan modificaciones, pero estas no cambian la esencia del modelo universitario, como se verá a continuación.

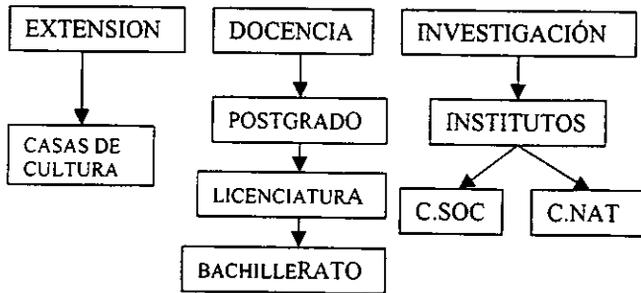
b).- Estructura organizacional.

En cuanto a su estructura organizacional, se da una división entre funciones sustantivas: investigación, docencia y extensión. Al interior de esta primera división se encuentran las subdivisiones, siguientes:

Docencia. En este rubro, la universidad se fracciona en niveles educativos, superior, posgrado, bachillerato y técnico, en estos niveles se dispersan a las diferentes carreras de acuerdo a la división positivista de la ciencia.

⁵⁸.- Ídem.

La investigación se realiza en el instituto, pero se divide también en área de ciencias naturales y área de ciencias sociales. La extensión además difundir la cultura, se aboca a la formación de cuadros juveniles en las diversas artes, su instancia de concreción son las casas culturales. La forma de estas divisiones se muestra en la figura siguiente:



La escasa relación que presenta la figura, es aparente, en la realidad, cada nivel educativo o instancia presenta una férrea cohesión administrativa interna, por lo que su organización es independiente, en el caso de los niveles educativos, el aislamiento es más evidente, en tanto que no existe una articulación entre los planes y programas de estudios, cada nivel establece los contenidos a trabajar, sin considerar los anteriores y/o posteriores.⁵⁹

⁵⁹ .- Esta ruptura, es más palpable entre bachillerato y nivel superior, porque que como ciclo propedéutico, el bachillerato debería de nutrir de estudiantes a las escuelas superiores, con una serie de conocimientos y habilidades básicas, de manera que se inserten en el nivel superior con una cierta continuidad, pero esto no sucede.

2.3.4. La universidad popular.

El cuarto principio del proyecto universidad - pueblo precisa, por un lado a la población a la que estaba dirigido y; por otro, los aspectos que atendía, como lo señala Wences:

El término popular recoge las experiencias de la educación socialista del Cardenismo, pero impulsado desde una perspectiva de independencia del Estado y la burguesía. Se refiere no sólo a iniciativas asistenciales, tales como comedores universitarios y dormitorios, becas en general, sino también a las tareas de extensión universitaria enfocadas a los obreros, campesinos y sectores medios empobrecidos.⁶⁰

Ofrecer servicios de extensión a los sectores empobrecidos, era una meta, la otra consistía en ampliar la oferta educativa hacia la población, que según vimos en el contexto, estatal era la mayoría, como un acto elemental justicia y porque la UAG:

... no sería factor de cambio, no será una respuesta al reto de la problemática contemporánea... La universidad - pueblo dejará de ser una institución elitista porque no deben ser solo unos cuantos elementos del pueblo los que lleguen con sacrificios a las aulas universitarias.⁶¹

Pensar en una universidad del pueblo y para el pueblo, implícitamente se trazaba la meta de realizar una revolución cultural, cuyo propósito central, era contribuir al advenimiento del socialismo. Las medidas prácticas que se desprendieron de estos principios los veremos en el siguiente apartado, lo mismo que sus implicaciones en la formación de los estudiantes del bachillerato.

⁶⁰.- Wences Reza, Rosalío. La universidad en la Historia de México, p 191-192.

⁶¹.- Ibid. P. 197.

3.- El proyecto universidad – pueblo en el bachillerato de la UAG.

Antes de trabajar los principios de este proyecto en el bachillerato de la UAG, es conveniente tener un referente que permita apreciar con mayor claridad sus innovaciones, para esto nos será de mucha utilidad la concepción de formación desarrollada en la reforma de 1971. en la que se dice:

El objeto primordial del ciclo preparatorio debe ser orientar al estudiante hacia una metodología del pensamiento tratando de lograr un balance entre disciplinas científicas y humanísticas. Debemos observar el panorama económico por el que pugna el país y hacer planteamientos educativos de conformidad con las aspiraciones nacionales.⁶²

La educación al servicio de la producción, bajo esta premisa, el estudiante debe conocer a las ciencias, por la utilidad que éstas representan para la producción, pero no porque sean una forma de humanización como lo pensaban los alemanes de fines del siglo XVIII, sino porque mediante ellas, se estaría capacitando al homo faber, que necesitaba el desarrollo estatal y nacional de ese momento, bajo el argumento de que:

En la actualidad, por ser la tecnología aceleradamente evolutiva, se han visto desfases profundos entre la formación de los hombres y las necesidades de la industria. Al mismo tiempo, debemos buscar la formación de un joven que conciba su papel integral y como elemento productivo de una realidad política y social que busca expresiones más justas.⁶³

⁶².- Castrejón Díez, Jaime. Op . Cit. P 3.

⁶³.- *Ibidem*.

La industria requiere personas con capacidad de comprender y dominar las leyes científicas, porque así puede mejorar la producción, la escuela por su parte deberá de buscar los medios para que los estudiantes, incursiones en la práctica de esos conocimientos científicos, por ello:

Como fundamento de los estudios preparatorios, tratamos de buscar a través de un énfasis en los laboratorios el conocimiento de los métodos de instrumentación de las ciencias, con la idea de buscar los principios generales que a base de la experimentación.⁶⁴

Desde la lógica del capital, la escuela debería ser una especie de entrenamiento de sus futuros cuadros, porque en la fábrica no se especula ¡se produce!, entonces una manera de entrenar es llevar a la práctica mediante el laboratorio, esos principios científicos, ahora que desde el punto de vista netamente académico, la práctica es un elemento de refuerzo para los aprendizajes.

Bajo estas ideas, al bachillerato se le torna bivalente, es decir, que se le agregan opciones técnicas, buscando aportar técnicos para as diferentes ramas de la producción, pero también se pone atención a los estudios superiores por eso:

Al mismo tiempo buscar la forma para que la investigación de biblioteca sea utilizada para lograr hacer realidad la idea de formación personal, y que sea a través de todas estas fases, como el estudiante aprenda fundamentalmente a observar, a interpretar y a integrar, dejando atrás el concepto de formación verbalista, en que la memorización evitaba que le joven pudiera utilizar todos los instrumentos, para "aprender a aprender".⁶⁵

⁶⁴ .- Ibid. P 5.

⁶⁵ .- Idem. Las comillas son del texto.

En este proyecto de formación, el principio de aprender a aprender, busca en cierta forma que el estudiante se independice en cuanto a su formación académica, de la tutela del maestro y la escuela, es un principio que toda institución asume como deseable.

El aprender a hacer, se entiende como una forma de vincular la teoría con la práctica, en este caso se lleva a un nivel más instrumental cuando se capacita para el trabajo, la lógica es que los estudiantes dominen los conocimientos científicos a nivel teoría, conozcan las derivaciones tecnológicas y aprendan a realizar algunos procesos productivos. Esto es algo deseable en todo proyecto de formación.

Lo distintivo, es el principio de aprender a ser, porque se refiere a la serie de valores que los sujetos tienen sobre sí mismos y sobre su realidad, en este sentido, al sujeto se le induce a aceptar el status quo, "tú eres parte del sistema y tu función como sujeto, es contribuir a mejorar su funcionamiento", parece ser la sentencia. Y, para que sea interiorizada por los estudiantes, se presenta como opciones educativas que le permitirán tener mayores posibilidades de acceder a un puesto dentro de la producción, lo cual ante la situación de pobreza de los estudiantes, es bastante atractiva.

Con esto, como dice Marx, se aliena el sujeto, porque no se le permite comprender que para el capitalismo, la causa más justa es la acumulación del capital, no el satisfacer las necesidades de la mayoría de la población; con este referente, pasemos al proyecto de formación de la universidad - pueblo.

3.1.- El concepto de formación del bachiller de la UAG.

La racionalidad planeativa, prescribe que cuando se pretenda efectuar un cambio en alguna institución educativa, deberá seguirse una serie de pasos, que inician con el diagnóstico de necesidades, elaboración de un proyecto, someterlo a aprobación, etcétera, este no fue el caso de la UAG.

Aquí la acción precedió a la planeación, esto explica porque el proyecto universidad – pueblo, se inicia en 1972 y dos años después, se efectúa la reforma en el bachillerato, la necesidad de supervivencia del mismo así lo determinó.

Por una parte, sus impulsores tenían que sortear los obstáculos, contrarrestar las presiones, superar sus propias limitaciones y posteriormente, empezar a teorizar no sobre lo que deberían de hacer, sino sobre lo que estaban haciendo, porque no hay que perder de vista que el proyecto se fue construyendo en la práctica.

El proyecto de formación del bachiller, se empieza a construir en la reforma del 74, pero se hace explícita hasta en la reforma de 1981. En la primera reforma realizada bajo el proyecto universidad – pueblo, más que precizarla conceptualmente, se trata de plasmarla en los planes y programas de estudios, como lo veremos en el siguiente capítulo. En 1981, con mayor claridad de lo se preñía con el proyecto universidad – pueblo y con 7 años de experiencia se dice:

Dentro del contexto tan amplio de características que integran al hombre se han tomado las que se consideran modulares (sic) para dar congruencia a este nivel educativo en el marco de la Universidad popular...⁶⁶

Estas características se refieren a la imagen que se busca en el estudiante, al respecto se hace una división en cuanto a su formación intelectual, su formación para enfrentarse a nuevos problemas y su formación social. En su formación como persona, el documento dice buscar que el estudiante:

Que tenga juicio crítico sobre la realidad, que le permita obrar con cabal conocimiento y plena posición de sí mismo, para ser un sujeto y no objeto de la historia.⁶⁷

En el proyecto de formación 1971, el énfasis está puesto en la producción, en este de acuerdo a los postulados del marxismo, se pone énfasis en la relación del sujeto con su realidad, por eso se transformó de bachillerato bivalente a propedéutico, de manera que sólo atiende a la integración del sujeto a su realidad y en la continuación de los estudios superiores, para ambas situaciones se considera que la actitud de los estudiantes debe estar encaminada a:

Que interprete científica, crítica y racionalmente el mundo que le rodea, para desenvolverse en él y ser factor de cambio.⁶⁸

⁶⁶.- Ibid. P. 15.

⁶⁷.- Bonilla romero, Rafael. Op cit. P. 15.

⁶⁸.- Idem.

Retomando un punto de los señalados en la formación social la aspiración consiste en que el estudiante:

Que tenga conciencia de las desproporciones sociales y económicas para que desarrolle opinión crítica y acciones que favorezcan los cambios para lograr un auténtico estado de justicia social.⁶⁹

En estos tres enunciados, esta la esencia del concepto de formación, que se piensa para el bachiller de la UAG, tienen mucha semejanza con el ideal formativo del neohumanismo alemán, en cuanto al propósito de la formación, en tanto que plantea una forma de reencuentro del sujeto consigo mismo.

Sin embargo existen diferencias centrales, porque como ya lo señalamos, el neohumanismo alemán aplicado al proyecto de formación de los estudiantes del Gimnasio de Nuremberg, se fundamenta en el idealismo hegeliano, el del bachillerato de la UAG, en Marx.

La cultura propuesta por el neohumanismo, considerada entonces como un medio formativo que permitía a los estudiantes humanizarse, para el marxismo, es una enajenación, porque pierde al sujeto en pseudo representaciones de la realidad y por lo tanto no se reconoce así mismo.

⁶⁹.- Idem.

Otra diferencia fundamental es el concepto de praxis, un sujeto sólo puede transformarse y transformar su entorno mediante la unión de la teoría y la práctica, esta no se reduce a prácticas de laboratorio, o en procesos productivos, sino en la acción social misma.

Derivada de esta praxis, esta la transformación como individuo, que se refiere no solo a los cambios que tiene un sujeto merced a su crecimiento biológico, sino también a su desarrollo espiritual que obtiene merced a la interiorización de otros elementos culturales, esto como dice Hegel, le permite retornar a sí mismo desde el otro.

Así como por efectos del desarrollo natural, una persona jamás será la misma en diferentes etapas de su existencia, en lo espiritual, una persona por el simple hecho de cursar algunos estudios, tiende a un desarrollo, respecto a su estado anterior.

La transformación del sujeto para volverse factor de cambio, tiene relación con su participación en su sociedad, esto es que los procesos que vive al interior de la escuela, son una especie de entrenamiento para los roles que después desempeñará en su comunidad, solo que ahora se pretende que tenga conciencia de los mismos.

Para esto deberá romper representaciones que se forma de lo real en su actividad cotidiana, que esta matizada por prejuicios y representaciones distorsionadas; al trabajar con los contenidos de disciplinas específicas, adquiere el conocimiento de las leyes que rigen a lo real. En este sentido, el acto de conocer es un acto transformador.

3.2.- Los aspectos operativos del proyecto de formación.

Como en todo proyecto de formación, los medios para lograrlo es el plan y programas de estudios, la infraestructura (edificios, aulas, mobiliario, bibliotecas, laboratorios y todo lo necesario para la enseñanza – aprendizaje), docentes, administrativos, intendentes, etcétera.

En este proyecto de formación del bachiller de la UAG, se agregan los representantes sindicales, organismos estudiantiles y políticos; en las otras instituciones también están presentes, pero no se consideran como algo relacionado con la formación del estudiante, si algún docente o estudiante milita en alguna organización, es como un mal necesario, pero nada más.

Para el proyecto universidad - pueblo, la actividad política es tan importante para la formación de los estudiantes, como las actividades académicas propiamente dichas, el concepto de praxis, implica una participación de toda la comunidad preparatoria en todos los aspectos de la vida institucional, es decir participar en lo académico, político y cultural.

Como se vio en el apartado anterior, en el principio de la universidad democrática, la ley orgánica y el reglamento escolar, institucionalizan esta participación de toda la comunidad.

Los docentes además de los conocimientos disciplinarios, deberían poseer los principios básicos del marxismo y aplicarlo en la lucha de clases, de esta manera cada profesor se convertía en un líder académico y político. Lo que se esperaba con esto, era que el docente al llegar a la preparatoria, le presentara al estudiante otras formas de vida y de comprender

a la realidad, como un recurso para alejarse de su entorno inmediato, para después retornar a él pero con otra visión.

Un ejemplo de lo anterior es el siguiente: con la política de puertas abiertas, las preparatorias se extendieron hasta los pueblos más apartados, donde vivían los estudiantes, estos en su cotidianidad, conviven con todos los habitantes desde los más ricos, hasta los más pobres, toma esta situación como algo natural, los primeros le causan admiración y respeto, los segundo cierta conmiseración pero nada más.

Cuando se inscribe a la preparatoria, algunas materias le hablan de fenómenos naturales, como en la secundaria, pero otras como materialismo dialéctico, materialismo histórico, lógica dialéctica y economía política, le muestran entre otras cosas, que su religión le oculta la verdad, lo manipula, que la riqueza de unos es la causa de la pobreza de los otros; entonces el señor que por su dinero era causa de admiración y respeto, se revela como el cacique explotador, el cura deja de ser el salvador de almas y se descubre como un reproductor de la ideología dominante.

El proyecto consideraba que en la preparatoria, algunos profesores deberían de hablarle a los estudiantes sobre la organización, la necesidad de luchar contra el gobierno burgués y no sólo eso, sino siendo estos docentes, militantes de una organización política determinada, los invitaría a pertenecer a su organización, en la cual conocerá a otros militantes que le muestran, otras formas de vida; entonces, su visión de la cotidianidad ha cambiado lo mismo que su actitud.

Para realizar este proceso de tomar distancia de su entorno inmediato, los partidos y organizaciones políticas juegan un papel fundamental, mediante sus estatutos y principios, establecen una serie de concepciones y estrategias de lucha, con base en ello reclutarán a algunos docentes y estos a los estudiantes. para que se sumerjan en la práctica política, sin esta dinámica la formación del estudiante estará enfocada a las prácticas de laboratorio, como era la pretensión de la reforma de 1971.

Otro tanto puede decirse de la participación de los estudiantes en los órganos de toma de decisiones como elemento formativo. se busca formar al estudiante en la cultura participativa mediante dos situaciones: una como elector, como miembro de la comunidad preparatoria, tiene derecho a votar en igualdad de condiciones en las elecciones de autoridades administrativas. (consejeros técnicos y universitarios alumnos, aquí tiene la posibilidad de ser elegido para alguno de estos puesto), como consejero universitario o técnico, aprenderá los procesos de discusión y toma de decisiones colectivas, junto con sus maestros y autoridades administrativas.

Estos son algunos de los casos en que se combinan los elementos formativos institucionales, con los contenidos disciplinarios establecidos en el plan y programas de estudio, que constituyen la formación académica.

Aquí la participación es de otro tipo, en tanto que por una parte se le permite hacer sugerencia en el salón de clase y por otra, participar en los procesos y discusión de los mismos planes y programas de estudio, mismos que abordaremos en los próximos capítulos.

CAPITULO III.- EL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS 1974

INTRODUCCION:

Hemos llegado a la etapa en la que los principios del proyecto universidad - pueblo, tienen que traducirse a un concreto posible, en el cuál, se establecen los aspectos académicos, administrativos y laborales.

Es el momento del transito de lo filosófico hacia lo pedagógico, del proyecto de formación del estudiante, que se materializa en el plan de estudios cuya elaboración, es una actividad que históricamente se ubica en un contexto social y de manera particular, en el campo pedagógico.¹

El contexto social determina hasta cierto punto el desarrollo del campo pedagógico y según el grado de consolidación de este, aporta dos elementos para la elaboración del plan de estudios: el capital cultural disponible que se relaciona con el cómo hacer y los sujetos constructores del plan, cuyo grado de pertenencia al campo le permitirá "el saber práctico de las prácticas, saber no separado de las prácticas, 'saber en práctica' y no saber 'sobre la

¹ - " los campos son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que existen reglas del juego y objetos por los que se juegan (cosas en juego). En cada campo hay intereses específicos que son irreductibles a los objetos e intereses propios de otros campos y que sólo son percibidos por quienes están dotados del habitus que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes del juego y de las cosas por las que se juega. Un habitus es a la vez un oficio, un capital de técnicas, de referencias y un conjunto de creencias que comparten quienes integran el campo y que, como tal, es condición para su funcionamiento". Bordieu, Pierre. "Quelques propriétés des champs", citado por Matiniano Arredondo (y otro). Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa. Mexico, CESU /UNAM, 1989, p. 17. (Cuadernos del CESU no. 13).

práctica”², que se traduce en una capacidad para realizar esta tarea. ¿Cuál era la situación del campo pedagógico en nuestro país en la década de los setenta?

Sobre las posibilidades de desarrollo del campo pedagógico, depende del contexto en el que se ubica, debido a que “La producción y reproducción de significaciones, de sistemas simbólicos, es una variable dependiente de lo que acontece en el mundo de la economía y la lucha entre propietarios y no propietarios de los medios de producción.”³

A lo anterior, habrá que añadir otro aspecto, el de la producción de conocimientos; esto es que en los países donde se construyeron sistemas filosóficos, la pedagogía tuvo un mayor desarrollo, por la relación que existe entre filosofía, pedagogía y psicología, así aconteció con el Pragmatismo, el idealismo, el marxismo, el positivismo, etcétera.

En nuestro país, no se ha producido ningún sistema filosófico, la tendencia ha sido maquilar las filosofías y sus expresiones pedagógicas, elaboradas en otros contextos. Así sucedió con las propuestas pedagógicas de Dewey, Spencer, Locke, Pestalozzi, Froebel, etcétera. Nuestros intelectuales, se relacionaron con estos pedagogos a través de los textos, no de manera directa y esto de alguna manera influye en el conocimiento y manejo las teorías.

La excepción fue, al menos para el bachillerato, Barreda, quién por medio de un curso de filosofía, conoce de viva voz de Comte, al positivismo. Con estos conocimientos, elabora el

².- Tenti Fanfani, Emilio. “Genesis y desarrollo de los campos educativos” en Revista de la educación superior. México, ANUIES, s/f. No. 83, p.15. (los enrecomillados son del texto).

³.- Tenti Fanfani, Emilio. El arte del buen maestro. México, Pax México, 1988, p. 12.

plan de estudios para la Escuela Nacional preparatoria, en 1867. Este plan de estudios y su dinámica de aplicación, se convirtieron en un paradigma, por lo menos en dos sentidos.

El modelo de plan de estudios por asignatura, ha permanecido hasta la actualidad, cierto que el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades, rompió con esta tradición, pero fue un caso aislado que no trascendió a otras instituciones de bachillerato.

Respecto a las dinámicas de elaboración, desde inicios de México como país independiente, las reflexiones y toma de decisiones, han estado a cargo de profesionales formados en campos diferentes al de la educación: por lo general, ingenieros, abogados y médicos.⁴

Por esta situación, la integración entre los conocimientos del campo pedagógico y los sujetos se da desde el 'saber práctico de la práctica', el mecanismo empleado, era formar comisiones que se desintegraban una vez que se elaboraba el plan de estudios, sus integrantes, solían tener pocos o nulos conocimientos sobre esta actividad, a todas luces especializada.

Esta tradición que se reafirma con Barreda, estuvo vigente 100 años después, porque hasta fines de la década de los setenta, cuando al influjo de la pedagogía norteamericana, se empieza a poner énfasis sobre el diseño curricular.⁵ Anterior a este período (y aún después),

⁴ .- Sobre esto se puede consultar a: Meneses, Ernesto. *Tendencia educativa oficiales en México (1821 – 1911)*. México, Porrúa, 1983.

⁵ .- Cfr. Díaz Barriga, Angel. "La evolución del discurso curricular en México (1970 – 1982). El caso de la educación superior y universitaria". En Alicia de Alba, Angel Díaz Barriga y Edgar González Gaudiano (comps). *El campo del curriculum*. México, CESU/UNAM, 1991. Pp. 15/22.

la elaboración de planes de estudios es una práctica que Díaz Barriga, cataloga como vulgarización de la problemática curricular.⁶

Estos procedimientos de elaboración de planes de estudios, duramente criticados por Díaz Barriga, reflejan el estado del campo pedagógico mexicano, no había en la década de los setenta, un capital cultural sobre esta problemática, ni sujetos que pudieran adjudicarse el dominio simbólico de estos.

Pero suponiendo que en una reforma, se empleen con rigurosidad la teoría, el método y técnicas del diseño curricular, pero el concepto de formación permanezca inalterable, ¿el diseño preciso per se, es garantía de una verdadera reforma? para Mantovani:

Es inútil intentar una renovación pedagógica mediante un simple cambio metodológico, pues solo se obtiene con ello mejoramientos superficiales. Una reforma, en cambio, presupone una mudanza de principios fundamentales y la adopción de nuevos valores.⁷

La otra cara del problema, esta en que, si se puede considerar como una propuesta transformadora a un plan de estudios que adopta nuevos valores, pero los plasma en un plan de estudios, considerado como tradicional.

⁶.- El autor, cuando se refiere a los aspectos considerados en una reforma del plan de estudios señala: En la vulgarización de la problemática curricular, es común que cuando se habla de plan de estudios sólo se haga referencia a esta etapa. Más aún, en la mayoría de los casos las modificaciones y reestructuraciones de un plan de estudios sólo afectan la estructuración formal del mapa curricular, ya sea añadiendo materias, cambiándolas de semestre o aún rehaciendo las materias para que queden integradas en propuestas semestrales. Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Trillas, 1995, p 33.

⁷.- Mantovani, Juan. Educación y Vida. Buenos Aires, Losada, 1959, p. 17.

Desde el punto de vista del campo, lo ideal sería articular en un plan de estudios, la precisión teórica y con un concepto de formación nuevo, sin embargo, en la práctica esto no garantiza que realmente se esté hablando de una propuesta revolucionaria, en primera porque el diseñador no se involucra en la aplicación del mismo, son los docentes y entonces, puede suceder que no estén preparados para la aplicación de un plan sofisticado.

Por otra parte, no puede aspirarse a un plan de estudios técnicamente impecable, si el campo no dispone y provee a los diseñadores, del capital cultural requerido, ni con los sujetos que habrán de emplearlos. Ahora que una propuesta por muy rudimentaria que pueda ser, tiende a mostrar rasgos innovadores, según el contexto en el que se aplique.

En el caso del bachillerato de la UAG, la reforma de 1974, se hace con las deficiencias y condiciones anteriormente señaladas, una comisión (en la actualidad se desconoce el nombre de los integrantes), elabora el plan de estudios (mapa curricular, como se le dice ahora), sin ningún documento de explicación o justificación, tomando como referente al existente en 1971.

Los programas de estudios, son listados de temas, índices completos o parciales de libros, no existe pues, innovación desde el punto de vista teórico, metodológico o técnico, su innovación esta en la concepción de formación del estudiante, como veremos en los siguientes apartados.

1.- EL PLAN DE ESTUDIOS 1974.

En capítulo anterior, señalamos que el proyecto educativo de la UAG, siguió un camino propio en su conformación, esto no significa que no existiera algún nexo con otras universidades, de hecho para algunas carreras se trató de copiar algún modelo de plan de estudios,⁸ empero, en el caso del bachillerato esto no ocurrió.

No obstante que el CCH, creado en 1971, había elaborado un modelo de plan de estudios que trataba de romper con el modelo por asignaturas, en la UAG, no se dio el caso de tratar de impulsar este modelo, entonces ¿cómo se resuelve el problema del plan de estudios?

Si observamos el panorama del campo educativo en la década de los sesenta, coincidimos con Díaz Barriga, cuando afirma que en estos años, la discusión sobre la problemática educativa, no se estaba dando en las universidades, sino en las normales.

Cierto que a nuestro país se habían introducido los textos de Freire, la Tecnología educativa, pero en la UAG, lo más adelantado era la propuesta de Castrejón Díez, por ello, la opción fue retomar este modelo de plan de estudios y adecuarlo al proyecto universidad - pueblo.

⁸.- La escuela de Veterinaria y Zootecnia, trató de implementar el sistema modular de la UAM - X, la escuela de ciencias sociales de Acapulco, hizo el intento de aplicar en la elaboración de sus planes de estudio, el concepto de interdisciplinariedad.

En el capítulo anterior, especificamos las diferencias entre las concepciones de sociedad y hombre que existían entre estos dos proyectos, mismas que persisten en los planes de estudios, porque Castrejón Diez, considera que:

“El objetivo primordial del ciclo preparatorio debe ser el orientar al estudiante hacia una metodología del pensamiento tratando de lograr un balance entre las disciplinas científicas y las humanísticas ... Al mismo tiempo, debe buscar la formación de un joven que conciba su papel como parte integral y como elemento productivo de una realidad política y social que busca expresiones más justas”⁹

La idea anterior, la busca concretar con una organización de las materias del plan siguiendo los criterios siguientes:

“Por todas estas razones hemos conformado los programas y planes de estudio en dos grandes áreas, matemáticas, química, biología, estética, etc. para entroncar en un 5º, y 6º semestre con la fuente de todas ellas, la filosofía científica, con una de las disciplinas que más muestran la unión de la ciencia y la filosofía, la lógica simbólica, es decir la ciencia más pura y exacta que podemos encontrar”¹⁰

En esta secuencia de las materias, existe cierta semejanza con el orden que considera Barreda, deben tener las materias en el plan de estudios de 1867, sobre todo la lógica,¹¹ la idea de agrupar de esta forma las materias, Barreda las retoma de Comte.¹²

⁹.- Castrejón Diez, Jaime. Op. Cit. P 3.

¹⁰.- Ibid. P. 6.

¹¹.- Barreda, justifica el lugar de la lógica en el plan de estudios diciendo que: “... en los planes antiguamente seguidos se ponía siempre como introducción a los estudios de filosóficos y científicos, mientras que, en el que actualmente rige se ha colocado coronamiento y recapitulación de todos ellos. Barreda, Gabino. La educación positivista en México. México, Porrúa, 1987. p. 121.

¹².- Comte, Augusto. La filosofía positiva. México, Porrúa, 1986. Pp 41 ss.

No existe documento alguno, en el que se especifiquen los propósitos del plan de estudios 1974, pero en el reglamento escolar se menciona los criterios para elaborarlo:

“Artículo 30.- Los planes de estudios deberán contener:

- a).- Los requisitos escolares que exige la escuela correspondiente para inscribir al estudiante.
- b).- La organización de las asignaturas que los integren, organizadas por semestre o años lectivos señalando cuales son obligatorias y cuáles optativas, y las prácticas profesionales en su caso.
- C).- Indicación sobre las asignaturas para efectos de control y sistematización.
- d).- Valor en créditos de cada asignatura y del plan completo.
- e).- Los programas de estudio para cada una de las asignaturas.”¹³

Según el reglamento escolar, el modelo de plan de estudios debe ser por asignaturas. Ahora bien, si esta reforma que en un tiempo se llamó, transformación radical del plan de estudios se dio en las condiciones señaladas, cabe preguntar ¿cuales son las innovaciones que presentan el plan 74 respecto al 71?

Ante la falta de documentos que fundamenten al mismo, tenemos que recurrir primero a la elaboración de un cuadro comparativo de ambos planes para que a partir de éste, podamos establecer las diferencias y semejanzas entre dichos planes de estudio, e ir elaborando algunas conclusiones sobre las innovaciones que presenta, el plan 74.

¹³.- UAG. “Nuevo reglamento escolar” en Legislación universitaria vigente. México (Chilpgo., Gro.) 1981, p.54.

En este cuadro se emplean dos columnas, las de la izquierda corresponde al plan 71, en tanto que la columna de la derecha al plan 74.¹⁴

Primer semestre

Plan 71		hs	Plan 74		hs
I	Matemáticas	5	I	Matemáticas I	5
II	Historia Universal	4	II	Taller de lectura y redacc	4
III	Español I	5	III	Literatura Universal	4
IV	Teoría del conocimiento	4	IV	Filosofía I (mat. Dialect)	4
V	Literatura Universal	4	V	Técnicas de invest. cient.	3
VI	Idioma	4	VI	Taller de arte	3
			VII	Idioma	5
	Total	26		Total	28

En el cuadro, la columna de números romanos, ordena las materias de cada semestre de manera progresiva, la columna de números arábigos, señalan las horas/semana/ mes destinadas a cada materia.

En este semestre, las materias marcadas por los números 2,3, y 4 del plan 71, son reemplazadas por las materias 2,4, y 5 del plan 73; se agregó una de carácter artístico; de seis materias aumenta a siete; en ambos planes, predomina el criterio de asignar distinto numero de horas a las materias.

SEGUNDO SEMESTRE

Plan 71		hs	Plan 74		hs
I	Matemáticas II	5	I	Matemáticas II	5
II	Física I	5	II	Taller de lectura y red. II	4
III	Español II	5	III	Literatura Iberoamericana	4
IV	Lógica	5	IV	Filosofía II (mat. histor)	4
V	Literatura Española	3	V	Economía polit.	4
VII	Idioma	3	VI	Sociología Comparada	3
			VII	Idioma. II (inglés o francés)	4
	Total	26		Total	28

¹⁴- En la columna de prerrequisitos del plan 73, el número romano se refiere al semestre y el arábigo a la materia antecedente.

En este semestre sólo permanecen en el nuevo plan las materias 1,4 y 6, el resto son reemplazadas y se agrega una más. El dato nuevo que aparece es que en el plan 74, se establece la seriación de materias.

TERCER SEMESTRE

Plan 71		hs	Plan 74		hs
I	Matemáticas III	5	I	Matemáticas III	5
II	Física II	5	II	Física I	5
III	Historia de México	4	III	Química (inorgánica)	4
IV	Psicología I	4	IV	Filosofía III (Lógica dial)	4
V	Ética	4	V	Biología	4
VI	Idioma	4	VI	Historia eco. soc univ	4
			VII	Idioma III (inglés o franc)	3
	Total	26			29

En este semestre permanecen las materias 1, 2 y 6, en el nuevo plan aparece como física I, el resto se cambiaron.

CUARTO SEMESTRE

Plan 71		hs	Plan 74		hs
I	Matemáticas IV	5	I	Matemáticas IV	4
II	Química	5	II	Física II	5
III	Biología I	5	III	Química II (inorgánica)	5
IV	Introduc a la sociol.	4	IV	Problem. De la educ sup	3
V	Estética	3	V	Biología II	5
VI	Idioma	4	VI	Hist. eco. Soc A.L	4
			VII	Idioma IV (inglés o franc)	3
	Total	26		Total	29

Se conservan las materias 2, y 6, el resto se sustituye por otras materias, dos de ellas (1, 4) no tienen antecedentes.

QUINTO SEMESTRE

Plan 71		hs	Plan 74		hs
I	Matemáticas V	4	I	Geografía econ. Univ	4
II	Psicología II	4	II	Psicología	4
III	Biología II	5	III	Historia Econ. soc d Méx	4
IV	Gramática hist.	3			
V	Geografía	3			
VI	Química II	5			
VII	Historia comp.	3			
Total		27	Total		12

Aquí se encuentra una diferencia mayor, porque además de las materias señaladas, en el plan 71 aparecen todas como tronco común para todos los bachilleratos, mientras que en el plan 74 únicamente tres materias tienen esta característica. Para mayor claridad, en lo sucesivo se presentan las del sexto semestre del plan 71, de acuerdo a los bachilleratos y en el plan 74, se agregarán las del quinto semestre que pertenecen al bachillerato correspondiente.

BACHILLERATO FISICO - MATEMATICO

Plan 71		hs	Plan 74		hs
			IV	Matemáticas IV	5
			V	Dibujo construct.	5
			VI	Lógica simbólica	3
					13
	Matemáticas VI	5	I	Sexto semestre	
I	Dibujo construct	3	II	Matemáticas V (c.i)	5
II	Física III	5	III	Dibujo topográfico	3
III	Estadística	5	IV	Física III (t. selec)	5
IV	Lógica simbólica	5	V	Topografía (teo. y Prác)	6
V	Seminario	2	VI	Matemáticas VI (t.sel)	3
			VII	Sem. prob. Econ de Méx	4
		25			26

En el plan 73 se observa que desde el quinto semestre se busca una especialización de acuerdo a la inclinación vocacional del estudiante, así mismo, se dan como ramas

terminales la materia de dibujo constructivo, dibujo topográfico en quinto y topografía en sexto semestre.

BACHILLERATO ECONOMICO – ADMINISTRATIVO

Plan 71	hs	Plan 74	hs
			Matemáticas IV
			Princ. de contabilidad
			Mét. y téc. De la inv. Soc
			Total
			14
Idioma		3	Sexto semestre
Economía		5	Matemáticas V (c.i)
Práctica Admtva		4	Econom. Polit. II
Administración		5	Princip. de contabilidad
Prob soc econ de México		3	Princip fund del derecho
			Organizac. De oficinas
			Sem. prob. Econ de Méx
			4
Total		25	Total
			26

En este bachillerato el plan 71 ofrece opciones terminales, en el plan 74 las opciones son las materias 3 y 5.

B.Ciencias sociales

B. humanístico – sociales

Plan 71	hs	Plan 74	hs
			Historiografía gral.
			Etimolog. Griegas y latín.
			Mét. y téc. De la inv. Soc
			Total
			13
Latín		5	Sexto semestre
Introduc a la economía		5	Estética
Hist. de las doct. Filosof.		5	Econom. Polit. Ll
Princip fund del derecho		5	Etica
Prob soc econ de México		5	Princip fund del derecho
			Doct. Filosof. Contemp
			Sem. prob. Econ de Méx
			4
Total		25	Total
			25

En el plan 71 aparecen separados los bachilleratos humanísticos y sociales, en el otro se fusionan, de manera que se ofrecen 4 bachilleratos únicamente, en tanto que en el primero son 6. Este bachillerato es propedéutico.

B. humanidades		B. Agricultura	
	hrs/sem		hrs/ sem
Hist. de las doct. Filos	5	Matemáticas VI	5
Historia de la cultura	5	Física III	5
Teoría del conoc. LI	3	Química III	5
Formación de la ciencias	5	Biología	5
Técnicas literarias	5	Lógica Simbólica	5
Seminario	2		
Total	25	Total	25

Observando los mapas curriculares de ambos planes de estudios, las conclusiones que podemos elaborar son las siguientes:

Más allá de la dosificación de las materias, la innovación consistió en introducir algunas materias sobre el marxismo y a otras del área de ciencias sociales enfocadas desde esta filosofía; los otros cambios son el mover de semestre a algunas materias, suprimir algunas otras, establecer la seriación de materias; dejar en quinto semestres materias como tronco común y el resto adecuarlo al bachillerato correspondiente.

El número de bachilleratos (sexto semestre) se reduce a cuatro, tienen diferentes cargas de horas semanales, asimismo, algunas pueden considerarse como terminales (topografía, organización de oficinas, etc.), lo que permite caracterizarlo como semiterminal. Una visión de conjunto se tiene en el cuadro siguiente:

1° SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE
Matemáticas I (Conjuntos y Repaso de Álgebra)	Matemáticas II (Geometría y Trigonometría)	Matemáticas III (Geometría Analítica)	Estadística I
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Física I	Física II
Literatura Universal	Literatura Iberoamericana	Química I (Inorgánica)	Química II (Orgánica)
Filosofía I (Materialismo Dialéctico)	Filosofía II (Materialismo Histórico)	Filosofía III (Lógica Dialéctica)	Problemas de la Educación Superior en México
Técnicas de la Investigación científica	Economía Política	Biología I	Biología II
Taller de Arte (Actividades Artísticas)	Sociología Comparada	Historia Económica y Social Universal	Historia Económica y Social de América Latina (Mod. y C.)
Idioma I (Inglés o Francés)	Idioma II (Inglés o Francés)	Idioma III (Inglés o Francés)	Idioma IV (Inglés o Francés)

QUINTO SEMESTRE

SEXTO SEMESTRE

BACHILLERATO DE CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS	
Geografía Económica Universal	Matemáticas V (Calculo Integral)
Psicología	Dibujo Topográfico
Historia Económica y Social de México	Física III (Temas Selectos)
Matemáticas IV (Calculo Diferencial)	Topografía (Teoría y Práctica)
Dibujo Constructivo	Matemáticas VI (Temas Selectos)
Lógica Simbólica	Seminario (Problemas Sociales y Económicos de México)

QUINTO SEMESTRE

SEXTO SEMESTRE

BACHILLERATO DE CIENCIAS QUÍMICO BIOLÓGICAS	
Geografía Económica Universal	Matemáticas V (Calculo Integral)
Psicología	Química IV
Historia Económica y Social de México	Zoología
Matemáticas IV (Calculo Diferencial)	Física III (Temas Selectos)
Química III	Anatomía Fisiología e Higiene
Etimologías Griegas y Latinas	Seminario (Problemas Sociales y Económicos de México)
Botánica	

BACHILLERATO DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS

Geografía Económica Universal	Matemáticas V (Calculo Integral)
Psicología	Economía Política II
Historia Económica y Social de México	Principios de Contabilidad II
Matemáticas IV (Calculo Diferencial)	Principios Fundamentales de Derecho
Principios de Contabilidad I	Organización de Oficinas

Etimologías Griegas y Latinas	Seminario (Problemas Sociales y Económicos de México)
BACHILLERATO DE CIENCIAS HUMANÍSTICO SOCIALES	
Geografía Económica Universal	Economía Política II
Psicología	Principios Fundamentales de Derecho
Historia Económica y Social de México	Estética
Historiografía General	Ética
Etimologías Griegas y Latinas	Doctrinas Filosóficas Contemporáneas III
Métodos y Técnicas de la Investigación Social	Seminario (Problemas Sociales y Económicos de México)

Plan de estudios de las preparatorias. aprobado el día 10 de febrero de 1974 por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Guerrero

Los comentarios que se pueden hacer sobre este plan de estudios son los siguientes:

*.- Se desecha el plan de estudios 1971, por ser producto de un proyecto educativo diferente al de universidad – pueblo, pero se conserva el modelo del plan, la variante es la inclusión del marxismo y la reducción de los núcleos propedéuticos.

*.- En la concepción de plan de estudios, no se concibe un documento explicativo sobre los fines y objetivos propuestos, será hasta 1981, cuando se incorporan al documento formal.

*.- Para la organización de las materias, se aplica el sentido común, desde este criterio, se incluyen las materias del marxismo en los primeros semestres, con el propósito de lograr un adoctrinamiento rápido de los estudiantes.

*.- La cantidad de materias que deben cursar los estudiantes son 65, lo cual representa una sobre carga para los estudiantes.

2.- PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los programas de estudio, se encuentran en una situación un tanto diferente respecto al plan, porque los autores sólo hace algunas adecuaciones al plan 71, pero en el caso de los programas, el reglamento escolar de la UAG, establece:

ARTICULO 31. Los programas de estudio para cada una de las asignaturas deben incluir:

- a).- Introducción o exposición de motivos.
- b).- Lista de los temas principales que la componen y de los complementarios.
- c).- Los objetivos sociales, académicos y políticos que persigue la institución.
- d).- Los métodos de enseñanza (exposición en clase, trabajos de seminarios, etc.)
- e).- La bibliografía mínima.
- f).- Las formas de evaluación (exámenes, participación, trabajos de investigación, etc.)
- g).- Una sugerión sobre el número de horas que conviene dedicar a cada parte del curso.
- h).- El valor en créditos de la asignatura.¹⁵

Los lineamientos especificados en el reglamento escolar, son el modelo a seguir, pero en la práctica, se da una dispersión sobre su estructura interna, aunque en alguna medida cumplen con lo establecido por el reglamento.

A manera de ilustración, observemos algunos programas, en primer lugar, presentaremos aquellos por los cuales se clasifica a la reforma del 71, como un cambio radical, es decir los

¹⁵.- UAG, nuevo Reglamento, op cit. P. 54. En el artículo 32 de este reglamento se especifica: Los planes y programas de estudio para su elaboración deberán tener en cuenta las características de la Universidad : científica, crítica, democrática y popular.

que tiene relación con el marxismo; en un primer bloque agrupamos a los correspondientes a la filosofía.¹⁶

PROGRAMA DE FILOSOFÍA I

PARA EL 1er SEMESTRE DEL BACHILLERATO PLAN 74

PRIMERA UNIDAD

- 1.- ¿Qué es la filosofía?.
- 2.- Problemas fundamentales de la filosofía
 - 2.1. materialismo e idealismo. Las dos direcciones filosóficas fundamentales.
 - 2.2. Materialismo e idealismo en la sociedad esclavista.
 - 2.3. Materialismo del siglo XVII y XVIII y su lucha contra la religión y el idealismo
 - 2.3.1. El materialismo del siglo XVII.
 - 2.3.2. El materialismo francés del siglo XVIII.
 - 2.3.3. La filosofía rusa del siglo XVIII.
 - 2.3.4. La lucha contra el idealismo de Berkeley y Hume.
 - 2.4. Lucha contra el materialismo y el idealismo en la filosofía alemana de fines del siglo XVII y comienzos del siglo XIX.
 - 2.5. La filosofía materialista rusa siglo XIX.

SEGUNDA UNIDAD.

- 1.- Concepción metafísica y concepción dialéctica del mundo.
 - 1.1. Los dos métodos del pensamiento, su desarrollo a través de la historia de la ciencia.
 - 1.2. El método metafísico. Sus características fundamentales.
 - 1.3. El método dialéctico. Sus características fundamentales.

TERCERA UNIDAD:

- 1.- Materia y conciencia.

CUARTA UNIDAD.

- 1.- La materia y sus formas de existencia.
- 2.- La revolución en las ciencias naturales. Cuadro científico natural del mundo.
- 3.- Materia y movimiento.
- 4.- Espacio y tiempo considerados como forma de existencia de la materia, carácter relativo del tiempo y del espacio.

¹⁶ .- En 1994, se homologaron los programas de ambos planes de estudio, por esta razón no fue posible encontrar un programa de filosofía II, pero con los programas presentados se pueda tener una idea bastante aproximada sobre las características de los mismos.

QUINTA UNIDAD. LEYES FUNDAMENTALES DE LA DIALECTICA.

- 1.- ¿ Qué es ley?.
- 2.- La ley como relación esencial entre los fenómenos.
- 3.- La ley como relación universal y objetiva.
- 4.- Ley de transformación de los cambios cuantitativos en cualitativos,
 - 4.1. Calidad y propiedad.
 - 4.2. cantidad.
 - 4.3. Medida.
 - 4.4. Transformación de cantidad en calidad.

SEXTA UNIDAD

- 1.- LEY DE LA UNIDAD Y LUCHA DE CONTRARIOS.
 - 1.1, Qué son los contrarios y las contradicciones.
 - 1.2.. Unidad de los contrarios.
 - 1.3. Lucha de contrarios como fuente del desarrollo.
 - 1.4. Contradicción interna y externa.

SEPTIMA UNIDAD

- 1.- Ley de la negación de la negación.
 - 1.1. Qué es la negación.
 - 1.2. – La negación dialéctica. Crítica del nihilismo y del escepticismo.

OCTAVA UNIDAD.

- 1.- Categorías de la dialéctica materialista.
- 2.- Lo singular, lo particular y lo universal.
 - 2.1. Qué son lo singular y lo universal.
 - 2.2. Dialéctica de lo singular y lo universal.
- 3.- Causa y efecto.
 - 3.1. Rasgos principales de la causalidad.
 - 3.2. Interacción de causa y efecto.
- 4.- Necesidad y causalidad.
 - 4.1. Qué es la necesidad.
 - 4.2. Qué hay de común entre necesidad y la causalidad.
- 5.- Necesidad y libertad.
 - 5.1. Fatalismo y voluntarismo.
 - 5.2. Qué es la libertad. Su nexa con la necesidad.
 - 5.3. La necesidad y la actividad humana.
 - 5.4. La libertad del individuo. Humanismo verdadero y ficticio.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- o. Yajot. Qué es el materialismo dialéctico. Edic. Quinto sol, S.A.
- 2.- Varios autores. Fundamentos de filosofía marxista – leninista. Parte I. Materialismo dialéctico. Edit. Progreso. Moscú.
3. M. Rosental y C. M. Straks. Categorías del materialismo dialéctico. Edit. Grijalbo.
- 4.- Marx, Engels. Antología del materialismo dialéctico. Edit. F.C.P.
- 5.- Diccionario Marxista de Filosofía. Dirigido por. J. Blauberg. Ediciones de cultura popular.

FILOSOFÍA III

OBJETIVO GENERAL

Se debe capacitar a los alumnos de preparatoria para introducirlos al estudio científico de la Lógica Dialéctica abordando los problemas lógicos más importantes que surjan en la actividad investigadora de la ciencia, y de esta manera saber cómo a través de qué forma llega el pensamiento a los resultados que proporciona la verdad objetiva, desarrollando formas superiores, partiendo de las inferiores.

PRIMERA UNIDAD

Objetivo específico. El estudiante de preparatoria deberá tener conocimientos básicos de la lógica formal, para poder establecer en la posterioridad semejanzas y diferencias respecto a la lógica dialéctica y hay mayor comprensión de tal forma que se percate del proceso evolutivo de la Lógica.

TEMARIO.

TEMA 1.- LÓGICA FORMAL.

- 1.1. Objetivo y significado de la lógica.
- 1.2. El proceso del pensar y las formas del pensamiento.
- 1.3. Leyes principales de la lógica.
- 1.4. El concepto, el término y la definición.
- 1.5. El juicio, su clasificación.
- 1.6. Cualidad y cantidad de los juicios.
- 1.7. El razonamiento.
- 1.8. El silogismo.
- 1.9. Evolución histórica de la lógica.

SUGERENCIAS Y REFERENCIAS.

- 1.- Temas a investigar, exposición de ellos.
- 2.- Ejercicios variados de juicios, conceptos, razonamientos, silogismos, etc.

REFERENCIAS.

- 1.- Lógica. I.P. Gorski.
- 2.- Lógica. Gregorio Fengerman. (edit. Buenos Aires).
- 3.- Lógica General. Eli de Gortari. (edit. Grijalbo).

SEGUNDA UNIDAD.

OBJETIVO ESPECÍFICO. En esta unidad se propone examinar la propia investigación para seguir el proceso de elaboración de la ciencia, y las leyes que la gobiernan.

TEMARIO.

TEMA I. ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO.

- 2.1. La investigación y su carácter dialéctico.
- 2.2. Postulados y fundamentos.
- 2.3. Observación y experimentación.
- 2.4. Objetividad del conocimiento.

SUGERENCIAS.

- 1.- Trabajar en equipo para facilitar la investigación.
- 2.- Investigar algunas hipótesis y teorías que se han dado en las diferentes ramas de la ciencia y, en base a ello su estructura y desarrollo, haciendo destacar el carácter dialéctico de su desarrollo.

REFERENCIAS.

- 1.- Introducción a la lógica dialéctica. Eli de Gortari (F.C.E.)
- 2.- Lógica dialéctica P.V. Kopnin. Edit. Grijalbo.
- 3.- Lógica General. Eli de Gortari. Edit. Grijalbo.

TERCERA UNIDAD.

TEMARIO.

TEMA I.- LAS FUNCIONES LOGICAS.

- 3.1 Tesis, antítesis y síntesis.
- 3.2 Determinación, conexión y acción recíproca.
- 3.3 Síntesis, análisis y avance del conocimiento.
- 3.4 Constancia, variación y transformación.

REFERENCIAS.

- 1.- Introducción a la lógica dialéctica. Eli de Gortari (F.C.E.)
- 2.- Lógica dialéctica P.V. Kopnin. Edit. Grijalbo.

CUARTA UNIDAD.

OBJETIVO ESPECÍFICO. Hacer que los alumnos entiendan cómo se establecen los conceptos y de qué forma se van desarrollando, y la vinculación que existe entre otros conceptos, distinguiendo la intensidad y la extensión de las mismas.

TEMARIO.

TEMA 1.- TEORIA Y CONCEPTO.

- 4.1. Determinación del concepto.
- 4.2. Formulación y desarrollo.
- 4.3. Intensidad y extensión.
- 4.4. Clasificación y definición.

SUGERENCIAS

- 1) Determinar conceptos.
- 2) Ordenar conceptos en forma decreciente y ascendente.
- 3) Clasificación y definición.

REFERENCIAS.

- 1.- Lógica General. Eli de Gortari. Edit. Grijalbo.
- 2.- Introducción a la lógica dialéctica. Eli de Gortari (F.C.E.)

QUINTA UNIDAD.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Se pretende estudiar y conocer las formas lógicas entre ellas el concepto, el juicio y raciocinio, su estructura y función gnoseológica.

TEMARIO.

TEMA 1.- LAS FORMAS LOGICAS Y SU PAPEL EN LA DINÁMICA DEL PENSAMIENTO.

- 5.1 Lo histórico y lo lógico, concepto sobre la forma del pensamiento.
- 5.2 El juicio, clasificación de los juicios.
- 5.3 El razonamiento, como forma de aprehensión de nuevos conocimientos.
- 5.4 Principios de clasificación de los razonamientos.

SUGERENCIAS.

- 1). De acuerdo con la clasificación de juicios, hacer ejercicios múltiples de ellos para diferenciarlos.

2.- Establecer la vinculación existente entre concepto, juicio y razonamiento a través de ejercicios.

SEXTA UNIDAD.

OBJETIVO ESPECIFICO. Los alumnos estarán capacitados con todos los conocimientos anteriores para saber lo que es una inferencia y sus funciones más importantes de tal forma que las distinguan y deduzcan.

TEMARIO.

TEMA 1. TEORIA DE LA INFERENCIA.

- 6.1. Función de la deducción.
- 6.2. Inferencias directas.
- 6.3. Inferencias inmediatas.
- 6.4. Inferencias mediatas.
- 6.5. Función de la inducción.
- 6.6. Concordancia, discordancia, residuas y concomitantes.

TEMA II. REPRESENTACIONES Y EJERCICIOS DE LAS DIFERENTES CLASES DE INFERENCIA.

REFERENCIAS.

Para este tema y el anterior, se utilizará la misma bibliografía citada en las demás unidades, además de: "Introducción a la lógica" de L.S. Stelbeng. Para la unidad VI.

BIBLOGRAFÍA PARA EL ALUMNO

- 1.- Introducción a la lógica dialéctica. Eli de Gortari (F.C.E.)
- 2.- Lógica dialéctica P.V. Kopnin. Edit. Grijalbo.
- 3.- Lógica D. P. GORSKI P.V. TAVANTS (Edit. Grijalbo).

LOGICA SIMBOLICA (sexto semestre)

OBJETIVO. Familiarizar y capacitar a alumno, con las teorías exactas y completas de la inferencia lógica de tal manera que éstas puedan ser usadas en matemáticas y en las ciencias empíricas.

TEMARIO

TEMA 1. INTRODUCCIÓN Y MOTIVACIÓN.

- 1.1. Sentido o importancia de la lógica.
- 1.2. De la lógica aristotélica a la lógica matemática.
- 1.3. Axiomática moderna.

1.4. Investigaciones metodológicas y logicomatemáticas.

TEMA II. ASPECTOS FUNDAMENTALES.

2.1. Proposiciones y tablas de verdad.

2.2. Variables.

2.3. Conectores lógicos y uso de paréntesis.

2.4. Condiciones, bicondicional, conjunción, disyunción, tautología, etc.

TEMA III. NOCIONES AUXILIARES Y SISTEMAS SIMBÓLICOS.

3.1. Sistema lógico preposicional y análisis.

3.2. Funciones de verdad.

3.3. Calculo preposicional y cálculo de predicciones en formas en forma axiomática.

3.4. Dedución lógica preposicional.

TEMA IV. JUSTIFICACIÓN SEMANTICA DE LAS REGLAS. (Metateóricas).

4.1. Prueba sintáctica de consistencia del cálculo de preposicional e independencia de los axiomas.

4.2. Prueba de completitud sintáctica de los axiomas.

4.3. Relaciones entre semántica y sintaxis.

4.4. Teorema de validez.

TEMA V. DEDUCCIÓN.

5.1. Dedución natural.

5.2. Dedución hipotética.

5.3. Teorema de la deducción.

5.4. Valoración de la lógica simbólica.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- Patrio Suppca. Introducción a la lógica simbólica. Edit. Continental.
- 2.- Alece Ambroso Morris Lazerowitz. Fundamentos de la lógica simbólica. UNAM.
- 3.- Villard Van Arman y Quino. Los métodos de la lógica. Edit. Ariel.
- 4.- Evendros Agazzi. La lógica simbólica. Edit. Herder.
- 5.- Daniel Márquez Nucro. Lógica simbólica. E.D.E.C.L.A.L.S.A.
- 6.- susan Stebling. Introducción moderna a la lógica. UNAM.
- 7.- De gortari.- Gorki/Tavants.- Principios de lógica. (edit. Grijalbo).

En el programa de filosofía I (materialismo dialéctico), es un simple listado de temas (44 en total), en filosofía III, se enuncian objetivos, pero no hacen referencias a los aprendizajes que el estudiante debe hacer suyos al final del curso y en cada unidad, los subtemas

incluidos en el programa son 36; en el caso de lógica simbólica, se enuncia un objetivo general, en el que se dice que se debe familiarizar y capacitar al estudiante, tampoco en este objetivo se refiere a los aprendizajes que los estudiantes deben tener con la materia, los temas suman 20.

En el discurso se valora demasiado la actitud investigadora de los estudiantes, veamos entonces los programas de técnicas de investigación.

MÉTODOS Y TEC. EN LA INVEST. SOCIAL PLAN 74 (1er semestre).

- 1.- Papel de la economía, de la política y la ideología en la investigación social.
- 2.- Métodos principales de la investigación social.

Método inductivo.

- “ Deductivo.
- “ Analítico.

- 3.- Papel y definición de la hipótesis.
- 4.- Papel y definición de la praxis.
- 5.- Definición de problemática y su aplicación.
- 6.- Elaboración de fichas, entrevistas y encuestas.
- 7.- Elaboración de un trabajo específico de la investigación social regional.

BIBLIOGRAFÍA:

Mao/ 5 Tesis Filosóficas.

Eli de Gortari/ Lógica General.

Kosick/ Dialéctica de lo concreto.

Tecla y Parra/ Teoría, métodos y Técnicas en la investigación social.

Eli de Gortari / El método Dialéctico. Col. 70.

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE: MÉTODOS Y TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PARA BACHILLERATO. PLAN 74.

- 1.- Definición de metodología.
- 2.- Definición de técnicas de investigación.
- 3.- Métodos principales.
 - Método inductivo.
 - Método deductivo.

- Método científico general.
- Método dialéctico.

4.- Técnicas de la investigación.

- Elaboración de fichas: Bibliográficas
- Elaboración de fichas: Trabajo.
- Elaboración de fichas: Investigación de campo.
- Elaboración de fichas: Cuestionario y entrevistas.

5.- Elaboración de un trabajo específico de investigación.

Tecla.- Teoría, método y técnicas, en la investigación social.

Pardinas.- Metodología.

Mao. 5 Tesis filosóficas.

En estos programas se presenta el listado de temas, en cuanto al contenido de estos, se pasa del análisis de los métodos al de las técnicas de investigación, la situación aquí no es el exceso de temas, sino la orientación de los programas por lo siguiente:

Aún cuando se diga en los objetivos, que los estudiantes deberán conocer su realidad inmediata y mediata a través de la investigación, lo cierto es que se simplifica el proceso de formación de investigadores, al considerar que con estos programas los estudiantes de primer y sexto semestre de preparatoria, podrán realizar investigaciones.

Por otra parte, si nos atenemos a la clasificación que hace Ricardo Sánchez Puentes, de los cursos denominados de investigación, los programas están encaminados hacia el conocimiento de algunos métodos y técnicas de la investigación, pero no al aprendizaje de la investigación¹⁷.

¹⁷.- Sánchez Puentes, Ricardo. Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas. México, CESU-UNAM/ANUIES, 1995. En la introducción a su texto, el autor hace referencia a este tipo de cursos sobre investigación.

Si observamos la bibliografía, sólo el texto de Pardinas y el de Tecla, se refieren a la investigación, el resto es sobre lógica o sobre filosofía marxista, con esto se limita aún más la intención de que los estudiantes aprendan a investigar.

Otra ciencia que se privilegia, es la historia, porque mediante el conocimiento de ella, se supone que los estudiantes serán conscientes, respecto a la problemática de su entorno, por esta razón se presentan dos programas de historia.

*ANTEPROYECTO DE PROGRAMA DE HISTO. ECONOM. Y SOC.
DE MÉXICO. PLAN 74.*

OBJETIVOS.

Al clasificar los objetivos del curso y fundamentar la metodología que se utilizará, se constituirá la base para el desarrollo del programa.

Partiendo del hecho de que la historia no la hacen los "grandes hombres", ni la "voluntad divina", ni es determinante la situación geográfica; y sabido que los personajes principales son los pueblos, su trabajo, sus relaciones de producción, las clases sociales, etc., llegamos a la conclusión de que el único método científico es el materialismo histórico. Por lo tanto el historicismo, el positivismo, el biologismo social, etc., quedan eliminados como método científicos interpretaciones históricas.

Los objetivos del curso que se proponen son a dos niveles uno teórico y otro práctico, que es por demás decirlo, se encuentran estrechamente vinculados Lo práctico como resultado del conocimiento teórico, y la teoría como reflejo y resultado de la práctica.

Los objetivos teóricos serán: Que el estudiante aprenda a aplicar el método científico a la realidad mexicana lo cual nos llevará a una interpretación crítica de la misma y de ser posible a la participación constante en la transformación social.

PRIMERA UNIDAD. ETAPA PRECORTESIANA.

TEMARIO.

TEMA I./ LOS MAYAS. SU ORGANIZACIÓN.

- 1.1. Económica.
- 1.2. Política.
- 1.3. Social.

TEMA II.- LOS TARASCOS. SU ORGANIZACIÓN.

- 2.1. Económica.
- 2.2. Política.

2.3. Social.

TEMA III. LOS TOTONACAS

3.3. Social.

TEMA IV.- LAS TRIBUS NAHUATLACAS.

4.1. Formación del Estado azteca

4.2. Organización política.

4.3. conquistas

4.4. Actividades principales.

4.5. Educación.

TEMA V.- DESCUBRIMIENTO DE AMERICA.

5.1. Antecedentes económicos, políticos, científicos y técnicos.

5.2. Casa de contratación de Sevilla.

5.3. Real Consejo de Indias.

5.4. 5.4. La encomienda.

TEMA VI.- CONQUISTA DE MEXICO.

6.1. Los primeros gobiernos de la nueva España.

SEGUNDA UNIDAD: ETAPA COLONIAL. LA INDEPENDENCIA.

TEMARIO.

TEMA 1.- SITUACIÓN ECONÓMICO SOCIAL Y LA ESTRUCTURA DE CLASES EN LA COLONIA.

TEMA II .- DINÁMICA DE LA LUCHA DE CLASES DE LA INDEPENDENCIA.

TEMA III.- EXAMEN DE LAS DIFERENTES CORRIENTES..

3.1. Los criollos y su participación.

3.2. L a burguesía radicalizada. Morelos, Guerrero, Etc.

3.3. Los monarquistas.

TEMA IV.- EXAMEN GENERAL DEL DESARROLLO EN EL PERIODO DE LA POST- INDEPENDENCIA.

TERCERA UNIDAD: LA REFORMA.

TEMARIO.

TEMA I. PAPEL DE LA PEQUEÑA BURGUESÍA Y LA REVOLUCIÓN DE AYUTLA.

TEMA II .- EL DESARROLLO CAPITALISTA Y LAS LEYES DE REFORMA.

2.1. La ley Juárez.

2.2. Le ley Lerdo o de desamortización.

2.3. Las leyes de nacionalización.

TEMA III. ANALISIS DE LAS FUERZAS SOCIALES QUE INTERVINIERON EN LA REFORMA.

3.1. Los liberales; los rojos o duros y los moderados.

3.2. Los conservadores.

TEMA IV.- LAS LUCHAS OBRERAS Y CAMPESINAS.

4.1. El levantamiento de Julio Chávez López (Chalco)

- 4.2. El papel de los anarquistas en la formación de: el mutualismo, el cooperativismo y los sindicatos.
- 4.3. Las rebeliones indígenas.

CUARTA UNIDAD: LA INTERVENCIÓN FRANCESA.

TEMARIO.

TEMA I.- LA COLONIZACIÓN COMO FORMA DE INTERVENCIÓN IMPERIALISTA.

TEMA II.- LA DERROTA DE LA INTERVENCIÓN FRANCESA.

TEMA III.- EL SURGIMIENTO DE ORGANIZACIONES OBRERAS DE MASAS. EL CONGRESO OBRERO.

QUINTA UNIDAD: LA ESTRUCTURA ECONÓMICA DEL PORFIRIATO.

TEMARIO

TEMA I. LA TENENCIA DE LA TIERRA.

- 1.1. Las haciendas.
- 1.2. Los pueblos.
- 1.3. Otros tipos de propiedad.

TEMA II.- EL DESARROLLO INDUSTRIAL.

- 2.1. Ramos industriales.
- 2.2. Monto de las inversiones.
- 2.3. Características de la explotación.
- 2.4. Distribución geográfica.

TEMA III.- LA DEPENDENCIA EXTRANJERA.

- 3.1. Monto de las inversiones.
- 3.2. Tipos de inversión por países.
- 3.3. Relaciones con el capital nacional.
- 3.4. Dependencia comercial.

TEMA IV. LOS FERROCARRILES.

- 4.1. Inversión extranjera y sus características.
- 4.2. Política del régimen (las concesiones).
- 4.3. Orientación de los ferrocarriles.
- 4.4. Los ferrocarriles y su utilización como medio de represión.
- 4.5. Las hermandades del gremio en ferrocarriles (1903).

TEMA V. LA SOCIEDAD DEL PORFIRIATO.

- 5.1. La contradicción entre la ciudad y el campo.

TEMA VI. LAS REBELIONES CAMPESINAS.

- 6.1. La lucha de resistencia de los peones.
- 6.2. La lucha de las comunidades.
- 6.3. La guerra de los Yaquis, Mayos y Mayas.

SEXTA UNIDAD: LA REVOLUCIÓN MEXICANA.

TEMARIO.

TEMA I. COYUNTURA QUE DESATAN LA REVOLUCIÓN.

- 1.1. Crisis económica (1907 - 1910).
- 1.2. 1.2. Los levantamientos armados del Partido Liberal Mexicano. (1906, 1908, 1910).

TEMA II. FUERZAS QUE INTERVIENEN Y SU CONTENIDO DE CLASES.

- 2.1. El Zapatismo. Su carácter anticapitalista.
- 2.2. El villismo.
- 2.3. El maderismo. El plan de San Luis. El sufragio efectivo y la no reelección.
- 2.4. El constitucionalismo. Plan de Guadalupe.

TEMA III. DINAMICA DE LA LUCHA DE CLASES.

- 3.1. El pacto Díaz - Madero y el gobierno de León de la Barra.
- 3.2. El gobierno de Madero.
- 3.3. Permanencia de la lucha campesina.
- 3.4. El golpe de estado y el gobierno de Huerta. Las luchas de la casa del obrero mundial.
- 3.5. La convención de Aguascalientes (la alternativa del poder campesino).
- 3.6. La consolidación y el triunfo del constitucionalismo.

TEMA IV. CARÁCTER DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.

SEPTIMA UNIDAD: LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MEXICANO.

TEMARIO.

TEMA I. EL CAUDILLISMO. IMPORTANCIA POLÍTICA Y LA CREACIÓN DELPARTIDO NACIONAL REVOLUCIONARIO.

TEMA II. EL CONTROL DEL ESTADO A LOS MOVIMIENTOS SOCIALES.

TEMA III. CARÁCTER BONAPARTISTA DEL ESTADO MEXICANO.

TEMA IV. LOS GOBIERNOS.

- 4.1. Obregon y la creación de la C.R.O.M.
- 4.2. Callismo.
- 4.3. El maximato.

TEMA V. LAS LUCHAS POPULARES OBRERAS.

- 5.1. Las luchas obreras de resistencia (la C.G.T.)

TEMA VI. LA IDEOLOGÍA DE LAS CLASES DOMINANTES (EL POSITIVISMO Y EL LIBERALISMO).

- 6.1. La iglesia católica y su papel durante el porfiriato
- 6.2. La educación su carácter clasista y su enfoque.
- 6.3. el arte de las clases dominantes.

TEMA VII. LAS CLASES SOCIALES.

- 7.1. La oligarquía dominante.
 - a) Los hacendados.
 - b) La burguesía compradora - intermediaria.
- 7.2. Las clases en proceso de desarrollo.
 - a). La burguesía nacional.
 - b). La pequeña burguesía.
- 7.3. La clase obrera y demás sectores del pueblo.
 - a) . Los obreros industriales.

- b) . Los peones.
- c) . Los habitantes del pueblo.
- d) . El lumpenproletariado urbano y rural.

TEMA VIII. LA LUCHA DE CLASES DURANTE EL PORFIRIATO.

8.1. El estado porfirista.

- a) Sistema de gobierno.
- b) El partido de los científicos.
- c) La corrupción gubernamental.
- d) Los órganos de represión.

8.2. La oposición reformista.

- a) Los círculos liberales.
- b) La prensa independiente.

8.3. La oposición anarquista (Magonismo)

- a) El programa del Partido Liberal.
- b) Regeneración y su influencia.
- c) El manifiesto del Partido Liberal Mexicano.

8.4. El movimiento obrero.

- a) La creación de los sindicatos.
- b) Las luchas de resistencia.
- c) El anarquismo y su papel durante el porfiriato.
- d) La rebelión cristera.

TEMA IX. LA CRISIS DE 1929 Y SUS REPERCUSIONES EN MÉXICO.

OCTAVA UNIDAD: EL CARDENISMO.

TEMARIO.

TEMA I.- ESTRUCTURA DE LA ECONOMIA EN EL PERIODO PRECARDENISTA.

- 1.1. Crisis minera.
- 1.2. Crisis agrícola.
- 1.3. La crisis industrial.

TEMA II. DINAMICA DE LA LUCHA DE CLASES.

- 2.1. Las luchas de obreras y campesinas al inicio del cardenismo.
- 2.2. El surgimiento de la C.T.M. y la C.N.C.
- 2.3. La izquierda y el control gubernamental de los sindicatos. El P.C.M. (la política del frente popular)
- 2.4. La lucha contra Cedillo y su contenido.

TEMA III. LA POLÍTICA CARDENISTA Y EL SURGIMIENTO DEL POPULISMO.

- 3.1. El plan nacional.
- 3.2. La transformación del P.N.R. en P.R.M. Las nacionalizaciones.
- 3.3. La reforma agraria y su carácter.
- 3.4. La política anti - imperialista: apoyo a la II república Española.
- 3.5. La educación socialista y la creación del I.P.N.

IV.- TRANSFORMACIONES ECONOMICAS.

- 4.1. El surgimiento de la política de sustitución de importaciones.

- 4.2. el desarrollo dependiente y su transformación.
- 4.3. El surgimiento de la burguesía industrial como dominante.

NOVENA UNIDAD: DEL CARDENISMO A LA ACTUALIDAD.

TEMARIO.

TEMA I.- EL DESARROLLO ESTABILIZADOR COMO POLITICA ECONOMICA.

TEMA II. LA PROFUNDIZACION DE LA DEPENDENCIA IDEOLOGICA, ECONOMICA Y TEXNOLOGIA DEL IMPERIALISMO.

TEMA III. EL SURGIMIENTO DEL CHARRISMO Y EL CONTROL POLITICO DEL MOVIMIENTO OBRERO.

TEMA IV. EL SURGIMIENTO DEL CONTROL POLITICO Y LA "OPOSICIÓN" PRI, PAN, PPS, PARM.

TEMA V. LAS LUCHAS OBRERAS MAS IMPORTANTES.

- 5.1. El movimiento ferrocarrilero, el de médicos, maestros y electricistas de 1958 - 1959.

BLOGRAFIA.

- 1.- López rosado, Diego. HISTORIA Y PENSAMIENTO ECONOMICO DE MEXICO. Edit. UNAM.
- 2.- Cué Cánovas, Agustín. HISTORIA SOCIAL Y ECONOMICA DE MEXICO, 1521 - 1854. Edit. Trillas.
- 3.- De La PEÑA, Sergio. HISTORIA DE LA FORMACION DEL CAPITALISMO EN MEXICO. S. XXI Editores.
- 4.- Aperovich y rudenko, otros. LA REVOLUCION MEXICANA. 4 estudios sovieticos. F.C.P.
- 5.- Rudenco. LA REVOLUCION MEXICANA 1910 - 1917 Y LA POLITICA DE ESTADOS UNIDOS. F.C.E.
- 6.- Shulgovsky, Anatoly. MEXICO EN LA ENCRICIJADA DE SU HISTORIA. F.C.P.
- 7.- Carmona, Fernando y otros. EL MILAGRO MEXICANO. Edit. Nuestro Tiempo.
- 8.- Varios autores. OPCIONES DE POLITICA ECONOMICA EN MEXICO DESPUES DE LA DEVALUACION.
- 9.- Varios autores. HISTORIA GENERAL DE MEXICO. Colegio de México.

PROGRAMA DE HISTORIA ECONÓMICA Y SOCIAL UNIVERSAL PARA BACHILLERATO. PLAN 1974. 3º SEMESTRE.

FINALIDAD DEL PROGRAMA.

Esta síntesis de historia económica y social universal, tiene la finalidad de proporcionar al alumno la suma mínima de conocimientos sobre la asignatura; el profesor ampliará en sus clases dicha información y, los alumnos podrán aumentar esos conocimientos, recurriendo a las lecturas recomendadas. Este programa se divide en cuatro unidades, cada unidad se divide en temas y, estos pueden estar divididos en subtemas si el maestro así lo considera necesario.

La secuencia de las unidades llevan un orden cronológico, según las etapas históricas más relevantes, como son: el régimen de la comunidad primitiva, esclavismo, feudalismo y capitalismo, cada unidad contiene la información necesaria para ayudar al alumno a dominar el análisis histórico social, indispensable para promover el devenir histórico, en orden de importancia, problemas económicos, sociales, políticos y culturales, que conforman a la historia hasta nuestros días, sin haber perdido la secuencia histórica y dentro de ella su determinación como tal (la económica).

Para el desarrollo del programa se sugieren algunas actividades pedagógicas a desarrollar, tan importantes en el aprendizaje, como el oxígeno a los pulmones, dichas autoridades (sic) tienen la finalidad de ayudar a ser persona activa en la enseñanza - aprendizaje, y despojarse de la inhibición característica en él.

OBJETIVOS

- 1.- Con el presente programa se pretende que el alumno capte los conocimientos decisivos que han impulsado al desarrollo de la humanidad.
- 2.- Hacer que el alumno deseche la idea que tiene de considerar a la historia como un sistema de acumulación y relato de datos y fechas, y, por el contrario, forjando la opinión de que ella es un proceso que responde a las leyes como ciencia que es.
- 3.- Señalar las particularidades que adopta dicho desarrollo histórico y las causas concretas que lo impulsan en cada uno de los países del mundo.
- 4.- Señalar una periodización de la historia de acuerdo a los acontecimientos estructurales y claves en el desarrollo de la humanidad y no de acuerdo a fechas arbitrarias.
- 5.- Alcanzar que el alumno tenga un conocimiento elemental sobre la evolución de la sociedad, así como sus características de acuerdo a los medios y modos de producción.
- 6.- Comprender las agrupaciones humanas, así como las características de acuerdo a los medios y modos de producción.
- 7.- Comprender las agrupaciones humanas, así como las causas que las determinan.
- 8.- Que el alumno logre realizar un análisis comparativo del mundo antiguo como del actual.

UNIDAD 1. EL REGIMEN DE LA COMUNIDAD PRIMITIVA.

1. EL ORIGEN DEL HOMBRE.

TERMA. EL PAPEL DEL TRABAJO EN LA TRANSFORMACIÓN DEL MONO EN HOMBRE.

TEMA III. EL PAPEL DE LA PRODUCCION DE BIENES MATERIALES EN EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD.

- 1.- El papel del medio geográfico.
- 2 El papel del aumento de la población.

TEMA IV. LAS FUERZAS PRODUCTIVAS EN LA SOCIEDAD.

1. El desarrollo de los instrumentos de trabajo.
- 2.- Utilización del fuego.

TEMA V. LS RTELACIONES DE PRODUCCION.

- 1.- La horda primitiva.

- 2.- La división natural del trabajo.
- 3.- Aparición de la comunidad gentilicia.
- 4.- La agricultura.
- 5.- La ganadería.
- 6.- La primera división social del trabajo.
- 7.- La segunda división social del trabajo.
- 8.- Aparición del intercambio.

TEMA VI. LAS CRISIS DE LAS RELACIONES DE PRODUCCIÓN EN LA COMUNIDAD PRIMITIVA.

- 1.- La aparición del plusproducto.
- 2.- Aparición de la propiedad privada.
- 3.- Aparición de la esclavitud.
- 4.- Aparición de las clases.

UNIDAD II. LA SOCIEDAD ESCLAVISTA.

TEMA I: LA ESCLAVITUD COMUNAL Y PATRIARCAL.

TEMA: APARICIÓN DEL ESTADO. FUNCIONES DEL ESTADO. LAS CLASES Y EL ESTADO.

TEMA III. LAS RELACIONES DE PRODUCCIÓN EN LA SOCIEDAD ESCLAVISTA.

1. Los esclavos y los esclavistas.

TEMA IV. DESARROLLO DE LAS SOCIEDADES MONETARIAS MERCANTILES.

TEMA V. NACIMIENTO DE LAS CIUDADES.

TEMA VI. LA IDEOLOGÍA Y LA CULTURA DE LAS SOCIEDADES ESCLAVISTAS ANTIGUAS.

- 1.- El papel de la religión.
- 2.- Germinación de los elementos del materialismo y de la dialéctica.
- 3.- La ciencia y el arte.

TEMA VII. LA IDEOLOGÍA DEL DESARROLLO DE LAS RELACIONES ESCLAVISTAS EN DISTINTOS ESTADOS DE ASIA Y AFRICA.

TEMA VIII. ESTADOS ESCLAVISTAS DE AMÉRICA.

- 1.- Los mayas.
- 2.- Los aztecas.
- 3.- Los incas.

TEMA IX. ESTADOS ESCLAVISTAS CLÁSICOS.

1. Grecia
- 2.- Roma.

UNIDAD III. LA SOCIEDAD FEUDAL.

TEMA I. LOS ESTADOS FEUDALES DEL OESTE DE EUROPA.

- 1.- Germanos y esclavos.
- 2.- Las fuerzas productivas de la sociedad feudal.
- 3.- Las relaciones de producción y la propiedad en el feudalismo.
- 4.- El carácter natural de la producción.
- 5.- La renta feudal.
- 6.- Los francos.

TEMA II. LOS ESTADOS FEUDALES EN EL ESTE DE EUROPA.

1. Rusia.

TEMA III. LOS ESTADOS FEUDALES EN ASIA Y AFRICA.

1.- China.

2.- Japón e Indochina.

3.- La India.

TEMA IV. LOS RASGOS TÍPICOS DEL MODO DE PRODUCCIÓN FEUDAL

1.- Crecimiento de los oficios y el comercio.

2.- La formación de centros urbanos.

3.- La producción mercantil. Los mercaderes.

4.- La organización gremial.

5.- La lucha de las ciudades contra los señores feudales.

6.- El papel del dinero en el feudalismo. El capital usurario.

7.- La lucha de las ciudades contra los señores feudales.

8.- El papel del dinero en el feudalismo. El capital usurario.

TEMA V. LAS REACIONES MONETARIO MERCANTILES EN EL AGRO.

TEMA VI. LAS CRUZADAS.

TEMA VII. LA IDEOLOGÍA Y LA CULTURA DE LA SOCIEDAD FEUDAL.

1.- La iglesia católica.

2.- El mahometismo.

3.- El budismo.

4.- Las herejías religiosas.

TEMA VIII. LA LUCHA ANTIFEUDAL Y ANTICLERICAL DE LAS MASAS POPULARES.

TEMA IX. LA ACUMULACIÓN ORIGINARIA DEL CAPITAL.

1.- La expropiación violenta de los campesinos.

2.- La cooperación simple capitalista y la manufactura.

TEMA X. EL DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y POLÍTICAS.

1.- La formación de las naciones.

2.- La formación de la burguesía y el proletariado.

TEMA XI. LA IDEOLOGÍA A FINES DEL FEUDALISMO.

1.- El renacimiento.

2.- La reforma religiosa.

3.- La gran guerra campesina y la reforma en Alemania.

UNIDAD IV. LA SOCIEDAD CAPITALISTA.

TEMA I. LA REVOLUCIÓN BURGUESA EN HOLANDA.

TEMA II. LOS RASGOS FUNDAMENTALES DEL MODO DE PRODUCCIÓN CAPITALISTA.

1.- La producción mercantil simple y la capitalista.

2.- Las relaciones de producción en el capitalismo.

3.- La esencia de la explotación capitalista. La plusvalía y el capital.

4.- La estructura de clases de la sociedad capitalista. Burguesía - proletariado - capas medias.

5.- Las crisis económicas.

TEMA III. LAS REVOLUCIONES BURGUESAS.

1. Inglaterra.

2. Francia.

TEMA IV. LA REVOLUCION INDUSTRIAL.

1.- En Inglaterra.

2.- En otros países.

TEMA V. EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN LA AGRICULTURA.

1.- La vía granjera.

2.- La vía de la gran propiedad.

TEMA VI. LOS ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA.

1.- El desarrollo económico.

2.- La guerra de independencia.

3.- La guerra civil.

TEMA VII. RUSIA.

1.- El desarrollo económico.

TEMA IX. EL MOVIMIENTO OBRERO Y LA APARICION DEL MARXISMO EN EL SIGLO XIX.

1.- El movimiento cartista en Inglaterra.

2.- El movimiento obrero en Francia.

3.- El movimiento obrero en Alemania.

4.- El socialismo utópico.

5.- La filosofía clásica alemana.

6.- La economía política burguesa.

7.- Carlos Marx y Federico Engels.

TEMA X: LAS REVOLUCIONES DE 1848 - 1849 EN EUROPA.

TEMA XI. LAS COMUNAS DE PARIS.

TEMA XII: EL SISTEMA COLONIAL.

TEMA XIII. EL IMPERIALISMO.

1.- Rasgos fundamentales.

2.- La concentración.

3.- La exportación de capitales.

4.- El lugar histórico del imperialismo.

TEMA XIV: LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL IMPERIALISTA.

TEMA XV: LA REVOLUCIÓN SOCIALISTA EN RUSIA.

TEMA XVI: LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL IMPERIALISTA.

TEMA XVII: LA FORMACIÓN DEL SISTEMA SOCIALISTA.

TEMA XVIII: LOS ACONTECIMIENTOS MUNDIALES MAS RECIENTES.

1.- La guerra de Corea.

2.- El medio Oriente.

3.- Cuba.

4.- Vietnam.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR.

1.- Exposición por los alumnos de algunos temas del programa.

2.- Impulsar a realizar conferencias y mesas redondas.

3.- Trabajos y realización, de síntesis y resúmenes de temas del programa en los libros de la bibliografía adjunta.

- 4.- Intentar la realización de excursiones a lugares históricos en el país.
- 5.- Discusión en pequeños grupos el término de cada unidad.
- 6.- Seminario.

BIBLIOGRAFIA PARA EL ALUMNO.

- 1.- Antología de textos de historia universal.- García Gazcón.
- 2.- Compendio de Historia Universal. Hernández Millares Jorge.
- 3.- El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado.- Engels.
- 4.- La génesis del capital de Carlos Marx.
- 5.- La Europa Moderna. Clarck George.
- 6.- La historia antigua y media. Marban.
- 7.- Renacimiento y humanismo. Chadrava y otros.
- 8.- Qué es el hombre?.- Profr. Arredondo Muñuzledo Benjamin.

BIBLIOGRAFIA PARA EL MAESTRO.

- 1.- Breve Historia económica. Rusynsky Gurgyen.
- 2.- Compendio de Historia y economía.- Autores varios.
- 3.- Historia económica y social de la edad media. Perenne Henri.

En la presentación del programa de historia económica y social de México, se hace una apología del materialismo histórico y una detracción del positivismo, biologismo y al historicismo y con base en ello se pretende fundamentar el enfoque del programa.

Como objetivos se anuncian dos uno de tipo teórico (que el estudiante aprenda a aplicar el método científico a la realidad mexicana y que participe en su transformación), otro de tipo práctico, mismo que no se enuncia.

Lo significativo de este programa son la cantidad de temas y subtemas que abarca (131) y los periodos, desde el México precolonial hasta Cárdenas, todo esto en un semestre.

El programa de historia económica y social universal, se compone de 118 temas y subtemas, con opción a que el docente amplíe a otros contenidos, en cuanto a los objetivos,

tienen las mismas características de las otras materias, se refiere a verbos que no mencionan ningún aprendizaje final para los estudiantes.

Para finalizar, esta muestra de programas, veamos otro que además de ser valorado como indispensable, presenta una estructura y manejo de los temas diferentes a como lo hacen los otros programas.

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA. PLAN 1974 5° SEMESTRE

OBJETIVO GENERAL.

Proporcionar al alumno los elementos necesarios para integrar una concepción científica y dialéctica de la realidad humana.

El objeto de la psicología es el estudio del "problema - hombre". La psicología por ser "una" ciencia del hombre es importante mientras la interpretación de la realidad tenga un sentido eminentemente antropocéntrico.

La finalidad del estudio de la psicología, es conocer al hombre y analizar su capacidad de autoformación y liberación interior.

El contacto con la experiencia y el ejercicio de la libertad de cátedra (entendida no sólo como derecho de enseñar sino también de aprender) modificará continuamente este anteproyecto de programa, por medio de las aportaciones de maestros y alumnos, dirigidas al Dpto. De planeación universitaria (Area de psicología).

Se sugiere el desarrollo de cada terna de temas por cada mes lectivo.

TEMA DE ESTUDIO	OBJETIVO EDUCACIONAL	SUGER. METODOLOG
1. La psicología como ciencia. Problema de definición. Cuestionamiento de lo "mental" Una ciencia en discusión. Psicología y psicologías (las psicologías como instrumento de las ideologías).	Enfrentar al estudiante con el cuestionamiento de una "ciencia" de moda, pero sin valoración científica.	Laboratorio: Philips 6-6; "línea de la vida" (autobiografía).
2. El método en psicología. * El materialismo dialéctico, Guía epistemológica. El marxismo como humanismo científico.	Establecer la correlación interdisciplinaria entre la clase de filosofía (materialismo dialéctico) y la de psicología.	Laboratorio: La ventana de Johair.

BILIOGRAFIA

Save, Lucian. Marxismo y teoría de la personalidad. Amorrurtu editores. Buenos Aires, Argentina. 1972.

Piaget, Jean. Sabiduría e ilusión de la filosofía. Ediciones península.. Barcelona, España. 1970.

Althusser, Louis. La revolución teórica de Marx. Editorial S. XXI. México 1974. (10ª Edic)

TEMA DE ESTUDIO	OBJETIVO EDUCACIONAL	SUGER. METODOLOG
<p>1) La sicología dinámica. * El inconsciente dinámico * El aparato psíquico (yo, ello, y superyo): * Desarrollo de la personalidad: sus etapas. * Los mecanismos de defensa. * Teoría de la libido.</p>	<p>Distinguir en el acontecer diario algunas pulsiones de origen inconsciente, averiguar sus raíces infantiles i constatar la evolución dialéctica del pensamiento Freudiano.</p>	<p>Sesión de hipnosis para demostrar la acción del inconsciente en una orden poshinóptica.</p>
<p>2) Al margen de Freud. * Karen Horney: sicoanálisis sin libido. * Harry S. Sullivan: las relaciones interpersonales</p>		<p>Laboratorio de bioenergética . lenguaje de las manos. Sico drama; cambio de roles maestro - alumno.</p>
<p>3.- El Freud-marxismo (W.Reich). * Nociones materialistas del psicoanálisis. * La dialéctica de la vida mental. * Situación sociológica del sicoanálisis. * Sicología del fascismo. * La familia. Institución burguesa</p>	<p>Establecer la correlación interdisciplinaria entre las doctrinas de dos creadores de realidad: Marx y Freud.</p>	

BIBLIOGRAFIA BASICA

1.- Hilgar, Ernes R.. y otros. EL PSICOANALISIS COMO CIENCIA, UNAM. México, 1969.

Brener, Ch. ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE PSICOANALISIS. Libros básico. Buenos Aires. 1958.

Cueli, José y Lucy Reidl. TEORIAS DE LA PERSONALIDAD. Edit. Trillas. México, 1972.

Sinelnikoff, Constantin. LA OBRA DE WILHEM REICH. Edit. Siglo XXI, México, 1971.

TEMA DE ESTUDIO	OBJETIVO EDUCACIONAL	SUGER. METODOLOG
<p>1. LA SEXUALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> * La función económica de la moral sexual. * Las hipótesis de Marx - Engels Revisadas por Reich. * La familia autoritaria como aparato de educación. * El síndrome "normal" de la adolescencia. 	<p>El estudiante estará capacitado para encarar prácticamente el desafío de la pornografía burguesa.</p>	<p>Analizar bibliografía y material pornográfico y su objetivo estratipicamente de un sistema social.</p>
<p>La sicopatología</p> <ul style="list-style-type: none"> * La insania como institución social. * Aprendizaje y mantenimiento de las imágenes del rol de enfermo. * Rotulación o taxonomía de la enfermedad mental. 	<p>Desmitificar una forma de segregación humana, la fundación de la locura dándole nombre.</p>	<p>Visitar un hospital psiquiátrico para analizar las técnicas de ajuste de los "enfermos" a los condicionamientos sociales de los "sanos".</p>
<p>Higiene mental.</p> <ul style="list-style-type: none"> * De la vida familiar * De la vida escolar. * De la vida social. 	<p>Preservar la armonía de la personalidad del estudiante, dándole instrumentos de análisis de su propia conducta en las diversas situaciones de su actividad.</p>	<p>Acuario. ¿ Quién soy yo? ¿soy sano o enfermo mental?.</p>

Este programa se sale del estilo de los programas anteriores, en tanto señala contenidos, objetivos y las técnicas mediante las cuales se deberán trabajar los contenidos, se incluyen conceptos que hemos trabajado en el capítulo primero, tales como autoformación, desarrollo interior.

Los problemas que presenta, son: la dificultad que representa para que los docentes de las escuelas, puedan manejar estos contenidos especializados; al enfocarse desde el marxismo

y el psicoanálisis, enfrenta a los estudiantes de quinto semestre de preparatoria, a una teoría psicológica sin tener antecedentes de esta ciencia.

Con los programas presentados, además de las características particulares, se pueden inferir algunas dificultades de carácter general. Si consideramos que las horas clase promedios por semestre son 48 - 50, la cantidad y complejidad de los contenidos hacen que por una parte, se recurra a una enseñanza memorista y libresca.

Sumemos a lo anterior de que en cada semestre se trabaja con siete y hasta nueve materias por semestre, resulta que el plan de estudios y sus programas correspondientes, presentan a los contenidos de una fragmentada, obligándolos a un esfuerzo extraordinario.

Desde otra perspectiva, como se encuentran elaborados, los programas no son un instrumento de trabajo fácil de manejar por los docentes y estudiantes, por que al estar saturados de contenidos, deja que el docente aplique su criterio sobre los temas que trabajará durante el semestre.

CAPITULO IV. PLAN Y PROGRAMAS 1981

I.- EL PLAN DE ESTUDIOS.

1.- FUNDAMENTOS DE LA REFORMA

Según hemos visto en el capítulo dos, el proyecto universidad - pueblo, se va construyendo sobre la marcha, de acuerdo a las experiencias se realizan algunas medidas prácticas, en este sentido, el plan de estudios 1974, fue la primera concreción del mencionado proyecto para las preparatorias, siete años después, cuando la concepción del proyecto educativo se fue haciendo más claro, se percibieron los problemas y deficiencias de este plan de estudios por eso se dice:

El movimiento democrático en las instituciones de educación superior se ha propuesto como meta fundamental transformar la vida académica con el propósito de que la enseñanza sea crítica, científica y comprometida. Por tal motivo el proceso democrático de la UAG, iniciado en 1960, descabezado en 1965 y reiniciado en 1972, permitió que nuestra institución transformara en 1974 el plan de estudios de sus escuelas preparatorias. De un plan idealista (...) basado en una concepción estática y mecanicista de la historia y el pensamiento, se pasó a una de orientación materialista y científica. Se introdujeron asignaturas como materialismo dialéctico e histórico, economía política, etc., lo cual constituyó un salto cualitativo.¹

En el capítulo tres, se ha analizado las características del plan 74, veamos las críticas que se le hacen dentro de la UAG, y que sirven para fundamentar la reforma de 1981, al respecto la comisión² afirma:

¹.- Bonilla Romero, Rafael. Ibid. P. 5.

².- Una dinámica seguida en la UAG, para reformar los planes de estudio, es formar comisiones, mismas que, una vez terminadas sus tareas, se desintegran, sin darle seguimiento a las propuestas de planes de estudios.

*.- A pesar de sus avances, el plan de estudios 1974 (..), no logró profundizar en una organización por áreas, ni en la integración de cada asignatura con el resto, lo que se manifestó en repetición de contenidos aun en materias distintas. Los cambios en la orientación no se acompañaron en cambios en la metodología de la enseñanza, por lo que con frecuencia se utilizaban un método memorista y dogmático que hacía de la enseñanza teorizante y fomentadora del individualismo. Se abusó de los manuales y apuntes como opción de enseñanza y fueron frecuentes los casos extremos en que se utilizaba el dictado como recurso didáctico, limitando la participación del estudiante en su formación académica. Los cursos impartidos de esa manera distan mucho de ser un elemento que coadyuve a una enseñanza crítica; por el contrario, son domesticantes.

*.- El esquema jerarquizado y jerarquizante, de superior - inferior, autoridad - subordinado, maestro - alumno que se tenía en las preparatorias, no era propicio para propiciar (sic) la ruptura en la hegemonía intelectual que las clases explotadoras ejercen en el sistema capitalista; por el contrario, la fomenta y reafirma.

*.- Es por eso que junto a un plan de estudios reestructurado (sic), se necesita poner en práctica un método que permita alumno romper la dependencia umbilical del profesor y que y que lo capacite para investigar y transformar la realidad. Debe dotársele también de la conciencia de que su preparación la debe al pueblo trabajador.

*.- En el plan de 1974, se establecieron cuatro bachilleratos, lo que dio por resultado una excesiva especialización que no se podía ofrecer en todas las escuelas y además obligaba al alumno a hacer una elección vocacional. En nuestros días, se tiende a reducir el número de bachilleratos e incluso en algunas instituciones se imparte el bachillerato único.

*.- Tampoco existía en el plan 1974 ninguna actividad de orientación vocacional. En la práctica el proceso de enseñanza - aprendizaje se había desvinculado de la investigación y de la extensión universitaria.

*.- Todo ello obligó a hacer una revisión de nuestra situación, con el fin de reforzar los avances y de superar los errores en que se había incurrido.³

En la segunda parte de este apartado, comentaremos estas críticas que hace la comisión de reforma al plan 74, en tanto veremos las propuestas, que según los comisionados subsanarían sus deficiencias.

³.- Ibid. P 6, 7.

2.- Características del nuevo plan de estudios.

2.1.- Se redujo el número de bachilleratos de cuatro a dos, estableciendo un equilibrio entre las asignaturas del área humanístico sociales y las de formales experimentales.

2. 2.- Las materias del plan de estudios se dividieron en tres niveles básicos.

a).- Formativas e instrumentales, que son aquellas que sirven como herramientas para aprender el conocimiento, tanto en el campo de la naturaleza como en el de la sociedad. Se trató de colocar tales asignaturas, en la medida de lo posible, en los primeros semestres.

b).- De consolidación, cuya finalidad es que se amplíe la información del estudiante y que éste reafirme conocimientos que antes tenía sólo de manera elemental.

c).- Propedéutico, que sirven para encaminar al estudiante hacia el área profesional de su elección.

2.3.- La intensidad de cada materia se uniformó a cuatro horas semanarias, tomando en cuenta que, sin justificación alguna, existían materias con tres, cuatro y con cinco horas a la semana. El objetivo no fue reducir, si no igualar el número de horas en cada asignatura, tomando en cuenta que todas son importantes para la formación integral del estudiante.

2. 4.- Las materias se agruparon en dos grandes campos, el de las ciencias sociales y el de las ciencias formales - experimentales, vinculando una área con otra buscando que ambas se complementaran mutuamente.

2.5.- Se introdujeron varias materias tendientes a reforzar la enseñanza crítica: revoluciones del Siglo XX, Arte y Sociedad, Ciencia y Sociedad y Ciencias de la Salud. Los contenidos de éstas se ven desde la perspectiva dialéctica. Antes sólo se analizaban con esta visión la economía y la filosofía.

2. 6.- El bachillerato propiamente dicho o núcleo propedéutico, se redujo a un semestre, con el fin de que la formación del bachiller fuera lo más homogénea posible y permitir que pueda seguir cualquier carrera, independientemente de la especialidad elegida.

2. 7.- Se ampliaron las actividades complementarias o paraescolares, introduciendo por primera vez en el plan de estudios de las preparatorias la orientación vocacional dentro del curriculum y el servicio social.⁴

⁴.- Ibid. P. 8.

3.- Elementos del plan de estudios 81.

3.1. Los objetivos del bachillerato.⁵

OBJETIVOS GENERALES:

- 1.- Proporcionar al estudiante en forma integrada la formación que lo posibilite para el estudio de la licenciatura.
- 2.- Desarrollar en el estudiante las habilidades y actitudes características del pensamiento racional y científico, para que asuma una actitud responsable y comprometida con los sectores explotados, inteligente y solidaria ante la problemática económica, política, social y cultural de la comunidad de la que forma parte.
4. Desarrollar en el estudiante una conciencia universitaria y de opinión que favorezca y lo comprometa en los cambios necesarios para lograr una auténtica transformación en lo económico, en lo político, en lo social y en lo cultural del país.
- 5.- Proporcionar al estudiante contenidos programáticos estrechamente relacionados con la realidad natural y social para vincularlo como agente de cambio.

OBJETIVOS DEL NÚCLEO BÁSICO.

- 1.- Dotar al estudiante de los elementos científicos, humanísticos y técnicos que le permitan interpretar crítica y racionalmente el mundo que le rodea y desenvolverse en él.
- 2.- Desarrollar armónicamente las facultades físicas y mentales que integran la personalidad del estudiante.
- 3.- Capacitar al estudiante en el ejercicio de métodos y uso de información básica de las ciencias humanísticas, formales y experimentales.

OBJETIVOS DEL NÚCLEO PROPEDÉUTICO.

- 1.- Ampliar y extender con carácter de cierta especialización, los contenidos del núcleo básico.
- 2.- Ofrecer al estudiante la posibilidad de seleccionar una parte de los contenidos académicos programáticos, acorde con sus intereses e inclinación vacacional.
- 3.- Dotar al estudiante de las herramientas metodológicas y científicas para realizar

⁵ - El documento base que servirá como fuente directa para este apartado, menciona dos tipos de objetivos, uno que se refiere a la función del bachillerato como ciclo de enseñanza y otro, encaminado a la formación del estudiante, subdividido este último en generales y por niveles (básico, de consolidación y propedéutico).

trabajos de investigación y prácticas académicas para su formación integral como bachiller.

OBJETIVOS PARA LA SUBAREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES.

- 1.- Introducir al estudiante en el manejo de los elementos para la obtención de información y desarrollo de disciplina científica.
- 2.- Introducir al estudiante en el análisis del contenido de las ciencias naturales para que perciba su interrelación y su aplicación en la realidad que le rodea.
- 3.- Introducir al estudiante en la comprensión del desarrollo social de la ciencia, haciendo resaltar los conceptos, teorías y leyes más relevantes en estas disciplinas.

OBJETIVOS GENERALES DEL BLOQUE DE BIOLOGÍA.

- 1.- Introducir al estudiante en la comprensión y explicación de las relaciones hombre - ambiente y de la naturaleza.
- 2.- Que el estudiante comprenda la problemática social de la biología, al valorar los fenómenos biológicos y sus principios básicos.
- 3.- Panorama general del contenido del bloque de biología. Se propone abordar la biología en la preparatoria, basándose en cuatro aspectos:
 - a) Unidad.
 - b) Continuidad
 - c) Diversidad.
 - e) Evolución e interacción de los seres vivos.

OBJETIVOS PARA QUÍMICA.

- 1.- Capacitar al estudiante para comprender y explicar en forma general la estructura de la materia, sus propiedades y principales leyes que la rigen.
- 2.- Capacitar al estudiante para aplicar estos conocimientos en la comprensión de los cambios y fenómenos que experimenta la materia.
- 3.- Que el estudiante aprenda a diferenciar los fenómenos químicos desde el punto de vista microscópico y macroscópico.
- 4.- Se compenetre con el método experimental para obtener conocimientos y habilidades, elaborando modelos adecuados para clasificar y analizar fenómenos químicos.
- 5.- Capacitar al estudiante en la comprensión e interrelación de esta ciencia con otras disciplinas.
- 5.- Establezca una relación estrecha entre los conocimientos y habilidades

adquiridos y la solución de problemas reales en la sociedad.

OBJETIVOS SUBAREA LENGUAS

- 1.- Desarrollar en el estudiante la capacidad para comunicarse e informarse en su lengua, con claridad, sencillez y precisión, en forma oral y escrita.
- 2.- Mediante la apreciación y análisis de la riqueza idiomática en las obras literarias, mejorar su capacidad de composición, expresión oral, y escrita, enriqueciendo su vocabulario y mejorando su ortografía.
- 3.- Desarrollar técnicas de análisis y crítica, mediante la aplicación de métodos adecuados para la lectura.

BLOQUE LENGUA ESPAÑOLA

El alumno:

- 1.- Mejorará su ortografía y vocabulario, en base a prácticas constantes de lectura y redacción.
- 2.- Conocerá el origen y evolución de la lengua española.
- 3.- Desarrollará hábitos de lectura y composición literaria, mejorando su gusto estético por obras trascendentes, para sacarlos de cuentos, "novelas," pasquines.
- 4.- Adoptará una actitud reflexiva ante los medios de comunicación masiva, comprendiendo el sentido crítico de la palabra y el lenguaje como medio de alienación y liberación.
- 5.- Analizará la problemática de las obras literarias y relacionarlas con la realidad social, económica y política de su país y América latina en general.
- 6.- Comprenderá que lo más elemental de una obra literaria, es su ausencia, contenido y mensaje, antes que la acumulación de datos biográficos del autor, que desde luego también tiene importancia, relativamente.
- 7.- Desarrollar en el estudiante una conciencia universitaria y de opinión que favorezca y lo comprometa en los cambios necesarios para lograr un auténtico desarrollo económico, político, social y cultural del país.
- 8.- Proporcionar al estudiante contenidos programáticos vinculados con la realidad natural y social para vincularlo como agente de cambio a su entorno.⁶

⁶.- Bonilla Romero, Rafael. Op. Cit. Pp 10, 11.

3.2. Perfil del estudiante.

-- En cuanto a su formación como persona

- Que tenga capacidad para aprender por cuenta propia por toda la vida y deje de ser dependiente del maestro y de la escuela.
- Que tenga confianza en sí mismo y se haga responsable de su propio aprendizaje.
- Que tenga interés por la cultura como aportación de todo hombre y de todos los hombres.
- Que tenga interés por la cultura física como base de apoyo para el desarrollo de sus demás capacidades.

- - En cuanto a su formación intelectual

- Que tenga alta capacidad académica, de trabajo y sentido de responsabilidad.
- Que tenga habilidad de comunicación para transmitir sus ideas.
- Que tenga criterio social y económico para analizar la problemática de su entorno.
- Que tenga capacidad autocrítica para reconocer las consecuencias y trascendencia de su actuación social
- Que tenga capacidad académica y de trabajo para continuar sus estudios de licenciatura, de acuerdo con las exigencias de las escuelas de este nivel,

- - En cuanto a su formación social:

- Que tenga conciencia de que la universidad como institución popular lo prepara para servir a la comunidad, y no para servirse de esta en detrimento de los demás.
- Que tenga conciencia de clase y actúe en consecuencia.
- Que tenga conciencia de las verdaderas desproporciones sociales y económicas para que desarrolle opinión crítica y acciones que favorezcan los cambios para lograr un auténtico estado de justicia social.
- Que tenga conciencia para que una vez ubicado e implicado en el engranaje social vigente, no pierda de vista su compromiso para lograr la auténtica justicia social, y ser agente de cambio.
- Que tenga capacidad de liderazgo para promover el cambio socioeconómico.⁷

⁷.- Ibid. Pp. 14 ss.

3.3. El perfil del docente

1.- En el contexto del sistema educativo.

A. Papel de educador educacional.

- Que interprete la filosofía y política educativa de la Universidad – Pueblo, como parte del entorno real, político, económico y social.
- Que ubique la filosofía educativa de la Universidad – Pueblo en relación con las corrientes educativas universales.
- Que identifique los ejes centrales de la política educativa de la Universidad Autónoma de Guerrero.
- Que mantenga una actitud crítica frente a la dinámica del trabajo educativo universitario.

B) Papel educativo

- Que plantee soluciones a los problemas educativos basados en teorías pedagógicas.
- Que posea alta responsabilidad profesional en el cumplimiento de sus tareas.
- Que tenga talento y capacidad creadora para concluir significativamente en el logro de más altos valores humanos y sociales.
- Que sea capaz de resolver los problemas que la docencia plantea en el diario proceso de enseñanza – aprendizaje.

II.- en el contexto del núcleo escolar como organización.

a).- Papel de planificador educacional.

- Que posea capacidad y conocimiento de planificación educativa.
- Que integre y participe en los órganos técnicos docentes multidisciplinarios e interdisciplinarios, para la elaboración, ejecución, control y evaluación de planes y programas de trabajo.
- Que esté sensibilizado para planificar en función de los problemas particulares de la escuela y en base, a datos y situaciones concretas.

B). Papel como organizador – administrador – directivo.

- Que interprete las directrices emanadas de los órganos de gobierno universitario e indique las condiciones y posibilidades de aplicabilidad, o plantee las alternativas de ejecución que se ajusten a la realidad escolar.
- Que propicie y busque la participación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar en la elaboración, ejecución, control y evaluación de planes y programas de trabajo.

III.- En el contexto del aula como organizador educativo.

A).- Papel como orientador del aprendizaje.

- Que diseñe situaciones curriculares acordes con los criterios modernos de planificación probados y adaptados a nuestra realidad escolar.
- Que, de acuerdo a los principios básicos de la psicología del aprendizaje, seleccione la combinación de estrategias educativas adecuadas al grupo.
- Que seleccione y aplique los instrumentos de evaluación adecuados con los objetivos propuestos.

B).- Papel como detector de dificultades de aprendizaje.

- Que sea capaz de detectar los rasgos primarios en las reacciones de sus alumnos, para manejar y controlar los estímulos de aprendizaje, buscando el equilibrio que en la selección que haga, en base al tipo de instrucción y la carga psicológica que pueda producir en cada alumno.
- Que conozca los principios del comportamiento humano y tenga habilidad para comunicar y transmitir ideas.
- Que se capaz de reducir la agresividad en el aula y crear condiciones sanas y adecuadas de higiene mental.

C). Papel como innovador e investigador.

- Que analice las fallas del proceso educativo y recomiende o aplique el tratamiento adecuado y proporcione esquemas de control de su desempeño a través de la observación de la interacción.

- Que afronte los problemas educativos generales y particulares a través de la investigación educativa en sus actividades docentes.
- Que utilice los resultados de la investigación educativa en sus actividades docentes.
- Que esté al día en las nuevas corrientes educativas, participando en congresos, simposios, seminarios, etc.

IV. En el contexto social.

a).- Papel como miembro de la comunidad universitaria.

- Debe tener en cuenta que ante el hecho del cambio de las formas de conciencia social, los estudiantes y el pueblo tienen cada vez más capacidad para poner en tela de juicio el valor, credibilidad y fundamentos de los programas educativos.
- Debe propiciar que las relaciones alumno – maestro, sean más igualitarias y cooperativas, aceptando la disminución de la autoridad tradicional en sus relaciones académicas.
- Que tenga apertura al cambio y reduzca sus resistencias implícitas en el trabajo habitual, para aceptar e implementar en la práctica la idea básica de que el centro del trabajo docente es el estudiante.
- Estar consciente de que como, ente social, el maestro está sometido a tensiones que son producto de la coexistencia de sistemas educativos que evolucionan inmersos en sistemas sociales con contextos de rápida evolución.

B).- Papel como miembro de la comunidad universal.

- Estar comprometido para denunciar y superar las verdaderas causas de las desproporciones sociales y la pobreza y ser agente de cambio.
- Participar en forma comprometida y con juicio crítico, en la solución de la problemática de los pueblos marginados y lograr la auténtica justicia social.⁸

⁸.- Ibid. p 17 ss.

3.4.- Mapa curricular 81.

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	B.HUMAN-SOC.	B.FORMALEXP.
Etimologías	Taller de Lectura y composición I	Taller de Lectura y Composición II	Literatura	Psicología Social	Sem. Problemas Económ. y Soc. de México	Sem. Problemas Económ. y Soc. de México
Hist. Universal contemporánea	Historia de México I	Historia de México II	Revoluciones del Siglo XX	Economía Política I	Economía Política II	
Téc. Invest. Social	Téc. Invest. Experimental	Física I	Física II	Física III	Probabilidad y Estadística	Probabilidad y Estadística
Inglés I	Inglés II	Química I	Química II	Química III	Prin. Fundam. del Derecho	Física IV
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Electiva	Matemáticas VI
Filosofía I	Filosofía II	Filosofía III			Electiva	Electiva
		Biología I	Biología II	Biología III		Electiva
Activ. Complement.	Activ. Complement.	Activ. Complement.	Activ. Complement.	Activ. Complement.		

MATERIAS ELECTIVAS PARA EL BACHILLERATO DE CIENCIAS HUMANÍSTICO SOCIALES		MATERIAS ELECTIVAS PARA EL BACHILLERATO DE CIENCIAS FORMALES Y EXPERIMENTALES	
Geografía Económica	Arte y Sociedad	Arte y Sociedad	Ciencia y Sociedad
Ciencia y Sociedad	Administración	Biología IV	Ciencias de la Salud
Dibujo lineal			
Química IV			

Plan de estudios de las escuelas preparatorias aprobado el 12 de junio de 1981, por el H. Consejo Universitario de la universidad autónoma de Guerrero

4.- Observaciones al plan de estudios.

a).- Los fundamentos de la reforma.

*.- ¿Con base en qué se determina que el plan de estudios ya no corresponde a los avances del proyecto educativo? . Desde que el Dr. Castrejón Díez realizó el autoestudio, no se realizó evaluación alguna; por lo tanto las conclusiones que realiza la comisión, son producto de apreciaciones que durante los eventos de discusión académica⁹, pero no están sustentadas por estudios serios, sobre el plan, los programas y la realidad curricular.

*.- Existe la creencia de que el plan de estudios por áreas per sé, es garantía de un cambio en el método de enseñanza, y de la participación del estudiante en su proceso de formación. La comisión no considera los fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan el plan y programas, tampoco toma en cuenta, el excesivo número de contenidos en cada programa.

*.- Respecto al cuestionamiento, que la comisión hace, sobre el autoritarismo manifestado en la relación docente y estudiantes, deja fuera de sus apreciaciones, por una lado las características socioculturales de los docentes y por otro; la falta de formación de los mismos tanto en los aspectos: didáctico, disciplinarios e ideológicos

*.- Otro aspecto que la comisión remarca con bastante insistencia, es sobre el carácter utilitarista de la formación, esto es que, se pretende que el estudiante aprenda a investigar,

⁹.- Bajo el concepto de participación, en 1980, se inició la discusión entre los docentes; a través de foros, los docentes hicieron una serie de descripciones de la realidad educativa, misma que sirve como argumentos evaluativos, para justificar la reforma.

sea consciente, no para que se encuentre así mismo, como lo pensaban los intelectuales alemanes de fines del siglo XVIII y principios del XIX, sino para que se comprometa como agente de cambio.

b).- Sobre las características del nuevo plan.

*.- *Equilibrio entre ciencias sociales y experimentales.*

El equilibrio señalado atiende al aspecto cuantitativo, tanto en los núcleos propedéuticos, como en el número de materias existentes en el plan anterior; obsérvese el cuadro siguiente:

Plan	74	81
Materia humanístico social	38	28
Materia formales experimentales	31	20
total	69	48
Número de bachilleratos	4	2
Horas semanarias	28	28

La disminución de número de materias no significó una disminución de horas clases semanarias y lo más importante, no se presentan de manera diferente los contenidos. Estos datos revelan que el enciclopedismo se mantiene, puesto que no se reduce el número de materias.

*.- La organización de materias del plan de estudios niveles o núcleos básicos. Al parecer, en este punto se pretendió atender a la secuencia lógica y psicológica que algunos autores¹⁰

¹⁰.- Taba, Hilda. Elaboración del currículo, Troquel, 1976, página. 18; Angel Díaz Barriga, Ensayos sobre la problemática curricular. Trillas, 1994, Cap. 2; principalmente.

dicen deben tener los planes de estudio, con la finalidad de darle cierta coherencia al manejo de los contenidos; la interrogante es ¿qué criterios se consideraron para determinar qué materias correspondían a cada nivel?

Dada la tendencia al adoctrinamiento, puede pensarse que las materias en las que más puramente se trabaja al marxismo, filosofía I (materialismo dialéctico), filosofía II (materialismo histórico) y filosofía III. (Lógica dialéctica) en los tres primeros semestres, para inducir a los estudiantes a la participación, en los movimientos propios¹¹ y sociales externos con los cuales la universidad se solidarizaba.

La lógica anterior, se rompe, cuando se deja la materia de economía política para el quinto y sexto semestre, asignándole un carácter propedéutico,¹² pero también pudo haber sido que las materias de filosofía fueran propedéuticas, incluso por su complejidad, sería recomendable que se trabajaran en los últimos semestres.

El razonamiento anterior, puede aplicarse a todas las materias que integran los niveles o núcleos, porque no existe un criterio claro para organizarlas en el mapa curricular, más bien predominó el sentido común de los integrantes de la comisión, sobre todo porque todas las materias, se presentan de manera aislada, sin que los niveles funcionen como ejes integradores.

¹¹ .- De hecho desde que se instaura el proyecto universidad - pueblo, la comunidad de la UAG, ha estado inmersa en movimientos políticos de varios tipos: por el subsidio, la autonomía, las elecciones internas, las huelgas, los movimientos estudiantiles, encabezados por la FEUG. Agreguemos a lo anterior, la tendencia de la UAG, de solidarizarse con los movimientos políticos externos.

¹² .- En el plan 74, Economía Política I, se trabaja en el segundo semestre y en sexto se incluye en el bachillerato económico - administrativo.

**.- Uniformidad de materias*

En esta "igualación" se considera nuevamente el aspecto cuantitativo, a todas se les asignan 4 horas semanarias, pero se diferencian en el número de créditos; algunas (como matemáticas, filosofía e historia, que se consideran como materias teóricas) tienen ocho, otras (como química y biología) seis, otras más (taller de lectura y redacción y las actividades complementarias)¹³ las hay hasta de cuatro, lo que implica que la comisión, en la práctica, considera a unas más valiosas que otras.

Otra división de las materias se da en considerarlas prácticas y/o teóricas, teniendo mayores créditos las segundas. Por ejemplo: química, biología y física son consideradas así porque dos horas son teoría y dos prácticas de laboratorio. El inglés y las técnicas de investigación se ubican dentro de estas categorías, aunque no se especifica en qué consistiría dicha práctica.

Los talleres y las actividades complementarias se definen como materias prácticas, lo que significa que teatro, danza, orientación vocacional y otras de este tipo, se refieren a actividades manuales. De aquí se deducen los conceptos de teoría y práctica; el primero se refiere a la exposición de contenidos de manera verbal (la explicación de las leyes de la dialéctica en filosofía, por ejemplo), en tanto que la práctica se refiere a la manipulación o movimientos corporales.

¹³ .- En las materias paraescolares o de actividades complementarias, no se califican con número, sino únicamente como acreditadas o no acreditadas.

La implicación que esta forma de concebir a la teoría y la práctica en el plan de estudios, consiste en concebir a una educación verbalista, en la cuál la exposición es el recurso más frecuentemente empleado, con el auxilio de gis y pizarrón, asignándole al estudiante un papel pasivo.

*.- *Equilibrio de áreas.*

Aquí se propone la integración horizontal; sin embargo, el documento en ningún momento especifica dicha integración entre las materias de una misma área, ni de una área con otra. Es notable el manejo de conceptos como campos y áreas, por la comisión, como sinónimos. Lo que no se esclarece, es la forma en que, por ejemplo, las etimologías se vincularían con el inglés, investigación, filosofía, matemáticas e historia universal. Esto es, cómo se daría la integración entre materias de un mismo semestre; tampoco se explica en alguna otra parte¹⁴.

*.- *Reforzamiento de materias*

En la página seis del documento se habla de un esquema jerarquizado y jerarquizante, del verticalismo, de la enseñanza menorista o de repetición contenidos en diferentes materias

¹⁴ .- Existe un documento en el cuál dice explicar la integración de los cursos del plan de estudios de preparatorias por campos disciplinarios y su función en la formación del bachiller, pero lo que presenta es una agrupación de las materias en un área determinada, por ejemplo: Área: lenguaje y comunicación; subárea : lenguas; bloque: española/Inglesa; asignaturas: lengua española, etimologías, taller de lectura y redacción, literatura; lengua inglesa, inglés I y II. En cuanto a su función en la formación del estudiante, se describe la ubicación de cada materia en los niveles o núcleos a que corresponde, pero no se especifica el nivel de integración en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Cfr. Coordinación del Nivel Medio Superior de la UAG. Integración de los cursos del plan de estudios de preparatorias por campos disciplinarios y su función en la formación del bachiller (Chilpgo., Gro.). México, UAG. (Mecanograma).

(sociología, economía, filosofía, historia, etc.) ahora se dice que únicamente éstas, fomentaban la enseñanza crítica y por ello se refuerza (esa enseñanza) con otras, de las cuales, sólo revoluciones del siglo XX, esta en el tronco común, las otras son optativas; lo cual significa que los estudiantes que no las elijan, no tendrán una enseñanza crítica reforzada.

La interrogante es ¿si no se realizó un análisis del perfil de egreso de los estudiantes o su desempeño en la licenciatura, entonces cómo pudo la comisión determinar cuáles eran las materias necesarias para reforzar la enseñanza crítica?

La razón no es pedagógica, por eso no se localiza en la justificación del plan de estudios, se encuentra la concepción de crítica que sustenta el proyecto, esto es que si se considera que el estudiante debe ser consciente de los procesos sociales e involucrarse en su transformación, entonces, efectivamente dedicar una materia para hablar de las revoluciones del siglo XX (la revolución Bolchevique, la revolución China, la cubana, la nicaragüense, etc.), contribuye a la motivación del estudiante para involucrarse en los procesos de cambio.¹⁵

*.- *Reducción de núcleos propedéuticos.*

¹⁵ .- No resulta descabellado, pensar que también influyó la moda revolucionaria, que existía entre los que se denominaban de izquierda en nuestro país y en la UAG, esos que decía que leer a Hegel era síndrome de ser idealista y reaccionario, en cambio leer o hablar de Marx, daba además de un cierto aire revolucionario, algunos rasgos de sapiencia y buen gusto.

Se trata de una medida administrativa y de una tendencia de considerar a las materias como simples contenidos a asimilar; lo primero porque aún cuando se retrase un semestre la elección del bachillerato, la diferencia entre el plan 81 y el 74 es de un semestre, lo cuál resulta intrascendente porque no en todas las escuelas se trabajó con la orientación vocacional y lo segundo porque no se considera a las materias como posibles campos profesionales, para los estudiantes.

Esto tiene que ver con la enseñanza de las materias, es decir que cuando se aborda un tema de química, física, historia o filosofía, no se recuperan los procesos que los profesionales de esas ciencias, realizaron para construir los conocimientos que se le presentan a los estudiantes, de esta manera el conocimiento parece ahistórico, que siempre ha estado ahí y los nombres de los científicos no se asocian con procesos de investigación.

C).- Los objetivos del plan de estudios.

En el documento que tomamos como base para este capítulo, los autores presentan una lista de objetivos, clasificados en: generales, por niveles, áreas y subáreas, sin embargo, queda incompletas porque no incluyen a todas las áreas, subáreas, además de estas limitantes, los objetivos presentan las siguientes características:

*.- Por la intención que señalan respecto a la participación del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, la mayoría dice: dotar, desarrollar, capacitar, ofrecer, introducir; al estudiante. Todos los verbos en su conjunto, significan una acción de afuera hacia el interior del estudiante, dejándole una actitud pasiva.

*.- Respecto a la posibilidad de que se trate de conductas observables y mensurables. Al respecto, además del concepto conciencia, que no es medible, tampoco dotar, capacitar o desarrollar; lo anterior muestra una forma bastante laxa de emplear, la noción de objetivos.¹⁶

d).- El mapa curricular. Sobre la estructura del mapa se han señalado los aspectos más relevantes, ahora vale la pena señalar los cambios más sobresalientes en las materias; al respecto, en el plan 74, se conservan materias como estética, taller de arte, ética y sociología. Las tres primeras le dan la posibilidad a los estudiantes de formarse en algunas ideas sobre la sensibilidad del arte y la moral.

La materia de sociología, con todas las deformaciones, que pudieran darse, los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar con una ciencia raíz; en cambio el plan de estudios, incluye materias como revoluciones del siglo XX, cuyos contenidos son una compilación de varias revoluciones; ciencia y sociedad, en la cuál se aborda la función social de la ciencia,¹⁷ ciencias de la salud, que se refiere al carácter social de la salud.

Con lo expuesto anteriormente, se tiene una panorámica global del plan de estudios; pero aún falta por considerar otro elemento; los programas de cada materia, sobre ellos hablaremos en el siguiente apartado.

¹⁶ .- Incluso por el clima antiimperialista, que existía en la UAG, en el tiempo en que se reforma el plan de estudios, su procedencia era motivo suficiente para excluir a los objetivos del plan de estudios.

¹⁷ .. Dentro de la sociología, la tecnología y la función social de la ciencia, son parte de ésta.

II.- LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Como vimos en el apartado anterior, el plan de estudios 81, busca corregir las deficiencias del plan 74 partiendo de algunas observaciones; a diferencia del plan, en el reglamento escolar¹⁸, se establecen de manera oficial, los lineamientos para elaborar dichos programas de estudio.

Partiendo de lo anterior, en este capítulo analizaremos a los programas tomando en cuenta dos aspectos: uno, los lineamientos que señala el reglamento escolar; dos, caracterizarlos por su modelo didáctico.

Trabajar estos dos aspectos, nos permitirá conocer la concreción del reglamento en los programas y con base en la caracterización, establecer la relación entre proyecto educativo, plan y programas de estudio.

Para analizar el cumplimiento que se da en los programas de estudio del reglamento escolar, confrontaremos cada uno de los puntos señalado en el mencionado reglamento, con los elementos contenidos en los programas de estudio.

En el análisis del modelo didáctico, analizaremos algunos programas, fundamentándonos en los criterios que señala Díaz Barriga, al respecto.

¹⁸.- "Nuevo reglamento escolar" en Legislación Universidad Vigente. (Chilpgo., Gro.), México, UAG, 1981, en el documento no especifica fecha, sólo dice " Los antecedentes históricos sobre legislación universitaria se remonta hacia el año de 1962 ... Si tenemos en cuenta que dichos ordenamientos han regido nuestra vida académica por espacio de 20 años..." Por este comentario inferimos que este reglamento fue aprobado en 1981.

1.- Institucionalidad de los programas de estudio.

Los lineamientos generales de los programas de estudios, se encuentran plasmados en el reglamento escolar, en el cuál se dice:

“Art. 31.- Los programas escolares para cada materia deben incluir.

- a)- Introducción o exposición de motivos.
- b).- Lista de los temas principales que los componen y complementarios.
- c).- Los objetivos sociales, académicos y políticos que persigue la institución.
- d).- Métodos de enseñanza. (Exposición en clase, trabajos de investigación, etc.).
- e).- Bibliografía mínima.
- f).- Una sugerión (sic) sobre el número de horas que conviene dedicar a cada parte del curso.
- g).- Las formas de evaluación...
- h).- El valor en créditos en cada asignatura.¹⁹

Los resultados que se obtuvieron de este análisis son:

- a).- Presentación del programa.

En este trabajo entendemos como presentación a la contextualización que se hace del programa respecto al plan de estudios, a la relación vertical y horizontal que los autores proponen respecto de las demás materias, al nivel de enunciado y a la referencia que del programa mismo se hace. Para la cuantificación, tomamos los indicadores siguientes:

¹⁹ .- Nuevo reglamento escolar. P 54.

a).- No tiene presentación: se refiere a los programas que únicamente contienen el nombre de la materia y otros datos diferentes a los considerados como presentación.

b).- Tiene presentación sobre la materia: en este indicador se consideran los datos que dan sobre el programa, éste se subdivide en:

*.- Una presentación de la materia aislada; es decir, cuando los autores señalan algunas referencias sobre el programa sin considerar las relaciones que ésta guarda con el plan y con otras materias.

*.- Una presentación que incluye la relación con el plan y con las otras materias.

c).- Tiene una presentación con relación a la institución (UAG); es decir, se habla de los propósitos de la Universidad tomando en cuenta:

*.- Lo académico: cuando se hace alusión a la problemática del proceso enseñanza - aprendizaje en el proyecto Universidad - Pueblo.

*.- Lo político: cuando la presentación se refiere a los procesos del proyecto Universidad - Pueblo en su dimensión institucional.

A partir de los 45 programas existentes (entre materias obligatorias y optativas) se obtuvieron los siguientes resultados:

Veintidós programas (48.88 %), no tienen presentación, señalan el nombre de la materia y a continuación los objetivos.

Veintidós programas (48.88 %), se presentan de manera aislada; esto es, describen la importancia de la materia para la formación del estudiante y algunos datos sobre los contenidos a tratar, sin considerar la relación (vertical y horizontal) con las otras materias y programas. La excepción es el programa de química, que pretende establecer una relación vertical con los programas de química de los otros semestres.

Un programa (2.22 %) señala la relación horizontal con las otras materias. Se trata del taller de lectura y redacción, que según su autor, se debe apoyar en técnicas de investigación; la referencia es muy superficial, no concretiza; por eso se incluye en este indicador.

Un programa (2.22 %), hace alusión a la situación académica de la institución, respecto a la problemática de enseñanza - aprendizaje, pero no habla sobre la materia misma.

Con estos resultados podemos dar dos conclusiones; la primera se refiere a que la mayoría de los programas (51.10 % al carecer de una presentación en los términos antes señalados, se descontextualizan y desarticulan del plan de estudios y, la segunda, es que al considerar a los programas aislados, sigue prevaleciendo la concepción positivista de la ciencia que subyace en el plan de estudios.

b).- Lista de temas principales y complementarios. La mayoría de los programas presentan temas y subtemas, algunos se descomponen en subsubunidades, así mismo, todos los contenidos se encuentran agrupados en unidades.

c).- Objetivos.

Los elementos a considerar en este apartado son, por una parte, los conceptos de objetivos generales, particulares y específicos, mismos que fueron empleados por los autores de los programas escolares, y por otra, las implicaciones que tienen por su redacción en cuanto a claridad y precisión que expresan, sobre lo que pretenden en la formación del estudiante. Con estos elementos se estará en posibilidad de esclarecer si dichos programas se elaboraron a partir de la propuesta de la tecnología educativa, la didáctica crítica o tradicional.

Para el primer aspecto a considerar, haremos referencia a todos los programas existentes (45) en el plan de estudios, en tanto que para el segundo, tomaremos sólo algunos como ejemplo; aquellos que tengan los tres tipos de objetivos y que correspondan a las distintas áreas (humanístico - sociales, físico - matemático y químico - biológicas), trabajando con un programa de cada área.

Consideramos que con esto se estará en posibilidades de conocer la propuesta metodológica que orientó la formulación de los objetivos de los programas mencionados.

Los datos correspondientes al primer aspecto, se encuentran en el cuadro siguiente: en la primera columna contiene los indicadores (tipo de objetivo), en la segunda, el número o frecuencia que presentan los programas y en la tercera, su porcentaje correspondiente.

Tipos de objetivos	Cantidad	Porcentaje
Generales	8	17.77
Generales, particulares y específicos	8	17.77
Generales y específicos	14	31.11
Particulares y específicos	0	0
Generales y particulares	8	17.77
Específicos	0	0
No señalan	6	13.33
Total	45	99.97

Los datos de este cuadro demuestran una gran disparidad en cuanto a los objetivos empleados, lo que significa que los autores no siguieron una solo criterio metodológico para su elaboración; si no que emplearon varias, de acuerdo al criterio de los autores.²⁰

d).- Métodos de enseñanza. Entendiendo como tal a los diversos procedimientos que deben realizar los estudiantes y el docente para trabajar los contenidos de las materias. En este aspecto sólo dos programas cubren este requisito.

e).- Bibliografía mínima. Todos los programas señalan bibliografía, algunos la desglosan por unidades, otros la presentan de manera general.

f).- Formas de evaluación. En el reglamento se establecen algunos criterios de acreditación:

²⁰.- Mario García Cerros, señala que la participación de los docentes en los foros por escuela, regionales y estatal, en el análisis de planes y programas fue basándose en su experiencia, sin contar (al igual que la comisión) con una formación teórica - metodológica para hacerlo. Entrevista, septiembre de 1989.

“ARTICULO 53.- El aprovechamiento de los alumnos anotados en una asignatura se apreciará por alguno de los siguientes medios.

- a).- Exámenes orales o escritos que incluyan todo el programa de la asignatura.
- b).- Pruebas parciales durante el curso.
- c).- Realización de trabajos prácticos y/o de investigación.
- d).- La combinación de algunos de los procedimientos anteriores.”²¹

Complementando el artículo anterior, el artículo 61:

Los profesores procurarán que la calificación de un curso no dependa de una sola evaluación; si no de varias de estas, que pueden consistir en exámenes parciales, trabajos de investigación, participación en las discusiones de las bases y control de asistencia en clases y prácticas de campo, entre otras. Las materias teóricas no podrán ser calificadas exclusivamente con trabajos de investigación o de campo.²²

A pesar de estos lineamientos, ninguno de los programas especifica, criterios de evaluación.

g).- Respecto a la sugerencia sobre el tiempo destinado a cada tema; únicamente seis programas lo señalan, sin que esto quiera decir que tengan algún criterio para especificar el número de horas destinadas a cada tema.

Los créditos de las asignaturas, resultan intrascendentes para el proceso de enseñanza – aprendizaje, además de que están especificados en el plan de estudios.

²¹.- Legislación vigente. P. 58.

²².- Ibid, p. 59.

De los resultados obtenidos, se puede concluir que los programas de estudios no cumplen con los requisitos establecidos en el reglamento escolar. Por otra parte, aun en el supuesto caso de que lo hicieran, estos lineamientos no permiten hacer una apreciación cualitativa de los programas, debido a que por ejemplo: en el reglamento se habla de que los programas deben tener temas principales y complementarios; según se puede observar, todos los programas contienen temas y subtemas (sería absurdo que no los tuvieran), esto no permite valorar lo extenso de dichos contenidos y sus posibilidades de aplicación o bien la existencia de objetivos, no garantiza que éstos señalen las metas que se busca lograr por parte de profesores y estudiantes en situación de aprendizaje.

2.- Modelo didáctico de los programas.

Para tener una idea aproximada sobre sus características didácticas, se requiere analizar el aspecto cualitativo de los programas, pero dada la cantidad de estos, tomaremos algunos de ellos como muestra.

Con el propósito de observar los posibles cambios tenidos por los programas del plan de estudios 1981, respecto a los del 74, retomaremos las mismas materias trabajadas en el capítulo anterior, conservando incluso, el orden en que fueron trabajados en ese capítulo.

FILOSOFIA I (MATERIALISMO DIALECTICO)

1. Problema fundamental de la filosofía.
 - 1.1. La corriente filosófica idealista.
 - 1.2. La corriente filosófica materialista.
 - 1.3. El problema de la cognoscibilidad del mundo.

BIBLIOGRAFIA: Engels, Ludwin Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana.

- 2). La práctica como origen y fundamento del conocimiento.
- 2.1. Diferencia entre el conocimiento científico y el conocimiento común. Características del conocimiento científico.
- 2.2. El conocimiento como producto de la práctica social.
- 2.3. El conocimiento como proceso dialéctico.
- 2.4. La práctica como criterio de la verdad.

BIBLIOGRAFIA

Mario Bunge. Ciencia formal y ciencia fáctica. Inventario de las principales características de la ciencia fáctica. En: La ciencia, su método y su filosofía. S. XXI.

Sánchez Vázquez, Adolfo. Praxis y conocimiento. La praxis como fundamento del conocimiento. La praxis como criterio de la verdad. En: Filosofía de la praxis. Grijalbo.

Marx. Tesis sobre Feuerbach.

3.- El trabajo como condición básica fundamental de toda la vida humana.

3.1. El trabajo como condición básica fundamental de toda la vida humana. Trabajo, necesidades, producción y reproducción de la vida material de los hombres.

3.2. Concepción y ejecución del trabajo. El trabajo como actividad orientada a un fin. Condiciones de ejecución del trabajo. Análisis de los componentes del proceso de trabajo.

3.3. El trabajo como origen de toda riqueza.

3.4. Periodización histórica sobre los instrumentos y sobre la preparación del objeto mismo.

3.5. El proceso de trabajo como condición de existencia de cualquier forma de organización de producción.

El trabajo como actividad social y sustancia de las relaciones sociales.

BIBLIOGRAFIA

Engels. El papel del trabajo en la transformación de mono en hombre. Edit. Progreso, Moscú.

Huberman, Fco (sic). Los bienes terrenales del hombre. Nuestro tiempo.

4). Materialismo dialéctico.

4.1. La dialéctica como método de análisis e interpretación de la historia y su aplicación en las ciencias sociales.

4.2. El método metafísico y el método dialéctico.

4.3. El método aplicado por Marx en el capital.

4.4. Tesis fundamentales del materialismo dialéctico. Breve exposición y análisis de: la unidad material del mundo. Las fuerzas de existencia de la materia altamente organizada.

4.5. La dialéctica como la ciencia de la concatenación universal y del desarrollo. Las leyes de la dialéctica. Breve exposición y análisis de las categorías del materialismo dialéctico

BIBLIOGRAFIA

ENGELS. El Anti - Dühring. Introducción. Generalidades. E.C.P.

Marx. El capital. Tomo I. postfacio a la segunda edición. F.C.E.
Rosental y Stracks. Categorías del materialismo dialéctico. Grijalbo.

Libros de consulta general.

Agusto cornu. Del idealismo al materialismo histórico.

Riázanov. Curso de marxismo. E.C.P.

ANTEPROYECTO DEL PROGRAMA DE FILOSOFIA II. (MATERIALISMO HISTORICO)

- 1.- Diferencia entre el materialismo dialéctico y el histórico.
- 2.- La esencia de la concepción materialista de la historia.
- 2.1. El ser social y la conciencia social. Su relación dialéctica.

BIBLIOGRAFIA

Marx. Engels. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista. En: la Ideología Alemana. Cultura Popular.

Engels. Del socialismo utópico al socialismo científico. Parte III. Obras escogidas.

Marx. Miseria de la Filosofía. Segunda observación. Quinta observación. Siglo XXI.

Marx. Prólogo de la contribución a la crítica de la Economía Política. Obras Escogidas.

3.- La sociedad como proceso sujeto a leyes objetivas.

3.1. Las leyes del desarrollo social como leyes de la actividad humana.

BIBLIOGRAFIA

Engels. Discurso ante la tumba de Marx. Marx y Engels. Obras Escogidas.

4.- El modo de producción como unidad de las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

4.1. Las fuerzas productivas, factor determinante del modo de producción.

4.1.1. Elementos que componen las fuerzas productivas. Factores que hacen posible el desarrollo de las fuerzas productivas.

4.2. Las relaciones de producción. Su papel activo.

4.2.1. El concepto de relaciones de producción. Tipos o formas de propiedad sobre los medios de producción y carácter de las relaciones de producción.

BIBLIOGRAFIA

MARX. PROLOGO de la "Contribución a la crítica de la economía Política". Obras Escogidas. Marx y Engels.

Marx y Engels. Carta de Marx a P.V. Aumenkov del 28 de diciembre de 1846. Obras Escogidas.

Marx. Miseria de la filosofía. Segunda observación.

5.- La lucha de clases, fuerza motriz de desarrollo de la sociedades con intereses diametralmente opuestas.

- 5.1. Concepto de clases sociales, según Lenin. Causas económicas del surgimiento de las clases sociales. Definición de lucha de clases.
- 5.2. Formas de la lucha de clases: Economía Política e ideológica. Objetivos, limitaciones y perspectivas de desarrollo de estas tres formas de lucha de clases.

BIBLIOGRAFIA

MARX. Séptima y última observación. En: Miseria de la filosofía. S. XXI.
 Marx. Las huelgas y las coaliciones de los obreros. Op. Cit.
 Marx. Prologo de F. Engels a la tercera edición Alemana. En: el dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. Lenguas Extranjeras.
 Lenin. " Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo. Tomo I. Parte II. Pp, 64 - 65. Obras escogidas.
 Marx Engels. El manifiesto del partido comunista. Obras escogidas. Progreso.

- 6.- El Estado, origen y esencia.
- 6.1. Tipos de Estado explotador.
- 6.2. La dictadura del proletariado como tipo de estado cualitativamente nuevo. Objetivos de la clase en el poder.

BIBLIOGRAFIA

Lenin. El Estado y la Revolución. Cap. I. Progreso.
 Lenin. Tesis e informe sobre la democracia burguesa y la dictadura del proletariado. Tomo III. Pp. 147 - 156. Obras completas.

- 7.- La revolución socialista, impulsoras de la historia.
- 7.1. El conflicto entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, base económica de la revolución social.
- 7.2. Las condiciones objetivas y subjetivas de la revolución. Situación revolucionaria. Diferencia de la revolución social y otros tipos de revolución. Las masas populares, fuerza decisiva en el desarrollo social.

BIBLIOGRAFIA

Marx. Prologo de la contribución a la crítica de la economía política. Obras Escogidas.
 Marx. Tendencia histórica de la acumulación capitalista. En: el capital. T. I.
 Marx, Engels. El manifiesto comunista. Obras Escogidas.

ANTEPROYECTO DEL PROGRAMA DE FILOSOFIA III. (LOGICA DIALECTICA)

El análisis del desarrollo de las categorías y leyes de la dialéctica materialista, la coincidencia de la dialéctica, la Lógica y la Teoría del conocimiento, el contenido de la Lógica; el conocimiento de la estructura lógica, de las funciones lógicas, de la aparición y desarrollo del pensamiento conceptual y de sus leyes; la dialéctica teoría - práctica,

hipótesis y verdad, y práctica, como criterio de veracidad, son entre otros los temas centrales, integrantes del contenido de la presente asignatura.

OBJETIVO GENERAL.

Lograr que los estudiantes comprendan la coincidencia de la dialéctica, la Lógica y la Teoría del conocimiento, su manejo y aplicación en pos del logro de la verdad, Evidentemente no basta conocer el mundo, de lo que se trata es que los alumnos se integren al proceso de su transformación radical.

METODO DE ENSEÑANZA

Procuremos combinar dialécticamente las conferencias dadas en clases con antologías de lecturas obligatorias y algunos breves trabajos de investigación, realizados por equipos. La línea general del trabajo académico tenderá hacia la forma del seminario. Y la participación del estudiante en el desarrollo de los temas será determinante. Por este camino, lograremos promover discusiones serias para comprender y esclarecer problemas en torno a las cuestiones de la Lógica dialéctica.

Las lecturas obligatorias serán utilizadas para enriquecer el desarrollo de los temas específicos clase a clase. Y los trabajos de investigación deberán contar con el asesoramiento directo y organizado del profesor del curso. Estos serán expuesto y discutidos en clase.

METODO DE EVALUACION.

Nos interesa hacer balances del aprendizaje, como forma de evaluación de la propia enseñanza.

En este sentido, nuestra evaluación será permanente, tanto en función a las participaciones de los alumnos en clase, complementadas con los trabajos de investigación y los controles de lectura en torno a la antología de lecturas obligatorias.

Los exámenes tradicionales, métodos anacrónicos de evaluación, que buscaba sólo la acumulación cuantitativa, el aprendizaje formal y acritico, y la capacidad dócil de los estudiantes y de los ulteriores profesionistas, son métodos y fenómenos combatidos por nosotros. Si somos consecuentes, con el objetivo general propuesto tenemos que evaluar tanto la enseñanza como el aprendizaje, críticamente, de una manera cotidiana, justamente con el fin de ponderar los cambios cualitativos en los alumnos.

PROGRAMA ANALITICO

PRIMERA UNIDAD.

OBJETIVO ESPECÍFICO. Alcanzar el conocimiento y manejo de la concepción materialista y el método dialéctico, destinado a la revolucionarización del mundo.

1.- DIALECTICA MATERIALISTA.

1.1. Desarrollo de la Dialéctica Materialista.

1.2. Categorías.

1.3. Leyes.

BIBLIOGRAFIA BASICA,

* Engels, F. Dialéctica de la Naturaleza. Edit. Grijalbo.

* Lenin./ Cuadernos filosóficos. Edic. Estudio.

M. Rosental y G. m. Stracks. Categorías del materialismo dialéctico. Edit. Grijalbo.

* Politzer, George. Curso de filosofía: Principios Elementales y Fundamentales. Ediciones De Cultura Popular.

SEGUNDA UNIDAD.

LOGICA DIALECTICA

OBJETIVO ESPECÍFICO. Comprender y dominar la coincidencia de la Dialéctica, la Lógica y la Teoría del conocimiento; el desarrollo de la Lógica Dialéctica y el lugar que ocupa en el Marxismo.

1.- COINCIDENCIA DE LA DIALECTICA, LA LOGICA Y LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO.

2.- LA LOGICA FORMAL.

2.1. Dialéctica de su desarrollo.

2.2. Leyes.

3.- LA DIALÉCTICA COMO SISTEMA LOGICO.

3.1. Función de las categorías en el sistema de la dialéctica.

3.2. Principios que rigen la estructuración del sistema de categorías.

4.- LAS FORMAS LOGICAS Y FUNCION EN LA DIALECTICA DEL PENSAMIENTO.

BIBLIOGRAFIA BASICA.

Lógica Dialéctica. P.V. Kopnin, Edit, Grijalbo.

Lógica general. Eli de Gortari. Edit, Grijalbo.

Principios de Lógica. D.P. Goski, Edit, Grijalbo.

Categorías del Materialismo Dialéctico. M. Rosental y otros. Edit, Grijalbo.

TERCERA UNIDAD

EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO

OBJETIVO ESPECIFICO. Adiestrar al estudiante en la utilización de la concepción y del método materialista - dialéctico en dirección al desarrollo de la ciencia. El alcance, desarrollo y búsqueda de la verdad objetiva, tendiendo a sistematizarla, es el objetivo de la presente unidad.

1.- EL PENSAMIENTO COMO OBJETO DE LA LOGICA DIALECTICA.

2.- FORMAS DE SISTEMATIZACION.

2.1. Análisis y síntesis.

2.2. La cuestión de la teoría.

2.3. El problema de la Gnoseología sobre la naturaleza de la idea y de su papel en el proceso del conocimiento.

3.- TEORIA Y PRACTICA.

4.- LA CUESTION DE LA HIPOTESIS EN LA FILOSOFIA Y EN LA CIENCIA.

5.- LA PRACTICA COMO CRITERIO DE LA VERDAD OBJETIVA.

Limoneiro(sic) Cardoso, Miriam. La construcción de conocimientos. Edit. Era.

Lefebre, Henri, Lógica formal. Edit. S. XXI.

Lógica Dialéctica. P.V. Kopnin, Edit, Grijalbo.

CUARTA UNIDAD.

OBJETIVO ESPECÍFICO. Adiestrar al alumno en el manejo de la teoría del conocimiento del Materialismo dialéctico para la construcción de los sistemas de cada ciencia.

1. TEORIA DEL CONCEPTO.

1.1. Origen y desarrollo del concepto.

1.2. Leyes del desarrollo de los conceptos.

1.2.1. En la naturaleza.

1.2.2. En la sociedad.

1.2.3. En el pensamiento.

2.- PAPEL DE LOS CONCEPTOS CIENTIFICOS EN EL CONOCIMIENTO Y REVOLUCIONARIZACION DE LA REALIDAD.

BIBLIOGRAFIA BASICA

Lógica Dialéctica. P.V. Kopnin, Edit, Grijalbo.

Kursanov, G.A. El materialismo dialéctico y el concepto. Edit, Grijalbo.

Lógica general. Eli de Gortari. Edit, Grijalbo.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

D. BERNAL, JOHN, La libertad de la necesidad. (1,2). Edit. Ayuso.

D. BERNAL, JOHN. Historia Social de la ciencia. Edit. Casanova, Barcelona.

Jean - Jacques, Salmón. Ciencia y política. Edit. S. XXI.

M. Rosental. Problemas de la Dialéctica en el capital de Marx. Edit. Nueva vida.

ECONOMIA POLITICA I.

PRESENTACION

El materialismo histórico, como método y ciencia, estudia los fenómenos y procesos sociales en sus concatenaciones universales. Se fundamenta en las leyes económicas, el papel determinante del modo de producción con respecto a la estructura de formación económica y social determinada, el papel determinante de las fuerzas productivas con respecto a las relaciones sociales de producción. Conociendo así de manera general, otras leyes del surgimiento y existencia de las formaciones socioeconómicas, junto con otras leyes que sólo son inherentes a formaciones sociales antagónicas: ley de la división de la sociedad en clases, ley de la lucha de clases.

La economía política como ciencia que estudia las leyes económicas de los procesos y fenómenos de la producción, distribución y consumo de bienes materiales, parte de las leyes generales del desarrollo social estudiadas por el materialismo histórico, y profundiza el estudio de la base económica de la sociedad, a través de sus leyes y categorías económicas de cada modo de producción, surgiendo así: la economía política de la comunidad primitiva, del esclavismo, del feudalismo, del capitalismo y del socialismo. El conocimiento de las leyes y categorías de cada modo de producción, permite conocer sus rasgos económicos esenciales, para comprender su influencia en otras esferas de la vida social (superestructura social) y los cambios que ocurren en ésta, en su desarrollo histórico. Por lo que con recursos de economía política I y II, se pretende manejar los contenidos temáticos relacionados solamente con las leyes y categorías de las economías políticas: del comunismo primitivo, del esclavismo, feudalismo; ampliados los contenidos de las economías políticas del capitalismo y socialismo, por consistir más materiales de estudio (o sea, por tener más resultados de las investigaciones hechas sobre el capitalismo y el socialismo).

OBJETIVOS GENERALES

- 1.- Que tengan los estudiantes conocimientos generales sobre la realidad de la economía de la sociedad en que vivimos, a nivel local, nacional e internacional.
- 2.- Que conozcan la importancia que tiene la base económica en la determinación de la superestructura social.
- 3.- Que conozcan las leyes económicas de la economía política, para que comprendan que de las relaciones sociales surge el carácter de las otras relaciones sociales.
- 4.- Que conozcan los alumnos que históricamente han existido formaciones económico - sociales, sujetas a determinadas leyes económicas que las han caracterizado específicamente.
- 5.- Que el estudiante sepa de las leyes económicas que han posibilitado y que posibilitan la dependencia económica de los pueblos hacia el país colonizador o metrópoli.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 1.- Conocer lo que significan las leyes económicas y cómo se manifiestan.
- 2.- Conocer las leyes económicas de todas las formaciones económicas anteriores al capitalismo para conocer la esencia de la explotación de los poseedores o detentadores hacia los desposeídos y explotados en las sociedades antagónicas.
- 3.- Que conozca el estudiante que a través de la obtención de la plusvalía, el capitalista explota a los obreros.

- 4.- Los rasgos y leyes fundamentales que se manifiestan en el fenómeno económico dentro de las relaciones económicas imperialistas.
- 5.- El origen de la dependencia económica.

CONTENIDOS PROGRAMATICOS

DEFINICION DE:

1.- LEYES Y CATEGORIAS ECONOMICAS

- 1.1) Leyes económicas generales (ley general del crecimiento de las necesidades).
- 1.2) Leyes económicas específicas.
- 1.3) Ley económica fundamental de cada modo de producción.
- 1.4) Criterio general de las formas de manifestarse las leyes y categorías económicas en diferentes épocas, países distintos, condiciones sociales distintas.

2.- DEFINICION MARXISTA - LENINISTA DEL OBJETO DE LA ECONOMIA POLITICA Y SU CORRELACION CON OTRAS CIENCIAS SOCIALES: LA HISTORIA ECONOMICA, EL MATERIALISMO HISTORICO (SOCIOLOGIA MARXISTA).

3.- MODOS DE PRODUCCION PRECAPITALISTA: COMUNIDAD PRIMITIVA, ESCLAVISTA Y FEUDAL.

- 3.1. Economía política de la comunidad primitiva.
 - 3.1.1. Relaciones de producción colectivas en la comunidad primitiva.
 - 3.1.2. Surgimiento de la división social del trabajo; la primera, la segunda y la tercera división social del trabajo.
- 3.2. Economía política del esclavismo.
 - 3.2.1) Las relaciones de producción antagónicas en el esclavismo.
 - 3.2.1.1) Formas de propiedad y situación económica de las clases sociales (ley económica fundamental en el esclavismo).
 - 3.2.1.2) Distribución de los bienes materiales (ley específica de la distribución).
 - 3.2.1.3) Ley de la población.
 - 3.2.2) Otros rasgos económicos del esclavismo.
 - 3.2.2.1) Actividades económicas más importantes, predominio de la agricultura.
 - 3.2.2.2) Entrelazamiento de la economía natural con la economía mercantil del esclavismo.
 - 3.2.2.3) El capital comercial y el capital usurario en el esclavismo.
 - 3.2.2.4) Papel de la colonia en su economía esclavista.
- 3.3. Economía política del Feudalismo.
 - 3.3.1) Características generales de las fuerzas productivas en el feudalismo.
 - 3.3.2) Las relaciones sociales de producción feudales. Propiedad feudal de la tierra. Tipos de pago de la renta feudal y su efecto en la economía campesina u feudal.
 - 3.3.3) Características de los gremios.
 - 3.3.4) Papel del comercio en la evaluación y desarrollo de la economía natural del feudalismo.
- 4.- ECONOMIA DEL CAPITALISMO.
 - 4.1. Circulación y acumulación del capitalista.
 - 4.1.1) Definición de capital.
 - a) Capital fijo.

- b) Capital circulante.
- c) Capital constante.
- d) Capital variable.
- 4.1.2) La mercancía.
- 4.1.3) El valor.
 - a) Valor de uso.
 - b) Valor de cambio.
- 4.1.5. La plusvalía.
 - a). Plusvalía absoluta.
 - b) Plusvalía relativa
 - c) Plusvalía extraordinaria.
- 4.1.5. El dinero y los precios.
 - a). El dinero como medida de valor.
 - b). El dinero como medio de circulación (o de cambio).
 - c). El dinero como medio de pago.
 - d)- El dinero como medida de cuenta.
 - e) El dinero como medio de atesoramiento o acumulación.
- 4.1.6. El salario real y los precios.
 - a). Salario real.
 - b). Salario nominal.
- 4.1.7. Que es la ganancia.
 - 4.1.7.1) la distribución de la ganancia.
 - a). La ganancia industrial, la tendencia decreciente de la cuota de ganancia.
 - b) La ganancia comercial.
 - c) La ganancia bancaria.
- 4.1.8. Las relaciones capitalistas en la agricultura.
 - a). La renta diferenciada.
 - b). La renta absoluta.
 - c). La renta monopolista.
- 4.1.9. Los procesos de acumulación capitalista.
 - 4.1.9.1) Consecuencias de la acumulación capitalista.
 - a). El ejército industrial de reserva.
 - b) El empeoramiento de la situación económica de la clase obrera. Empobrecimiento absoluto y relativo.
 - 4.1.10) El proceso de concentración y centralización del capital.
 - 4.1.11) Las crisis económicas de superproducción.
 - 4.1.11.1) Análisis cualitativo del ciclo económico.
- 5. ECONOMIA POLITICA DEL IMPERIALISMO, FASE SUPERIOR DEL CAPITALISMO.
 - 5.1. Rasgos económicos del imperialismo.
 - 5.1.1. El capital financiero (excedente) y tasas diferenciales de ganancia en distintos países.
 - 5.1.2. Exportación de capitales y mercancías.
 - 5.1.3. Reparto y/o dominio territorial de las colonias y/o países dependientes económicamente. Contribución de las colonias o países dependientes al desarrollo industrial del país imperial o metrópoli.
 - 5.2. Ley del desarrollo desigual.

- 5.3. El imperialismo de la posguerra.
- 5.4. La formación de bloques económico a nivel mundial.

BIBLIOGRAFIA

- 1.- ILLICH LENIN, VLADIMIR. El imperialismo, fase superior del capitalismo. Edit, Progreso. Moscú.
- 2.- Spiridonova, Atlas y otros. Curso Superior de Economía política I. Edit. Grijalbo.
- 3.- Nikitin P. Economía política. Fondo de Cultura Popular.
- 4.- Varios Autores. Manual de Economía política. Edit, Progreso Moscú.
- 5.- Pessenti, Antonio. Lecciones de Economía Política. Fondo de Cultura Popular.
- Varios autores. Diccionario de Economía Política. Fondo de cultura Económica.

ECONOMÍA POLÍTICA II

PRESENTACION.

El programa de economía política II, contiene las condiciones económicas y sociales que surge el pensamiento económico de la sociedad capitalista, en las diferentes etapas de su desarrollo histórico. Comenzando con el surgimiento de los clásicos de la economía política y sus teorías y sus teorías del valor, del trabajo, la renta de la tierra el capital y el beneficio. Siguiendo con los planteamientos socialistas utópicos y sus tesis económicas y de cambio social como alternativa teórica a la situación de explotación extrema pobreza en que vivían los obreros hasta mediados del siglo XIX en Europa y otros países del mundo. Las obras de los clásicos del marxismo nos muestran los conceptos las categorías y leyes de la Economía Política y que precisamente con Carlos Marx y Federico Engels, adquiere la teoría del valor - trabajo su carácter su carácter científico al, ser descubierta la plusvalía. Categoría que fundamentó todo el sistema de conocimientos de la economía política marxista y puso al desnudo el sistema económico social que desde el siglo XIV, había seguido embrionariamente en Europa y que ya para el siglo XIX había logrado un desarrollo pleno en muchos países de Europa (Inglaterra, Francia, Alemania, Holanda) y en América: Estados Unidos. Sin embargo las tesis de los fundadores del marxismo no fueron suficientes para explicar de manera lógica la realidad objetiva vivida en el capitalismo. Como fenómeno social, este se desarrolló y en él surgieron varios rasgos económicos: la formación del capital monopolista de Estado. Lo cual es explicado por Vladimir Illich Lenin en sus obras: "El imperialismo Fase Superior del capitalismo". Por último es necesario que el estudiante tenga conocimientos de las teorías económicas burguesas que proponen alternativas de crecimiento o desarrollo económico) para la sociedad capitalista en la época del Imperialismo caracterizado por una situación de crisis general del sistema capitalista de producción a nivel mundial.

OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO:

- 1.- Que el alumno comprenda las condiciones histórico - económicas de donde surgen las teorías y conceptos económicos de los pensadores más representativos del régimen capitalista de producción.
- 2.- Que conozca las ideas económicas más importantes de los teóricos de la economía, en su diversidad de enfoque y criterios que obedecen a un interés de clase.

3.- Que despierte el interés en los alumnos por conocer las profunda y ampliamente los aspectos relacionados a la economía y las teorías que la explican.

CONTENIDO TEMATICO.

I.- CLASICOS DE LA ECONOMIA POLITICA.

1. William Petty, iniciador de la Economía Política Clásica.

1.1. Rasgos económicos de los siglos XVII y XVIII en Europa:

a).- el sistema de cooperación artesanal: Los talleres centrales y el trabajo domiciliario.

b).- La manufactura de Willian Petty.

1.2. Teoría del valor trabajado de:

a) Teoría del valor de W. Petty.

b) Teoría del salario W.

c) Teoría de la renta agraria.

2. Adam Smith y sus concepciones económicas generales.

2.1. Desarrollo de la industria en Inglaterra a mediados del siglo XVIII. Generalización de la manufactura.

2.2. Teoría de Adam Smith.

a) De la división del trabajo

b) Del precio de la mercancía.

c) Concepto sobre: El salario, el beneficio y la renta agraria del capital.

3.- David Ricardo.

3.1. Surgimiento de la producción industrial maquinizada: la Revolución industrial inglesa (1770 - 1830) y sus repercusiones en el sistema fabril de producción.

3.2. concepciones teóricas ricardianas sobre. El valor, el dinero, el capital y el beneficio, el precio de las mercancías, del salario, de la renta de la tierra.

II.- EL SOCIALISMO UTOPICO.

1.- Causas del surgimiento del socialismo utópico: situación paupérrima y de explotación de la clase obrera durante los siglos XVII, XVIII y XIX.

2.- socialistas Utópicos:

a) Tomás Moro.

b) Campanella.

c) Saint Simón

d) Owen

e) Fourier

f) Leblanc

III. LOS CLÁSICOS DEL MARXISMO:

1.- Análisis de las categorías económicas.

a) Valor (incluso la teoría marxista del valor)

b) Valor de uso y de cambio

c) La mercancía

d) Precio del trabajo y plusvalor

e) Formas de la plusvalía

f) Dinero, Mercancía y Capital.

g) Trabajo asalariado (y su explotación)

IV.- Vladimir Illich Lenin:

ESTUDIO DEL IMPERIALISMO, FASE SUPERIOR DEL CAPITALISMO SU ORIGEN EN LAS POSTRIMERIAS DEL SIGLO XIX Y SU DESARROLLO A NIVEL MUNDIAL EN EL PRESENTE SIGLO.

1).- Relaciones entre banqueros y las empresas industriales. Comerciales, agrícolas, etc.

2.- Control financiero de las empresas.

3.- Monopolización de la economía Nacional.

4.- Exportación de los capitales y el nuevo reparto del mundo.

V.- NUEVAS TEORIAS DEL DESARROLLO CAPITALISTA.

1.- Crisis del sistema capitalista a nivel mundial.

a) Características de la crisis de 1929 - 1933.

b) Crisis económicas de la época actual.

2.- Teoría neoclásica de la ocupación.

3.- Teoría Keynesiana de la ocupación y de la intervención en el Estado de la economía.

4.- El New Deal (la nueva política) de Roosevelt.

5.- Teorías monetaristas de la economía y el neoliberalismo.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

1.- KARATAE, RYNDINA Y OTROS. HISTORIA DE LAS DOCTRINAS ECONÓMICAS (2 TOMOS) EDIT. GRIJALBO.

2.- ROLL, ERIK HISTORIA DE LAS DOCTRINAS ECONOMICAS. F.C.E.

3.- MARX C. Y ENGELS, F. OBRAS ESCOGIDAS (3 TOMOS) EDIT. PROGRESO. MOSCU.

3.1. EL MANIFIESTO COMUNISTA.

3.2. TRABAJO ASALARIADO Y CAPITAL.

3.3. SALARIO PRECIO Y GANACIA.

3.4. CONTRIBUCION A LA CRITICA DE LA ECONOMIA POLITICA.

3.5. DEL SOCIALISMO UTOPICO AL SOCIALISMO CIENTIFICO.

4.- ILLICH LENIN V. OBRAS ESCOGIDAS (TOMO I) EDIT. PROGRESO MOSCU.

4.1. CARLOS MARX

4.2. FEDERICO ENGELS

4.3. TRES FUENTES Y TRES APRTES INTEGRANTES DEL MARXISMO.

4.4. EL IMPERIALISMO FASE SUPERIOR DEL COPTALISMO.

5.- PESENTI, ANTONIO. LECCIONES DE ECONOMIA POLITICA. F. DE C. POPULAR.

ANTEPROYECTO DE PROGRAMA DE TECNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

INTRODUCCION.

Nos parece necesario para plantear un programa de este tipo ubicar el concepto de "Técnicas" para entender el enfoque que al mismo le estamos dando y por otra parte establecer la relación entre técnicas y la propia investigación.

Siendo que nuestro objeto de estudio es constantemente la realidad, es necesario tener a la mano una serie de instrumentos que nos permita acercarnos a la realidad para lograr conquistarla. Estos instrumentos que son semejantes al "aparato técnico" elaborado por el hombre para la conquista de la propia naturaleza, para dominarla y hacerla suya y subvertir la dependencia inicial que se enfrentaba antes la misma. Y así como estos instrumentos de producción se convirtieron en la forma como fue potenciando el trabajo humano, estos instrumentos nos permiten potenciar nuestra capacidad de observación de una realidad que necesita ser ordenada, en tanto que a nuestros ojos se nos presenta en un primer momento de manera caótica y desordenada.

En este sentido las técnicas se convierten en instrumentos para abordar la realidad y por lo tanto en elemento diferenciado de la realidad. Sin embargo también podemos decir que en determinados momentos son parte de la propia realidad. Que en determinados momentos el hombre haya echado mano de una determinada técnica y que hoy haga uso de otras herramientas depende sustancialmente de la capacidad del trabajo humano de subvertir la realidad. En este sentido estos instrumentos constituyen la propia realidad, se confunden con ella. Son la materialización de esta misma conquista.

Es por esto que decimos que la técnica tiene que ser entendida en esas dos dimensiones; como instancia indiferenciada de la realidad que se investiga y como realidad misma.

La diferencia entre el proceso de automatización entre el proceso de automatización que vive el capitalismo hoy día y las primitivas formas de producción no es sólo una diferencia de grado, sino que implica el paso a formas nuevas de relaciones económicas sociales, políticas e ideológicas, que se materializan en el instrumento que el trabajador tiene por delante.

Finalmente, hablamos de conquista. Estamos con esto abordando sólo una parte del problema. En realidad, la manera como es abordada la realidad no es ajena a la concepción del propio investigador. Y no solamente la ideología da cuenta de una concepción, sino que ésta incide directamente en la formulación misma de la técnica y el tratamiento que hacemos del material recopilado.

Marx plantea una línea general que utilizaremos como criterio básico de toda investigación: "No se trata de entender o comprender la realidad sino de revolucionarla".

OBJETIVOS GENERALES:

Permitir al alumno que éste logre captar la importancia que tiene para incidir sobre un determinado proceso el conocimiento de este mismo, sus tendencias, así como la forma se relacionan los distintos elementos del fenómeno que está estudiando.

Por otra parte establecer la relación entre este objetivo y la importancia que tiene el tener a la mano un instrumental que nos permite apropiarnos de esta realidad.

CONTENIDO DEL PROGRAMA.

INTRODUCCION.

- 1.- La realidad como objeto de conocimiento.
- 2.- La sociedad como fuerza productiva.
- 3.- La técnica como organización social.
- 4.- La investigación, conocimiento y transformación del objeto.

OBJETIVO PARTICULAR.

Introducir al alumno en el ambiente del programa, procurando establecer las líneas de contacto entre su objeto de estudio, la técnica y el conocimiento de la realidad. Se buscará que el alumno detecte la relación entre el conocimiento del objeto y la posibilidad de revolucionar ese objeto.

I.- LA REALIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN.

- 1.- La sociedad como instancia que interrelaciona economía, poder e ideología.
- 2.- conocimiento científico e ideología.
- 3.- La investigación como instancia que nos permite recomponer teóricamente la realidad.

OBJETIVO PARTICULAR.

Ubicar a la sociedad como objeto de estudio, tratando de recomponer las partes y las unidades de la sociedad. Se intenta lograr con sus compañeros poder establecer la especificidad y correspondencia del estudio de un fenómeno como momento caótico, en una primera instancia y como concreto pensado y ordenado en una segunda instancia.

II.- EL METODO DE ABSTRACCION.

- 1.- Definición.
- 2.- Forma concreta de elaboración de una abstracción.
- 3.- Generalidad y especificidad del objeto de estudio.
- 4.- Concreto real y concreto pensado.

OBJETIVO PARTICULAR.

Conocimiento por parte de los compañeros del método científico, con el propósito que tengan la posibilidad de su manejo en el trabajo de investigación. Por otra parte lograr que se distinga lo específico y lo general de su objeto de estudio.

III.- CONOCIMIENTO Y PENSAMIENTO.

- 1.- Proceso de conocimiento.
- 2.- Proceso de pensamiento.
- 3.- Particularidad y generalidad de estos dos procesos.
- 4.- la investigación como espacio de concreción de estos dos procesos.

OBJETIVO PARTICULAR.

Permitir que los compañeros deduzcan el carácter objetivo y material de los presupuestos teóricos que se formulan.

IV. DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACION.

- 1.- El objeto de estudio.
- 2.- Fisiología del objeto de estudio.
- 3.- Elaboración conceptual del problema.
- 4.- Hipótesis.

OBJETIVO PARTICULAR.

Discutir con los alumnos el marco teórico como instrumento que nos permite recomponer un primer acercamiento al problema estipulado para investigar.

V. EL TRABAJO DE CAMPO

1. Localización y recopilación del material existente en el momento sobre el objeto de estudio a investigar.
 - 1.1. Bibliografía.
 - 1.2. Documental.
 - 1.3. Historias vivientes.
 - 1.4. Material estadístico.
 - 1.5. Trabajo directo de campo.
 - 1.6. Archivos, etc.
- 2.- Instrumentos de recolección de la información.
 - 2.1. Fichas bibliográficas
 - 2.2. Guía de investigación.
 - 2.3. Cuestionario.
 - 2.4. Encuesta.
 - 2.5. Observación.
 - 2.6. Entrevista.
 - 2.7. Diario de Campo.
- 3.- GRAFICACIÓN DE DATOS.
 - 3.1. Medidas de tendencia central.
 - 3.2. Medidas de dispersión.
- 4.- Sobre la muestra.
 - 4.1. Organización de la muestra.
 - 4.2. Veracidad de la muestra.

OBJETIVO PARTICULAR.

Dotar al alumno tanto de los medios como de los principales instrumentos para llevar a cabo la investigación.

VI. ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL.

- 1.- Bosquejo general del problema.
- 2.- Vaciamiento de los datos.
- 3.- Elaboración teórica del problema.
- 4.- Desarrollo de la temática.
- 5.- conclusiones.

OBJETIVO PARTICULAR.

Lograr que el alumno formule y desarrolle el problema que está trabajando.

VII. EL QUEHACER DE LA INVESTIGACION.

- 1.- Resultado y transformación de la realidad.
- 2.- Investigador, objeto de estudios y práctica.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- Garza Mercado, Ario. Manual de Técnicas de la Investigación. Colegio de México.
- 2.- Mendieta Alatorre, Angeles. Manual de Técnicas de la Investigación. Edit. Porrúa Hermanos.
- 3.- Tecla Jiménez, Alfredo. Técnicas de la Investigación. Ediciones de cultura popular.
- 4.- Rojas Soriano, Raúl. Métodos y Técnicas de la investigación social. Edit. UNAM.

TECNICAS DE INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL.

PRESENTACION

En el programa de técnicas de la investigación experimental, se debe considerar el significado de lo que es la ley científica, la teoría, para poder formular hipótesis que nos conduzcan a nuevos conocimientos. También se debe tomar en cuenta que no es un método o dos los que van a facilitar la obtención de los conocimientos desconocidos, sino que hay un número considerable de métodos que se usan para tener éxito en la investigación científica.

Es necesario que el estudiante conozca los pasos que se siguen en la investigación científica de las ciencias naturales, desde luego, este procedimiento puede cambiar de orden o alterarse por conveniencia del propio investigador. El proceso de la investigación consta de las siguientes partes:

- a). Conocimientos ya elaborados; conceptos, leyes y teorías.
- b). Identificación y señalamiento de un problema, que será objeto de estudio de la investigación.
- c). Recolección de datos generales sobre el fenómeno señalado.
- d). Planteamiento de la hipótesis.
- e). Modelización del fenómeno que se investiga: esquema teórico del conjunto de posibles influencias o condiciones que favorecen o retardan el desarrollo del fenómeno.
- f). Análisis e interpretación de resultados del experimento, con el apoyo de otros métodos.
- g). Comprobación, desecho o corrección de hipótesis o de leyes y teorías.
- h). Construcción de nuevas leyes.

OBJETIVOS GENERALES

- 1.- Que el alumno conozca los elementos que intervienen en el proceso de la investigación científica.
- 2.- Que el alumno comprenda el papel que desempeña el experimento y la hipótesis en la generación de nuevos resultados científicos.
- 3.- Que el alumno al enfrentarse a la problemática social, sea capaz de seleccionar un problema, lo investigue con conocimiento de causa y proponga alternativa de solución.

SEGUNDA PARTE

EL PROCESO DE INVESTIGACION CIENTIFICA

- 1.- Selección de un problema de investigación (un fenómeno) objeto de estudio: identificación de una jerarquía de prioridades de la problemática del medio ambiente, de acuerdo a criterios científicos particulares.
- 2.- elaboración de un diagnóstico del problema que se vaya a estudiar en base a los datos generales obtenidos previamente y através de la observación (datos empíricos) y la documentación que contenga (datos de estudio ya elaborados al respecto).

CONTENIDO TEMÁTICO

PRIMERA PARTE: CONCEPTUALIZACION TEORICA.

- 1.- El concepto de ley. Grado de generalidad de la ley.
- 2.- Rasgos característicos de la teoría científica y su estructura. La ciencia.
- 3.- Metodología de la ciencia: conocimiento sobre métodos: generales y particulares para la obtención del conocimiento científico: dialéctico, metafísico, la observación, la abstracción, el análisis y la síntesis, el estructural - funcionalista, deductivo, inductivo; de concordancia y de diferencia, de inferencia por analogía, de variaciones concomitantes y de residuos, matemático, estadístico y genético.

El método como interpretación activa de los datos e información que no suministra la realidad fenoménica del objeto que se estudia.

Papel del método en la formación de nuevas ramas del conocimiento.

3.- LA HIPOTESIS Y SU DESARROLLO:

- Enunciación, argumentación de la hipótesis como sistema de abstracción, como generalización de conocimientos o hechos observados.
- La hipótesis como paso de la ciencia de hechos aislados, al conocimiento de las leyes de la teoría científica.
- Diferencia entre la hipótesis y la conjetura.
- El conocimiento fidedigno y la suposición para la formulación de hipótesis.
- Origen experimental y teórico de la hipótesis.
- Papel de la analogía, la inducción y deducción en la elaboración de hipótesis.
- Refutaciones y eliminación de hipótesis, correcciones o surgimiento de nuevas hipótesis con más contenido objetivo de los fenómenos que tratan de reflejar.
- Carácter relativo de la hipótesis y su contribución al descubrimiento de la verdad absoluta (a un conocimiento más completo y profundo) de la realidad objetiva.

4.- DISEÑO EXPERIMENTAL.

-- La experimentación como reproducción artificial y estudio en la forma más simple, el vínculo entre fenómenos.

-- Papel del experimento en la hipótesis. El experimento como medio de comprobación de comprobación relativa. La experimentación en la contrastación de teorías: su verticalidad.

-- Planeación y reglas de la experimentación: formulación de modelos lógicos del proceso de la experimentación para identificación y control de los agentes causales del fenómeno (variables) y para prever posibles resultados.

-- Medición y estadística de los datos obtenidos en el experimento:

- a) Revisión de los datos obtenidos.
- b) Clasificación de los datos obtenidos.
- c) Tabulación de los datos obtenidos.
- d) Procesamiento de los datos obtenidos: cálculos, graficación, etc.

-- elementos materiales de apoyo al experimento.

5.- INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS DEL EXPERIMENTO CON LA UTILIZACION DE LOS OTROS METODOS DE ESTUDIO, PARA LA OBTENCION DE NUEVOS CONOCIMIENTOS.

6.- PROPUESTA O CONCLUSIONES QUE GENERALICEN EN NUEVOS RESULTADOS Y AVANCES CIENTIFICOS.

TERCERA PARTE

SUGERENCIAS

Es conveniente planear y organizar experiencias de aprendizaje que comprometan al alumno en situaciones problemáticas para las cuales sea capaz de proponer posibles soluciones. Este tipo de experiencias deben representar hechos que correspondan a la realidad que rodea al alumno en el espacio y en el tiempo, de manera que advierta su compromiso directo con ella.

Como estrategias de conducción y asesoría a los alumnos se sugiere:

- a) Investigación documental sobre hechos y conceptos tratados en el curso.
- b) Discusión por equipos y socializada para intercambiar experiencias y generar conclusiones.
- c) Realización de ejercicios teóricos - prácticos para el planteamiento del problema, hipótesis y objetivos.
- d) Realización de simulación de investigación experimental para la identificación de los elementos que integran el método científico.
- e) Proposición y realización de prácticas escolares de diseño sencillo sobre los cuales se identifiquen prácticamente los elementos que integran el método experimental, enfatizando: la identificación y control de variables y los recursos metodológicos de instrumentales en la investigación.

Entre las prácticas que pueden realizarse se sugieren:

1.- Fotosíntesis. Relación entre variables como:

Velocidad relativa de fotosíntesis y: longitud de onda, PH. Temperatura, intensidad luminosa, superficie foliar; número y tamaño de cloroplastos; intercambio gaseoso. producción de carbohidratos, etc.

2.- Fomentación. Relación entre variables como: Velocidad relativa de fermentación y: liberación de CO₂; temperatura, PH, microorganismos; concentración del sustrato, composición química del sustrato, etc.

3.- Diseño y elaboración de investigaciones originales propuestas por los alumnos mediante los cuales manifiesten su habilidad en el manejo del método experimental en el planteamiento y resolución de problemas.

Se sugieren como áreas de investigación:

4.- Ecológica. Para los interesados en estudios del ambiente, dentro de ámbitos como: contaminación; explotación de recursos, ecosistemas, determinación de parámetros físico-químicos, etc.

5.- Biomédicas. Sugiere la realización de investigaciones que giran en torno a problemas de salud de mayor incidencia y distribución en nuestro medio y cuya resolución requieren fundamentarse en estudios de tipo fisiológico, bioquímica, biofísico, morfológico, étnico, estadístico.

Con fines de evaluación se propone la observación de aspectos tales como:

Participación en clase (individual y por equipo).

Presentación de discursos e informes de investigación.

Exposición de resultados y conclusiones de investigación (seminarios, mesas redondas, simposios, etc.)

Recursos didácticos:

--Material didáctico.

-- Material de laboratorio.

Para medición: Cronómetros, Vernier, hemocitrómetro, balanza, báscula, probetas, termómetros, altímetro, flexómetro y brújulas.

Cristalería: tubos de ensayo, matraces, cristalizadores, vasos de precipitado, buretas, portaobjetos, cubreobjetos, varillas y tubo de petri, frascos de vidrio.

Estuche de disección.

Redes de colecta y trampas.

Mangueras de hule.

--- Material de consumo: Etiquetas, cintas adhesiva, papel indicador PH, algodón, papel aluminio, medios de cultivo para microorganismos, sueros, colorantes (azul de metileno, azul algodón, rojo neutro, hemetoxilina y eosina, fenoftaleína, azul de brotimol. Alcohol, formol; ácido: acético, clorhídrico, y nítrico, carbonato de sodio, de calcio, indicador universal, parafina, glicerina, entre otros.

Cordel de cáñamo, estacas, bolsas de polietileno, etc.

BIBLIOGRAFIA

- BUNGE, M. La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, De. S. XX.
ROSENBLUETH, A. el método científico. México, La prensa medica Mexicana, 1971.
Russel, Bertran, La perspectiva científica. Barcelona, Ariel, 1970.
KEDROV, M. B. La ciencia Méx. Edit. Grijalbo, col, 70, no. 26 1968.
BAKER, J. Y allen, G. Biología e investigación científico. Bogotá, Fondo Educativo Interamericano. 1970.
ROSENBLUETH, A. Mente y cerebro. México. Edit. S, XXI, 1977.
KOPNIN, PV. Lógica dialéctica. Edit. Grijalbo. 1966.
LOPEZ CANO J.L. Métodos e hipótesis científicas. Edit. Trillas.
YUREN CAMARENA, M. t. Leyes, teoría y modelo. Edit. Trillas.

HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORANEA 1er. SEMESTRE.

OBJETIVOS GENERALES.

EL ALUMNO.

- 1.- Comprenderá que la historia incluye un aspecto científico cuyo estudio es para él condición de una actuación responsable.
- 2.- Comprenderá de manera causal el proceso de la formación social capitalista.
- 3.- Describirá los rasgos esenciales de distintas etapas de la historia.
- 4.- Conocerá los hechos y las ideas sobresalientes que corresponden a esas etapas.
- 5.- Comparará diversas concepciones sobre la historia.
- 6.- Adquirirá habilidades, como elaborar fichas, mapas, realizar resúmenes.

OBJETIVOS	TIEMPO APROX. EN HORAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS
UNIDAD I (INTRODUCCIÓN). * Examinará el programa junto con el maestro.	3	El programa de trabajo: objetivos, estructura del contenido, formas de trabajo, reglas para la evaluación.
UNIDAD II. (EL FEUDALISMO) *Describirá las principales características de la organización social económica, política y religiosa de los siglos IX al XV.	3	El régimen feudal y la organización señorial. Principales cambios entre los siglos XII y XV.
* Identificará las primeras formas de acumulación capitalista y el surgimiento de la clase burguesa. * Explicará la descomposición del sistema feudal.		Expansión de las ciudades y el comercio. La artesanía y la manufactura.
		El crecimiento de la burguesía, el rompimiento del localismo feudal, las monarquías.

UNIDAD III. (LOS ORIGENES DEL CAPITALISMO)

* Describirá las principales 9 características del Renacimiento.

* Examinará las características sociales y políticas de los Estados Nacionales.

* Distinguirá la importancia de la colonización en la consolidación del capitalismo

* Señalará la influencia de la filosofía humanista, el desarrollo de la ciencia y las reformas religiosas en la sociedad europea.

* Conocerá las principales teorías políticas y económicas de la época.

UNIDAD IV (LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA).

* Precisaré el significado de la 6 revolución industrial y su impacto en la organización social y política de Europa.

* Distinguirá el significado económico y social de las revoluciones burguesas.

* Resumirá los rasgos esenciales y la trascendencia del liberalismo.

UNIDAD V (DESARROLLO DEL CAPITALISMO INDUSTRIAL Y SURGIMIENTO DEL IMPERIALISMO).

* Resumirá los hechos y las ideas 9 sobresalientes en el siglo pasado.

* Explicará el proceso de paso del capitalismo de competencia al de monopolio.

* Precisaré el concepto de imperialismo y reseñará su surgimiento.

* Expondrá las diferencias principales entre los pensadores socialistas.

* Precisaré el carácter de clase de las luchas políticas del siglo pasado.

El crecimiento de la burguesía, el rompimiento del localismo feudal, las monarquías.

Las interpretaciones del hombre y del universo, el hombre y el conocimiento, el hombre y el trabajo, el hombre y la sociedad. El comercio marítimo, los descubrimientos, la expansión colonial y el papel económico del nuevo mundo.

Estructura social y política de los nuevos Estados nacionales.

Los humanistas, los primeros científicos los reformadores; Maquiavelo, Hobbes: el mercantilismo.

Orígenes del capitalismo industrial; el desarrollo de las manufacturas y los cambios tecnológicos en la producción.

La revolución inglesa, de las colonias norteamericanas y la revolución francesa.

El individualismo antiabsolutista y el liberalismo político: Locke, Rousseau.

El liberalismo económico y el utilitarismo. Adam, Smith, Bentham.

La expansión industrial y los nuevos conflictos sociales.

La lucha por los mercados mundiales.

La disolución del imperio español.

Desarrollo del proletariado

Teorías socialistas: cartismo, Owen. Saint-simon, Fourier Blanc.

Movimientos revolucionarios de 1830, 1848, 1860 y 1883.

Del socialismo utópico al socialismo científico.

UNIDAD VI (CRISIS DEL SISTEMA CAPITALISTA).

* Explicar la crisis del sistema 12
capitalista manifiesto en los
acontecimientos del siglo XX.

* Establecerá los rasgos
principales del panorama mundial,
en lo económico y social.

Antecedentes, causas y consecuencias de la
primera guerra mundial.

La revolución Bolchevique: antecedentes,
desarrollo y proyecciones.

Fascismo y nazismo: rasgos y desarrollo.

Origen, características y consecuencias de la
crisis económica mundial 1829.

Causas aparentes y motivos reales de la
segunda guerra mundial.

La descomposición del sistema colonial.

La independencia de Africa y la revolución
China.

Problemática del tercer mundo: aspectos
económicos, sociales, políticos y culturales.

Los movimientos de liberación: cuba y
Vietnam.

Los organismos internacionales y la
proyección de los conflictos locales.

Las condiciones de la economía mundial.

UNIDAD VII (LA INTERPRETACION DE LA HISTORIA)

* Describirá los distintos enfoques 3
en la periodización de la historia.

* Identificará a la historia en el
campo de la ciencia.

Concepciones idealistas y materialistas de la
historia: principales características.

Periodización de la historia: eras, edades,
modos de producción.

Características metodológicas que sitúan a la
historia en el campo de la ciencias.

BIBLIOGRAFIA

Huberman, Leo. "Los bienes terrenales del hombre". México, Ediciones de cult. Pop/73

Mitropolski, D., et, al. " Compendio de historia y economía". México, Edic. Cult. Pop. (s/d).

Academia de Historia, plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades. " De Espartaco
al Che y de Neron a Nixon". México. Edic. Pueblo Nuevo. 1973.

Ashton, T.S. " La revolución Industrial". México, F.C.E. 1959.

HERRERA, IBAÑEZ, ALEJANDRO. " Antología del Renacimiento a la ilustración, textos de
historia universal". México. UNAM. 1972.

HUBERMAN, Leo., "Nosotros el pueblo". México. Edic. Nuestro tiempo. 1977.

MONTENEGRO, W. " Introducción a las doctrinas político - económicas". México. F.C.E. /75.

SILVA HERZOG, JESUS. " Historia del pensamiento económico y social de la antigüedad al
siglo XVI". México, F.C.E. 1965.

THOMSON, David. " Historia mundial 1914 - 1968". México, F.C.E. 1970.

PIRENNE, Heri. " Historia económica y social de la edad media". México, F.C.E. 1970.

BROM, Juan. " Para comprender la historia". México. Edic. Nuestro tiempo. 1972.

INTRODUCCION

La dialéctica de la historia no sería materialista si, como se lo recordaba Marx a Kugelmann después del fracaso sangriento de la comuna de París, todas las batallas estuvieran ganadas de antemano, si cada episodio de la lucha de clases debiera ser coronado por la victoria: la dialéctica de la historia sería al "mítico" y al final ninguna batalla valdría la pena de ser librada, por falta de razón de combatir, y por ende, de combatientes.

El desarrollo del conocimiento, ha puesto a su disposición instrumentos y método científico para racionalizar la historia de la humanidad, tenemos hoy entre las manos una ciencia aún controvertida, el materialismo histórico, en la Carlos Marx, Lenin y varios más pusieron las piedras angulares, que hoy nos permite ver claramente la anatomía del desarrollo social, en la que el cambio súbito, arrollador, en la estructura de la sociedad o en algún rasgo importante de ella, deba ser fundamentalmente cognoscible a partir de su propia dialéctica, desde el punto de vista científico a lo largo del desarrollo del conocimiento.

La revolución social, como cambio brusco de un sistema socio - económico y político, es pues una transformación radical de las constelaciones de poder y privilegio de una sociedad, en las que se desaloja del dominio a los que eran hasta ese instante "superiores".

Bajo estas características y contexto, que se desarrolla, o más bien tiene lugar en el siglo XX grandes conmociones, transformaciones y revoluciones sociales, que deben ser vistas conocidas y asimiladas al amparo de la teoría científica y su método, divorciado de todo intento ordinario de "asimilarlas" por sólo buscar un justificativo para encarar una lucha ideológica.

El imperialismo, hoy en su desarrollo decadente del capitalismo, enfrenta agudas contradicciones al tener que encarar cada día con más peligrosidad la lucha que le contraponen el proletariado a escala internacional, allá desde los países que luchan por conquistas socio - económicas, en otros por reconquistar reivindicaciones conculcadas, sea por dictaduras facistas o porque sus burguesías lograron tal poder de afianzamiento que embriagan a su proletariado con el cacareo de la - democracia por una patria grande - hasta en aquellos que hoy libran cruentas batallas por conquistar el poder político y la destrucción del capitalismo.

En nuestros días los problemas de la lucha ideológica se aborda con peligrosidad en cuanto a los criterios de encararla, desde los desesperados que devienen en acciones aisladamente heroicas y ya desechadas, como el foquismo enemigo de la teoría, científica, ahí se justifica su acción, hasta las más grandes elucubraciones del cambio que creyendo agotarse en teorizar la teoría del cambio, este se da cual chasquido mental, entre ellos los principios programáticos reformistas, quienes experimentan ya las más aleccionadoras experiencias que la desechan.

Allá donde el capitalismo no pudo sortear en su favor sus propias sus propias contradicciones por lo que grandes movimientos de masas acabaron por desecharlas

definitivamente marcando hitos muy profundos en la historia de la humanidad, que desde China, la Europa Oriental hasta la Unión Soviética, y que mostraron en su máximo grado la expresión de la lucha ideológica, y no hubiera alcanzado estos logros sino viene cargado de teoría científica y de hombres que no solamente la conocieron sino que la hicieron al calor de su realidad y confrontamiento constante con la práctica diaria, aún este aspecto por sí solo hubiera sido estéril si estos hombres no se transformaban en agentes de cambio y no sólo exponentes sino transmisores de la ideología oponente a la dominante; todo un verdadero ARTE, toda una CIENCIA la de transformar a la sociedad.

PROGRAMA:

1.- Objetivos.

- Estudiar a los procesos revolucionarios del siglo XX de manera tal que contemple desde su configuración fenomenológica hasta su contenido como una ciencia.
- Lograr que el estudiante adquiera capacidad de aprehender y teorizar sobre la conducta humana tomando como fuente de información las experiencias y las revoluciones en sí y confrontarlas con la teoría clásica y contemporánea y sepa diferenciar con meridiana claridad la TEORIA CIENTIFICA. De concepción política.
- Hacer del contenido de esta materia el instrumento de trabajo del estudiante y con la práctica comprende su objeto como ciencia.

TEMA I.- EPISTEMOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

MARCO TEORICO.

Lo que debe contemplar este tema, forma parte del contenido de los programas en filosofía, por lo que desglosarlo nuevamente adquiriría un carácter repetitivo y pesado para el estudiante, debiendo más bien coordinar cuidadosamente en avance de esa materia, para enfocar la segunda parte de esta y así poder permitir fluidez y continuidad al alumno.

TEMA II.-

MARCO HISTORICO: EL CAPITALISMO Y LAS REVOLUCIONES DEL SIGLO XX.

1. A manera de introducción, se deberá retomar clara y sintéticamente, el contenido del programa de Historia Universal Contemporánea, teniendo el cuidado de rescatar los aspectos trascendentales como ser; la revolución Francesa y su influencia en América, Latina; la Revolución industrial y la presencia del capitalismo inglés en Europa y América y la influencia del socialismo francés junto a la filosofía humana.

SUBTEMAS

- 1.- La revolución Rusa
- 2.- La revolución China.
- 3.- La revolución Cubana
- 4.- La revolución Nicaraguense

SUBTEMA 1.- LA REVOLUCION RUSA.

1905: La primera revolución Rusa
1912: La segunda Revolución Rusa
1917: Los soviéticos y la toma del poder

METODOLOGIA:

Aplicación de las categorías de la ciencia en los trabajos de investigación a realizarse, por grupos y en la presentación individual de fichas de controles de lectura (ilegible) lectura de comprensión, lo que servirá para efectos de evaluación.

- Puesta en común de cada uno de subtemas a tocarse.

BIBLIOGRAFIA

GORKY, MAXIMO.- La madre.

LENIN, V. " La revolución proletaria y el renegado Kausky.

Trosky, L. Historia de la Revolución Rusa".

BETTELHAIM. "Las luchas de clases en la URSS. Primer periodo." 1917 – 23. Segundo periodo 1923 – 30, Edit. S. XXI.

LENIN. "El qué hacer. Tesis de Abril.

LENIN. " La estrategia para la toma del poder".

P. y P. " Los 4 primeros congresos J.C.

SUBTEMA 2.- LA REVOLUCIÓN CHINA.

BETTELHAIM. C. Y otros. " La construcción del socialismo en China".

Varios. Mao-Set-Tung ante la historia. Edit. Era.

FRANK K. H. " La revolución cultural China," Edit. Era.

TROSKY, L. " La revolución China." Rdit. Pluma.

PISCHEL Y GOLOTTY. " La revolución China," Edit. Era.

CHUSNAUX. " Movimientos campesinos en China". Edit. S. XXI.

TROSKY. L. "La segunda revolución China".

SUBTEMA 3.- LA REVOLUCION CUBANA.

1969 – 1920. "Las agresiones imperialistas y la intervención norteamericana".

1920 – 1959 " Maduración del proceso revolucionario, y de las derrotas del imperialismo norteamericano". Las clases sociales.

1959 "A la actualidad: emancipación sociocultural y proceso de producción.

" Constitución de la república".

" Carácter de la revolución.

BIBLIOGRAFIA

LÓPEZ SEGRERA, F.S. " Raíces Históricas de la Revolución Cubana.

" Martínez Lellena y la Revolución cubana" Edit. Grijalbo.

C. RODRIGUEZ R. "Cuba en el tránsito al socialismo (1959 – 1963) Lenin y la cuestión colonial.

CASTRO F. PRENDES A. "Así se derrotó al imperialismo". S. XXI.

CASTRO F. MARTI J. De Martí a Castro". Edit. Col. 70.

SUBTEMA: LA REVOLUCION NICARAGUENSE.

- Formación del capitalismo en Nicaragua Organización Social – Económica y Política.
- Clases sociales.
- Lucha de clases.
- Causas de la revolución (FSLN)
- La lucha armada. Toma del poder (FSLN)
- Transformación en la economía y sus efectos en las clases sociales y la lucha de clases.

BIBLIOGRAFIA

RAMOS. "Historia de la Nación Latinoamericana". Dos tomos.

ARIAS P. "Nicaragua Revolución." Edit. S. XXI.

CASTAÑEDA J. "Nicaragua: Contradicciones en la revolución. Edit. Tiempo extra.

GILLY A. "La Nicaragua (anti-imperialismo y la lucha de clases). Edit. Nueva Imagen.

SUBTEMA 5.

- La revolución frustrada.
- Argentina
- Bolivia.
- Chile.

Las revoluciones frustradas, constituyen un tema complementario a manera de tener un enfoque más completo sobre la historia de América Latina, y por la importancia que tienen éstas en el campo revolucionario e histórico, se deja a criterio de maestros y alumnos para tomar cualquiera de estas, y que por su significado y aporte histórico en la lucha americana por su liberación se recomienda Chile y Bolivia.

NOTA ACLARATORIA.

Es importante aclarar que, por lo nuevo de esta materia y porque su contenido mismo resulta ser muy dinámico, requiere de la participación de profesores y alumnos, además del aporte que puedan brindar las escuelas superiores y maestrías del área para poder contar con un programa más acabado.

Los programas presentados como muestras, dan una idea sobre la conformación de todos los demás programas del plan de estudio, si los confrontamos con los criterios que señalan

Díaz Barriga y Panza González²³, no resulta difícil concluir que se trata de programas elaborados desde la perspectiva de la didáctica tradicional.

Salvo los comentarios breves, sobre algunos aspectos técnicos, en el capítulo anterior y en este, hemos presentado de manera testimonial, los afanes y formas de concretar en propuestas operativas, el proyecto de formación del bachiller de la UAG, pero con toda la fidelidad con que se presentan, los planes y programas de estudios son documentos fríos y limitados, que muestran por una parte, lo formal académico y por otra, sus bondades o carencias técnicas.

Pero el proyecto de formación, como se dijo en el primer capítulo, va más allá de las implicaciones de estos documentos, llega hasta los seres humanos, por eso, en el siguiente capítulo realizaremos una interpretación de conjunto de este proyecto de formación.

²³ - Cfr. Panza González, Margarita (y otros). Fundamentación de la didáctica. México, Gernika, 1986 (el problema de los modelos de programas, se trabaja en los capítulos II y III); Díaz Barriga, Angel. Ensayos sobre la problemática curricular. 4ª edic., México, Trillas, 1995. (la caracterización de los planes y programas de estudio se hace en los capítulos I, II, III y IV).

CAPITULO V. EL PROYECTO DE FORMACION 1974 DEL BACHILLER DE LA UAG: UNA INTERPRETACION DE SUS ALCANCES Y LIMITACIONES.

INTRODUCCION

Siguiendo lo establecido en el capítulo I, en los capítulos restantes (II, III,IV), reconstruimos el proyecto de formación del bachiller de la UAG, tal como esta plasmada en los documentos oficiales y en las interpretaciones que se han hecho desde el interior. En este a manera de conclusión, realizaremos una valoración de este proyecto en dos niveles, el primero esta enfocado a considerar los alcances y limitaciones de la propuesta formal y el segundo, a la práctica que se hizo de este proyecto de formación.

1.- Alcances y limitaciones del proyecto de formación.

¿Será la universidad crítica democrática y popular un experimento destinado a desaparecer a medida que se va desvaneciendo el impacto del Movimiento de 1968? ¿O por arte de magia está asegurada su sobrevivencia? Es parte de un proyecto global para el cambio; como tal se nutre de la lucha de clases, de sus expresiones en las instituciones de educación superior, del avance de la teorización de sus posibilidades, de sus manifestaciones y de la aplicación de esa teorización.

Rosalío Wences Reza

Toda educación escolarizada, parte de un proyecto, su elaboración tiene la ventaja de poder rehacerse las veces que sea necesario, a fin de que reúna los requisitos de pertinencia y viabilidad, posteriormente se somete a dictamen por los órganos correspondientes y una vez aprobado, se procede a su aplicación.

El proyecto de formación del bachillerato de la UAG, no contó con estas ventajas, se fue construyendo en la práctica. A partir algunas ideas o sugerencias se establecieron las líneas de acción, que fueron dando rostro al proyecto educativo, en su construcción vale la pena reiterarlo, la acción precedió a la reflexión.

Se tenía el poder y la intención de iniciar un nuevo proyecto, pero el atraso económico y cultural que se existía en Guerrero, era difícil que la UAG contar con intelectuales del campo educativo, que pudieran darle cuerpo al proyecto, pero, aún en el remoto caso de que la UAG contara con este tipo de intelectuales, el campo educativo no tenía una propuesta para dar sustento teórico, metodológico y técnico esto lo percibe Wences, cuando reflexiona sobre la construcción del proyecto universidad – pueblo.

Ante ello estamos prácticamente solos ante el mundo. Ya no se trata como en el pasado (...), de preservar la herencia española, o de imitar las 'excelencias' de la universidad francesa o de aplicar ciegamente el modelo americano. Por principio de cuentas la universidad crítica, democrática y popular no existen en los países centrales. No hay posibilidad de imitación. En los países hermanos (Cuba, Nicaragua, el Salvador, Guatemala, etc.) la universidad también ha jugado un determinado papel en la lucha revolucionaria de la sociedad, hacia allá tal vez deberíamos voltear los ojos en búsqueda de experiencias similares. Se trata de una realidad latinoamericana.¹

Cierto que en el contexto nacional, se habían creado instituciones como la UAM y el CCH, pero con toda la innovación que presentan, estaban alejadas de los propósitos de la universidad de Guerrero, otra posibilidad de obtener algunos elementos a retomar, eran las

¹.- Wences Reza, Rosalío. Op. Cit. Pp 241/42.

universidades que optaron por un proyecto de educación popular, pero estas además de presentar una gran dispersión en sus concepciones, tenían las mismas limitaciones.

Con estas limitaciones, la pregunta es ¿era pertinente y viable un proyecto de esta naturaleza? La pertinencia se la da la razón política, esto es que un grupo que esté en el poder, puede hasta cierto punto determinar, que proyecto educativo impulsar.

La viabilidad en cambio, depende de otros factores, como lo económico, ideológico y desde luego, lo pedagógico, veamos esto con algún detalle. Respecto a lo económico, la universidad pública en nuestro país no son autofinanciables, dependen de los gobiernos federal y estatal, estos pueden restringir, aumentar o suprimir el subsidio sin el cuál una universidad por mucho que se jacte de ser autónoma, no puede sobrevivir.

En cuanto a lo ideológico, consideras como el sistema de representaciones, que los sujetos tienen de la realidad, pueden ser removidas por el conocimiento objetivo de la misma, esto significa conflicto para quienes detentan el poder, debido a que ponen al descubierto, las relaciones reales que se dan en la producción.

Finalmente el aspecto pedagógico, un discurso por muy elaborado que esté, no puede orientar el que hacer de estudiantes y maestros en situación de aprendizaje, si no esta concretado en los planes y programas de estudios, como lo veremos a continuación.

1.2.- Los aspectos operativos del proyecto de formación.

1. 2.1.- Planes y programas de estudio.

Analizar los valores de un proyecto educativo, corresponde a la filosofía de la educación, pero cuando se trata de analizar un proyecto de formación de los estudiantes, tiene que abarcarse desde el aspecto más general (los valores) hasta los más concretos y operativos, que son los planes y programas de estudio.

Esto por que en la educación escolarizada, los docentes y estudiantes en situación de aprendizaje, no trabajan con principios o ideas generales, sino con algo más concreto y susceptible de ser trabajado por docentes y estudiantes, en contrapartida, los aspectos operativos de la actividad escolar, no es comprensible sino se toma en cuenta a los valores que los fundamenta y da sentido.

En este sentido, la necesidad de una correspondencia entre valores y elementos concretos y operativos, se hace evidente; aunque no siempre se logra, de hecho es el punto en el que las teorías educativas más agudas se achatan.

Esto lo podemos observar en los resultados obtenidos en los tres últimos capítulos, estos arrojan conclusiones inobjtables: desde el punto de vista técnico, como muestran los mapas curriculares y los programas incluidos, existe una ruptura entre los valores del proyecto educativo y las formas de concreción por lo siguiente:

El modelo por asignaturas, fundamentados en la concepción positivista de la ciencia, que considera que cada disciplina tiene su objeto de estudio y método propio, por lo tanto se da una desvinculación entre las materias de los planes de estudio, por principio esta concepción estaría en contradicción con el marxismo.

Pero ¿cuál es la teoría pedagógica propia del marxismo? Por un lado se habla de la pedagogía socialista y por otro, la educación popular. La pedagogía socialista, reivindica a la educación politécnica, a la interrelación entre las materias, pero trabaja con un modelo por asignatura,² la educación popular, representada por Freire, no está pensada para una situación escolarizada, como el bachillerato, sino para círculos de alfabetización.

También se puede encontrar una contradicción entre el discurso en el que se habla de una formación crítica y científica de los estudiantes; con programas sobrecargados de contenidos, la enseñanza que se desprende, es de carácter enciclopedista, donde el memorismo, la repetición acrítica de los contenidos, es consecuencia lógica.

En este aspecto, diferencia esta entre los planes de estudio 1974 y 1981, respecto al de 1971, en el carácter terminal de este último, la reducción de los núcleos propedéuticos y en la incorporación del marxismo: el materialismo histórico, dialéctico, lógica dialéctica (plan 81), economía política, historia y en menor grado las otras materias de las ciencias sociales, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

² - Ministerios de educación de Cuba. Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1989, p 233 ss.

PLAN DE ESTUDIOS 1971								
71-I Matemáticas I Lit. Univers. Español Hist. Universal T. Conocimient. ----- Idioma	71-II Matemáticas II Lit. Española Español II Física I Lógica ----- Idioma II	71-III Matemáticas III Física II Psicología I Hist. México I Ética ----- Idioma III	71-IV Matemáticas IV Química I Biología I ----- Int. Sociología Estética Idioma IV	71-V Matemáticas V Química II Biología II Psicología II Geografía Hist. Comparad Gramát. Histor	Fis - Mat Matemáticas VI Dibuj. Construc Física III Estadística Lógica Simból. Seminario	Quim- biolog Física III Química III Biología III Anat. Fisiol e H Lógica Simból. Seminario	Econ - Admin Idioma Economía Pract. Administ. Administración Prob. E.S. Méx. Introd. Turismo Seminario	Humanidades H. D. Filósof Hist. De la cult. T. del Conoc. II Form. de las C. Téc. Literaria Seminario
PLAN DE ESTUDIOS 1974								
74-I Matemáticas I Lit. Univers. T. Lec. Red.I T. de Arte Filosofía I T. Inv. Científ Idioma	74-II Matemáticas II Lit. Iberoamer. T. Lec y Redac. Soc. Comparad. Filosofía II Econom. Polít I Idioma II	74- III Matemáticas III Física I Biología I H. Econ. Soc. U Filosofía III Química I Idioma III	74- IV Estadística I Química II Biología II Física II H.E. S. A. Lat Prob Ed. Super. Idioma IV	74-V Psicología Geog. Ec. Univ. H.Ec.Soc. Méx.	Fisico - Mat Matemáticas IV Dib. Construct. Logica Simból ----- Matemát. V Dib. Topográf. Física III Topografía Matemáticas VI S. P. E. S. Méx	Quim - biológ Matemáticas IV Química III Etimologías Botánica ----- Matemáticas V Química IV Zoología Física III Anat. Fis. Hig. S. P. E. S. Méx	Econ - Admin Matemáticas Princ Contab. I Téc. Inv. Soc. ----- Matemáticas V Econ. Polít. II Pric. Contab. II Pric. F. Derech Org. Oficinas S. P. E. S. Méx.	H - Sociales Historiog. Gral. Etimologías Téc. Inv. Soc. ----- Econ. Polít II Pric. F. Derecho Estética Ética Doc.Fil. Contep S. P. E. S. Méx.
PLAN DE ESTUDIOS 1981								
81- I Matemáticas I Etimologías H. Universal Filosofía I T. Inv. Social Idioma A. Complet	81-II Matemáticas II T. Lec. Comp. I Hist. México I Filosofía II Tec. Inv. Exper. Idioma II A. Complet	81-III Matemáticas III T.Lec Comp II Hist. México II Filosofía III Física I Biología I Química I A. Complet	81-IV Matemáticas IV Lit. Iberoamer Revoluc. S. XX Química II Biología II Física II A. Complet	81-V Matemáticas V Psicología Econ. Polít. I Química III Biología III Física III A. Complet	Form-Exp S.p.E.S. Méx. Prob. y Estadíst. Física IV Matem. VI Mat. Optat. Dib. Lineal Arte y sociedad Cienc. y socied. Química IV Biología IV C. de la Salud	H - S S. P. E. S. Méx Prob. y estadíst P. F.del derecho Econ. Polít. II Mat. Optat. Geog. Económ. Arte y sociedad Cienc. y socied Administración	AGRICULT Física III Matemát. VI Química III Biología III Lóg. Simbólico	SOCIALES Int a la econ. Hist. Doc.filos. P. E. S. Méx P.F. del derecho Latín
BACHILLERATOS 1971								

1. 2.2. El factor humano.

En todo proyecto educativo, no puede dejar de considerar al factor humano, en dos aspectos: los docentes y los estudiantes; los primeros como responsables de aplicar los programas de estudio y los estudiantes a hacerlos suyos, porque sobre ellos recaerán los efectos del plan y programas de estudios.

Coincidiendo con Arredondo³, en cada plan y programas de estudios, existe un modelo de docencia; en el proyecto universidad- pueblo, el proyecto educativo requería que los docentes cubrieran tres requisitos:

*.- Dominio de los contenidos disciplinarios.

Por sí misma, la profesión docente requiere del dominio de contenidos, pero en este caso, la exigencia era mayor, en tanto que por primera vez en la UAG, se impartían cursos de marxismo, relacionados con él, o enfocados desde esta perspectiva.

*.- Conocimientos de didáctica.

Considerando los lineamientos de la reforma del Dr. Castrejón Diez, que hablaba de una nueva tecnología en la educación, se estaba refiriendo las tendencias que se estaban

³ Arredondo, Martiniano (et al). "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps). Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México. México, CESU - UNAM/ANUIES, 1989, pp 13 - 42.

desarrollan en Estados Unidos, sin embargo la brevedad que tuvo este proyecto, hace suponer que el estilo de enseñanza en la UAG, se ubica en el llamado tradicional; en el proyecto universidad – pueblo, se planteaba una nueva opción, educar mediante el diálogo, el compañerismo y en un ambiente democrático.

*.- Una actitud favorable hacia la participación.

Por las características del proyecto, los docentes deberían participar en los procesos internos de elección y toma de decisiones; eventualmente, según el grado de conciencia, participar en los movimientos sociales, para ser congruentes con la tesis 11 de Marx, sobre Feuerbach. En estas condiciones, el docente no sólo estaba considerado como la persona que poseía los conocimientos, sino que era un modelo a seguir, por los estudiantes.

Docentes con estas características, no existían en la UAG,⁴ por lo tanto, el proyecto no contaba con los sujetos que lo pudieran aplicar de manera adecuada. La opción fue entonces aplicarlo con los docentes disponibles en las secundarias y primarias, complementando la plantilla, con aquellos estudiantes⁵ que empezaron a egresar de las licenciaturas y la normal superior, orientadas por el proyecto universidad – pueblo.

⁴.- Por inferencia lógica, se puede decir que si no se dio una formación previa al personal académico, para asumir este modelo de docencia, por si mismo no podría adquirirlo, ni como estudiante o trabajadores de una institución educativa, porque no había de ese tipo.

⁵.- Guevara Niebla, Gilberto. "La universidad alternativa" en Galán Giral, María Isabel Marín y Dora Elena Marín Méndez. Investigaciones para evaluar el currículo universitario. México, UNAM/Porrúa. 1988, pp 111.
- 118.

.- Los estudiantes.

Los manuales de pedagogía y psicología, mencionan que el sujeto a quien está dirigida la educación, debe ser tomado en cuenta a la hora de diseñar un plan de estudios, esta afirmación cobra más fuerza, en el marxismo, que tiene como fin último la transformación del sujeto.

En este sentido la pregunta es ¿a qué sujeto va dirigida el proyecto universidad – pueblo? En el capítulo II, presentamos a trazos gruesos el contexto, las condiciones socio - económicas en que se encontraba Guerrero, era (y es) un estado sin industrias, dedicado al sector terciarios y a la agricultura extensiva.

La pobreza extrema, la ausencia de opciones culturales, tiene como resultado, a jóvenes con una pobreza de lenguaje y con una visión del mundo reducida a su entorno inmediato. De alguna manera, esto refuerza la enseñanza libresca.

Cuando se incluyen materias de marxismo, le presentan de manera repentina, ideas que nunca antes había conocido, lo mismo ocurre cuando se le habla de la explotación de la clase obrera, porque su experiencia desconoce lo que es una fábrica.

Otro aspecto, es el concerniente a la religión, la procedencia rural y semirural de los estudiantes, lo relaciona de alguna forma con la creencia religiosa inculcada por sus padres, cuando ingresa en la preparatoria, de pronto (en el primer semestre), el profesor de filosofía

le dice que la concepción religiosa sobre el origen del hombre, es falsa; la ciencia, dice que el hombre desciende del mono.

Vista esta situación desde la neutralidad científica, se puede pensar que sólo son conocimientos científicos los que se le enseñan al estudiante que no lo afectan, pero desde el marxismo y sobre todo desde el psicoanálisis, resulta que el adoctrinamiento recibido en la infancia, no desaparece sino que permanece latente, son los valores que posee, entonces cuando el contenido marxista, trata de borrar las creencias religiosas, se suscita un choque entre estas dos tendencias, que el estudiante posiblemente no percibe, pero lo resiente⁶.

Pudiera darse el caso de que, por la rebeldía natural del adolescente, el marxismo le permitiera como dice Hegel, sentir la sensación de aventura, como el Robinson Crusoe de una isla lejana, sin embargo, no se trata de una habilidad técnica, sino de un cuestionamiento que toca su estilo de vida y su relación entre el estudiante, su familia y su entorno social.⁷

Abdicar de sus creencias y valores, implica un desgarramiento que lo aleja de su ámbito en el que se siente seguro en este sentido, el proyecto le ofrecía una opción de formación, pero a cambio de la renuncia de sus valores.

⁶ - Cuando en el neohumanismo alemán, los intelectuales enfrentan a la concepción teológica con una concepción humanista del hombre, mediante el retorno a los griegos, el choque no es tan fuerte, a fin de cuentas la cultura griega está plagada de dioses y mitología, en cambio en el marxismo, su confrontación con la religión es frontal, abierta y descarnada.

⁷ - Este enfrentamiento se presenta entre los docentes, en este caso; no se trata únicamente de un conflicto académico o de marcos referenciales sobre educación, sino de una confrontación de los valores de los que dan sentido a la vida de los docentes y los principios del marxismo.

1.2.3.- Las condiciones materiales.

Los planes de estudio y sus programas reiteran mucho la vinculación la teoría y la práctica, para lograr este propósito se requiere contar con la infraestructura adecuada. En este aspecto, debido al crecimiento acelerado de las escuelas, muchas de ellas empezaron a funcionar en casa rentadas o prestadas, en enramadas,⁸ en estas condiciones era bastante remota la posibilidad de contar con las instalaciones (laboratorio, biblioteca), mobiliario (butacas, pizarrones, etc.).

Trabajar en las condiciones señaladas, podría considerarse como acto heroico, pero sin posibilidades de que la enseñanza y el aprendizaje, adquiriera esos grados de cientificidad que tanto se pregonaba en el discurso.

Un elemento que cabe mencionar, es la constante inestabilidad en el funcionamiento de la UAG y en consecuencia, de las preparatorias, desde un punto de vista formal, se dice que el expresidente Echeverría, permitió y hasta impulsó organizaciones de izquierda, sin embargo, la instauración de un nuevo proyecto educativo, en una entidad sumamente conflictiva, no podía ser bien visto por los grupos políticos de la derecha local, este descontento se tradujo en constantes agresiones, hacia la institución y los miembros que destacaban por su acción política.

⁸ .- La dinámica era crear la preparatoria, hacerla funcionar y posteriormente, gestionar la construcción de un edificio.

Las formas de agresión se manifestaron por la violencia directa ejercida por la policía y el ejército sobre algunos de los activistas, vía subsidio, creación de instancias educativas paralelas, con el propósito de restarle presencia, pese a todo, la UAG, creció de manera desorbitada, al grado de que en cada población (municipio) de cierta importancia, se creó una escuela de la UAG, desempeñando en la mayor parte de estas, la función de un partido político, en lo que a denuncias se refiere y por ello, la principal fuente de inconformidad.

El aspecto central del proyecto educativo universidad – pueblo, era vincularse con la comunidad, a través de la denuncia de los problemas sociales y la solidaridad con los movimientos populares⁹.

Las deficiencias teóricas y técnicas de los planes y programas de estudio, las limitaciones en la formación académica de la planta docente, la carencia de infraestructura, se pretendió compensar con esta acción práctica. De esta manera, la concientización del estudiante, se complementaría entre lo que pudiera asimilar en la escuela, con la participación en los procesos internos y la lucha por el subsidio y la autonomía de la universidad, y la solidaridad moral o efectiva con los movimientos sociales de la población.¹⁰

⁹.- Un estudio que no se ha realizado, es la contribución de la AUG y su proyecto de educación popular, a los procesos de democratización que se están viviendo actualmente en el estado de Guerrero.

¹⁰.- Desde una perspectiva formal, los procesos electorales de la UAG, los análisis y toma de decisiones en los Consejos Técnicos, El consejo Universitario, la FEUG, en los sindicatos, las discusiones en el salón de clases, estaban pensadas para ser espacios y medios de formación de una cultura de participación de los estudiantes.

2.- Algunos aspectos de la practica del proyecto de formación.

Hemos hecho algunas inferencias sobre los obstáculos que podían presentarse en la aplicación de la propuesta formal, ahora veamos algunos detalles de cómo se dio la aplicación de este proyecto, recuperando la visión que tiene las autoridades administrativas, cuando se refieren a la política educativa implementada.

2.1.- La política educativa del bachillerato en la UAG: 1972-1982.

Partiendo de la conceptualización de universidad crítica, democrática y popular, se derivaron políticas educativas específicas para cada nivel; en el bachillerato se trata de operativizar estos aspectos a través de lo siguiente:

Respecto a lo popular, se impulsó la política de puertas abiertas, esto ocasionó en la década de 1972-1982 se da un crecimiento acelerado como se muestra en el siguiente cuadro:

Número de	1972	1982
Estudiantes	5871	63311
Casas de estudiantes	1	15
Escuelas preparatorias	6	36
Gpos. Periféricos y preparatorias populares.	0	36
Becados	50	6000
Comedores	0	9

Este crecimiento rebasa la capacidad de la UAG en todos sentidos, como lo advierte

Wences Reza en 1978:

No debemos impulsar una política de manera irresponsable. Por ejemplo, la política de puertas abiertas trae como consecuencia la necesidad de mayores recursos humanos y materiales, al aumentar de manera considerable el número de profesores, corremos el riesgo de vernos obligados a improvisarlos, siendo que una de nuestras necesidades ancestrales ha sido preparar cuadros de docentes.¹¹

Desde luego la escasez de personal docente y planta física no son males exclusivos de la UAG y del proyecto universidad - pueblo, puesto que es un problema que se resiente en varias instituciones educativas; tampoco se manifiesta por primera vez en 1978; éste ha sido constante; pero en ese año se presenta agudizado por el crecimiento y por la falta de subsidio acorde a las necesidades.

Lo notorio de esta situación es que Wences reconoce en su discurso los riesgos de este crecimiento; pero en la práctica lo sigue impulsando durante todo su segundo período rectoril (1978-81) y continúa con J. Enrique González Ruiz (1981-84), aunque nuevamente en el informe de este último, reconoce que:

En torno a ese crecimiento de la población universitaria los inmuebles son insuficientes: hay saturación de grupos, no se cuenta con bibliotecas y laboratorios adecuados y en muchos casos se trabaja en empalizadas, teniendo que soportar el sol, la lluvia, el viento.¹²

Al inicio del proyecto universidad - pueblo, sus impulsores sostenían la tesis de que la masificación de la enseñanza no necesariamente implicaba el descenso del nivel académico,¹³ si además de abrir las puertas de la preparatoria a quien lo solicitara, se le

¹¹ - Wences Reza, Rosalío. Informe de Labores. (Chilpgo. Gro.) México. UAG, p. 5.

¹² - González Ruiz, Enrique. Segundo informe de labores. (Chilpgo. Gro.) México. UAG, p. 2.

¹³ - Wences Reza, Rosalío. La Universidad en la Historia de México. P. 214.

proporcionaban los medios suficientes para sostenerse en ella. Con esta finalidad se crearon casas de estudiantes, comedores universitarios y se incrementaron el número de becas para los estudiantes de escasos recursos.

Estas medidas, aunque contribuyeron a que algunos estudiantes terminaran el bachillerato, fueron insuficientes,¹⁴ tomando en cuenta el número de estudiantes de preparatoria; pero además estaba el problema central, la falta de personal docente e infraestructura adecuada.

Quienes más resintieron estas limitaciones fueron las escuelas pequeñas, que por su ubicación geográfica y número de estudiantes, fue difícil que contaran con una planta docente calificada¹⁵ y con exclusividad para la universidad.

La opción fue recurrir a profesores de primaria y/o secundaria (que además de dos trabajos, tenían que impartir dos o más materias distintas) que eran pasantes y en el mejor de los casos titulados de normal superior, pero no habían pasado por aulas universitarias y enseñaban a universitarios.¹⁶

¹⁴ - Se hace referencia a la cantidad de estudiantes beneficiados; sería necesario otro estudio para analizar la calidad y las condiciones en que se otorgaron.

¹⁵ - Se entiende por personal calificado, en este trabajo, a los profesores que mínimamente tuvieran estudios de licenciatura y conocieran el proyecto, con experiencia en la docencia en la materia que imparte, ya que por tratarse, según sus impulsores de una universidad alternativa, así se requería.

¹⁶ - Este dato no es irrelevante, por dos razones: una acostumbrados a trabajar con alumnos de primaria y secundaria, trasladaban su estilo de docencia a un nivel superior y que buscaba un estilo de docencia no autoritaria, por otra parte, quien ha pasado por un aula universitaria, establece una mayor comunicación con sus estudiantes de preparatoria, porque conoce el ambiente.

Un sector un tanto diferenciado del anterior, lo constituían aquellos egresados de alguna licenciatura pasante y titulados, que conocían el ámbito universitario, pero tenían poca o nula experiencia como docentes.¹⁷ La carencia de experiencia, la compensaban con su disposición y entrega al trabajo, de hecho en la mayoría de ellos recaía la responsabilidad de implementar las tareas del proyecto; la composición de la planta docente se muestra en el siguiente cuadro.

Nivel	pasantes	titulados	total	porcentaje
Maestría	11	13	24	2.6
Licenciatura	164	190	354	38.5
Normal Superior	135	483	483	52.5
Otros	37	27	64	6.4

Fuente: CEEMSUAG. Diagnóstico y elementos de estrategia para la transformación de la educación media superior de la UAG, 1989.

El problema que se presentó con la planta docente y la planta física de las preparatorias, lo manifiesta Wences cuando dice:

El bajo nivel académico constituye el talón de Aquiles de nuestro proceso democrático, si no avanzamos en la transformación académica, la política de puertas abiertas y el apoyo a estudiantes de escasos recursos sólo resuelve el problema cuantitativo de la demanda; pero no el cualitativo.¹⁸

En las condiciones en que se desarrolla el proyecto universidad - pueblo, a nivel bachillerato, el problema cuantitativo se resuelve a medias, porque a pesar de no contar con

¹⁷ .- A pesar de que los docentes contaban con estas deficiencias, no se implementaron programas de formación docente. Sólo hasta 1987, 15 años después de iniciado el proyecto se desarrolló un programa denominado Nivelación a la licenciatura. Este programa estuvo dirigido a los docentes que eran pasantes de la normal superior, dejando fuera a los docentes que tenían la pasantía de licenciatura.

¹⁸ .- Wences Reza, Rosalío. Informe de labores. P. 13.

cifras sobre la demanda de educación superior, por lógica se infiere que la UAG no podía absorber a toda la población demandante.

Por otra parte, en los informes no se habla de otros problemas, tales como la deserción y la reprobación. Esto es, no se contempla el porcentaje de alumnos que deserta antes de terminar el bachillerato; tampoco se menciona el grado de reprobación que se da en cada materia, porque aún cuando la enseñanza sea deficiente, se dan casos de reprobación.

Estos son los rasgos del aspecto popular en el bachillerato según el proyecto universidad - pueblo; pasemos ahora al aspecto democrático, es decir, cómo se da la participación de estudiantes y profesores en la toma de decisiones y aplicación de estos acuerdos.

A nivel bachillerato se da una estructura jerárquica en la cual la cúspide la constituye el H. Consejo Universitario, siguiendo el rector y en cada una de las escuelas, el Consejo Técnico es la autoridad máxima, seguida por el director y posteriormente el o los subdirectores, si los hay.

En cuanto a la participación estudiantil, éstos tienen acceso de acuerdo a la legislación, a todas las instancias de gobierno; los procesos de elección se realizan (con mayor o menor apego a lo estatuido), siguiendo los procesos normativos formales. Las limitantes principales se encuentran en la edad y la capacidad del estudiante de preparatoria.

Considerando que se estudia la preparatoria es entre 15 y 18 años, corresponde al período adolescencia; que es más propensa la manipulación, potencialmente son votos cautivos, para determinadas organizaciones políticas.

Respecto a lo académico, el artículo quinto especifica que "Los estudiantes participarán en la elaboración, discusión y transformación de los planes y programas de estudio de las facultades y escuelas"¹⁹ el marco normativo, abren las posibilidades de participación; en la práctica se restringen, porque discutir o proponer un plan de estudios, se requiere de conocimientos específicos sobre pedagogía, que los estudiantes no tienen.

Estas podrían ser algunas limitaciones de la participación del estudiante y por ello, se pueden considerar cuestionables como elemento formativo; sin embargo, no debemos perder de vista que la escuela, es la "esfera intermedia entre la familia y la sociedad"²⁰, como tal es un lugar de entrenamiento porque en ella, se reproducen los procesos sociales.

En este sentido, si existe la manipulación en la toma de decisiones dentro de la escuela, en la sociedad también se da, entonces una forma de conocer dicha manipulación, es viviéndola, en cuanto su desconocimiento de los aspectos académicos, el mejor aprendizaje es estar en esos procesos, por ello, el valor formativo de esta participación es real, por que en la preparatoria, los estudiantes, habrán vivido procesos que más tarde ya como adulto, se le presentarán a nivel más amplio.

¹⁹.- Idem.

²⁰.- Hegel, W. F. Escritos pedagógicos. México, F.C.E., 1991, p. 105.

2.2.- Los aportes.

Pese a todas las carencias, incertidumbres, conflictos internos y externos, vicios y contradicciones, el proyecto universidad – pueblo, algo tuvo que le permitió sobrevivir a todas las adversidades por 12 años, pese a los constantes asedios de los gobiernos federal y estatal, a los grupos de poder y solo por una agresión brutal vio parcialmente frenado su desarrollo.

Esa capacidad de resistencia, no solo provino del interior de la universidad, sino también de la sociedad, ¿que hizo que se arraigara en ella? Empecemos a explorar la respuesta por el aspecto popular.

Con la política de puertas abiertas, las preparatorias, grupos periféricos y populares se diseminaron por todo el estado, los pueblos más apartados que antes del proyecto contar con una preparatoria era un sueño, con él se podía realizar, bastaba con presentar una solicitud firmada por padres de familia y una relación de posibles alumnos, para que se aprobara la creación sino de una preparatoria, por lo menos un grupo periférico.²¹

Esto significaba que los jóvenes de escasos recursos podían estudiar el bachillerato y posteriormente, con el apoyo de las casas de estudiantes y comedores universitarios, cursar

²¹ .- Para crear una preparatoria se requería por lo menos de 150estudiantes, cuando no llegaban a esa cantidad se constituía un grupo periférico, financiado por la universidad, la diferencia es que no tenía número y para fines de trámites administrativos dependía de una preparatoria.

una licenciatura, esto no es poco para quién estaba condenado a abandonar los estudios por causas económicas.

Este porte es importante para los jóvenes de sexo masculino, pero lo es aún más las jóvenes, que además de la escasez de recursos la mentalidad cerrada de muchos padres de familia, les impedía pensar en estudios superiores.

La existencia de la preparatoria en las comunidades, fue rompiendo esas ataduras, muchos tímidos jovencitos de ambos sexos, lograban vencer la resistencia familiar y se inscribían en la preparatoria o el grupo periférico, otro avance es cuando pudieron participar en mítines y marchas, porque muchos de ellos venciendo su timidez, se convirtieron en activistas, la mayoría lo tomo como una pasajera, pero quedó impregnada en su ser para toda su vida.

El valor formativo de estas ingresar a la preparatoria y participar en mítines y marchas, consiste en que les daba oportunidad de conocer ciudades diferentes y otros modos de ver la realidad, tomando distancia de la suya, como dijo Lessing, "el joven enviado a tierras lejanas vio que había otras formas de vida y se preguntó ¿porque no vivo yo así? A partir de este tipo de participación, se empezó a gestar o reafirmar el interés por estudiar la licenciatura, porque en las marchas y mítines, había estudiantes de este nivel y no eran tan diferentes a él.

Otra situación que ocasionó el crecimiento del número de preparatorias es lo que se llama la derrama económica, en cada población que existía una preparatoria, se daba un rejuogo

económico, porque los docentes y estudiantes eran consumidores cautivos, los lugares en principio apartados de la población, poco a poco se fueron poblando, con el consabido aumento de precio de los terrenos, algunas personas que empezaron a vender alimentos en una mesa rústica, con el tiempo construyeron casa habitación, el comercio abarrotero, las casas habitación, el transporte y todo tipo de servicios se beneficiaron con la existencia de la preparatoria.

Por su parte, los docentes y profesionistas que tenían un empleo, aumentaron sus ingresos al trabajar en la preparatoria, para otros la preparatoria fue su fuente de empleo, por otra parte, la presencia de profesionistas externos a la comunidad, acrecentaban el acervo cultural de la misma, empezaron a surgir las pintas, las reuniones escolares, en las que el compañero maestro, el compañero director o el compañero director, le habla en igualdad de condiciones al compañero estudiante o compañero padre de familia.

Para quienes han tenido la oportunidad de convivir con intelectuales durante toda su existencia o con personas que poseen un status destacado en la sociedad, esto puede parecer grotesco y chocante, para un campesino o ama de casa, analfabetos ambos, que por su condición económica no sólo ha sido marginado, sino además vilipendiado, que un docente de la preparatoria o directivo, lo tratara con respeto y tomara en cuenta sus opiniones, era muy significativo.

Algo que hace falta mencionar en este aspecto, es la extensión, traducida en servicios asistenciales a la población (servicios médicos y bufetes jurídicos), los programas culturales a las comunidades y las brigadas de alfabetización.

Los servicios médicos y bufetes jurídicos, se instalaban en ciudades de cierta importancia que tuviera una preparatoria, desde ahí atendían a la población, haciendo brigadas a las comunidades cercanas, los servicios eran gratuitos.

Los programas culturales se montaban con los grupos de teatro, danza, deportes de las preparatorias y casas de la cultura, en danza se presentaban los bailes regionales, las obras de teatro por lo general tenían un mensaje de denuncia, los equipos de basket boll, competían con equipos de la comunidad en encuentros amistosos o en torneos.

Con esto, las comunidades más apartadas podían apreciar las habilidades artísticas de los participantes, convivían con los universitarios y se estrechaba la comunicación entre la población y la universidad.

Las brigadas de alfabetización, tenían un efecto parecido antes del INEA, los jovencitos preparatorianos empezaron la alfabetización, en las comunidades más apartadas del estado de Guerrero, a través de brigadas que duraban las vacaciones de verano.

Sumemos a todas estas formas de acercamiento a la comunidad, el apoyo, económico, físico y moral a los movimientos de colonos, campesinos y de las organizaciones políticas, en las sesiones del H. Consejo Universitarios, era frecuente que llegaran comisiones de algún movimiento a pedir solidaridad para con su causa y la universidad le brindaba ese apoyo.

Todas estas formas de vinculación, hicieron que la población sintiera que la UAG, era “su universidad” a cambio de estos servicios, la población le brindaba su apoyo a su universidad, cuando se efectuaba algún movimiento por x problema, la población se hacía presente.

Otra repercusión que tuvo el proyecto universidad – pueblo, fue la amplitud de la oferta educativa, porque las preparatorias y grupos periféricos crecieron en todo el estado, despertaba simpatía entre la población, pero no en los gobiernos municipales, el estatal o el federal, para ellos resultaba sino una amenaza real para conservar el poder, si molesto ver que en las pintas se les tildara de corruptos, caciques y otros calificativos parecidos.

Por eso además de la presión económica y la represión policiaca, implementaron la política de ofrecer otro tipo de bachillerato, CETIS, CBTAS, Colegio de Bachilleres, financiados y controlados por la SEP (hoy SEG), en poco tiempo igualaron al número de preparatorias, porque para la UAG, en 1984, una condición para reintegrarle el subsidio fue que eliminara a la normal superior y redujera el número de preparatorias de 38 a cuatro macro preparatorias regionales, los periféricos y grupos populares, desaparecieron.

Finalmente, la UAG sigue conservando sus 38 preparatorias más la preparatoria abierta, los otros sistemas de bachillerato, rebasan con mucho el número de las primeras.

Estos son algunos ejemplos de cómo se manifestó en aspecto popular de las preparatorias, veamos ahora lo concerniente a lo democrático. Sobre esto puede decirse con razón que la participación de los estudiantes, en su mayoría fue manipulada, sin embargo, esto no

impidió que se generara una cultura participativa, que se ha traducido después en la inserción de los sujetos en los procesos sociales.

Una muestra de esto es que en la reciente elección del gobernador de Guerrero, participaron como los candidatos más fuertes, dos egresados de la UAG, uno por el PRI y el otro por el PRD, pero no se reduce a este ejemplo más notorio, también en puestos menores (diputados, senadores o presidentes municipales), se observa la participación de docentes y estudiantes egresados del proyecto universidad pueblo.

Al interior, de la Universidad, siguen los grupos políticos haciendo proselitismo, los líderes históricos y los nuevos, en las sesiones del H. Consejo Universitario, ya no es novedad observar una gran cantidad de consejeras de los diferentes niveles, al grado que da la impresión de que siempre a sido así.

Respecto al principio crítico, no todo fue logro, muchos estudiantes se hartaron del marxismo y del proyecto universidad - pueblo, buscando una superación económica, se ha insertaron a las esferas del poder, otros lo vieron como un mal necesario, al que había que padecer estoicamente, los que lo asumieron como proyecto de vida, siguen participando de alguna manera.

Un aspecto que no queremos dejar de mencionar, en honor de quienes hicieron su generosa aportación, es el costo humano; si bien el proyecto universidad - pueblo brindó la oportunidad de estudiar a miles de jóvenes, esto no fue del todo gratuito, muchos de ellos,

en aras de esta esperanza, entregaron lo más valiosos que puede tener un ser humano, la vida, la salud física y mental, la tranquilidad familiar.

Esto no aparece en la frialdad de las metodologías de diseño curricular, ni en los calculos financieros de los tecnócratas de la educación, pero es un costo que esta implícito en proyectos como el de la universidad – pueblo de guerrero.

UNA REFLEXION FINAL

Sobre los planes y programas de estudios.

Sin ser ortodoxos del diseño curricular, los documentos formales, presentan algunas deficiencias; el exceso de contenidos, la ausencia de criterios de evaluación y de actividades de aprendizaje, la redacción defectuosa de objetivos, el modelo por asignaturas.

Pero como lo señalamos en el capítulo tercero, el campo pedagógico, no tenía ni tiene una opción, de manera que este proyecto de formación del estudiante, resulta difícil de encontrar un referente para confrontarlo, no sólo porque sus fines los extrae del marxismo, su modelo de plan del positivismo e incorpora la noción de objetivos de la pedagogía norteamericana, sino también, porque no existe alguna experiencia similar en nuestro contexto.

Si enfocamos el proyecto relacionando la filosofía, la pedagogía y la psicología, la duda es sobre cuál psicología es la más adecuada para este tipo de proyecto de formación, al modelo por asignaturas, se le relaciona con la psicología de las facultades y el conductismo, a la pedagogía norteamericana, con el conductismo y el neoconductismo, puede ser el psicoanálisis? ¿La psicología evolutiva?, es un problema que hasta ahora no se ha reflexionado.

Desde otro ángulo, el proyecto en si , incorpora el concepto de praxis, que va más allá de los ensayos de laboratorio, en tanto que trata de hacer que los estudiantes lleven a la práctica los conocimientos obtenidos en el salón de clases, como una forma de preparación de los estudiantes, para insertarse en la sociedad. Esto de alguna forma, subsana las deficiencias técnicas que pudiera tener en lo formal.

Visto desde una perspectiva más amplia, los procesos de participación de los estudiantes dentro de la institución, ha contribuido a generar una cultura participativa en la sociedad, este es un aspecto que no se ha valorado, como tampoco se ha hecho un análisis sobre las posibilidades reales que brindo a los estudiantes de tener un espacio para su superación académica.

Finalmente, se pueden hacer todo tipo de señalamientos sobre sus deficiencias, teóricas, metodológicas y técnicas, pero lo que no se puede negar, es debido a las escasas oportunidades que tenía en Guerrero, los estudiantes que egresaba de la secundaria, el proyecto de formación, 1974, fue innovador, tanto en lo académico, político y social.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, Nicola. (1989), *Diccionario de filosofía*, México, F.C.E.
- Abbagnano, N y A. Visalberghi. (1978), *Historia de la pedagogía*, México, F.C.E.
- Alba, Alicia de. (1990), *Teoría y educación*, México, CESU – UNAM.
- Aguilar Monteverde, Alonso y Fernando Carmona. (1967), *México: Riqueza y Miseria*, México, Nuestro Tiempo.
- Aguirre Benitez, Adan. (1995), *Guerrero. Economía Campesina y Capitalismo*, (Chilpgo. Gro.), México, UAG.
- Apel, H. J. (1978), *Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*, Madrid, Atenas.
- Arendt, Annah. (1993), *La condición humana*, España, Paidós.
- Arredondo, Martiniano (et al). (1989), "Notas para un modelo de docencia". En Arredondo Martiniano y Angel Díaz Barriga (comps), *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*, México, CESU – UNAM/ANUIES.
- Bambirra, Vania. (1979), *El capitalismo dependiente latinoamericano*, México, Siglo XXI.
- Barisov (et. al). (S/f), *Diccionario marxista de economía política*, México, Quinto sol.
- Barreda, Gabino. (1987), *La educación positivista en México*, México, Porrúa, (Colección sepan cuantos no. 335)
- Bartra, Armando. (1996), *Guerrero Bronco. Campesinos, ciudadanos y guerrilleros en la costa grande*, México, Ediciones sin filtro.
- Benner, Dietrich. (1991), "La Capacidad Formativa y la Determinación del Ser Humano", en *Educación*, Vol. 42. Tübingen, República Federal de Alemania, Instituto de Colaboración científica.
- BonillaRomero, Rafael (y otros). (1982), *El Bachillerato en la UAG*. (Chilpgo., Guerrero), México, UAG.
- Blankertz, Herding. (1981), "Didáctica" En Speck, Josef (y otros), *Conceptos Fundamentales de la Pedagogía*, Barcelona, Herder.

- Bleger, José. (1977), *Psicología de la conducta*, Argentina. Paidós.
- Bloom, Benjamín. (et. al.), (1986), *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas de la enseñanza*, Argentina, El Ateneo.
- Bunk, Gerhard P. (1995), "Pedagogía del Trabajo", en *Educación*, Vol. 51/52, Tubingen, República Federal de Alemania, Instituto de Colaboración científica.
- Cardoso, F.H. y Enzo Faletto. (1983), *Dependencia y desarrollo en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Castro, Fidel. (1977), *Educación en la revolución. México*, México, Ediciones de cultura Popular.
- Castrejón Diez, Jaime. (1978), "La Universidad Autónoma de Guerrero" en su *Historia de las Universidades Estatales*. México, SEP, Vol. II.
- _____ (1971), *Reforma Universitaria: la educación media*. (Chilpgo., Gro.) México, UAG.
- _____ (1982), *El concepto de Universidad*, México, Oceano.
- Carrizalez Retomoza, Cesar. (1989), "las Palabras Estelares de la formación", en *Debate Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, México, Dilema.
- Clark, Burton R. (1992), *El sistema de educación superior. Una visión de la organización académica*, México, Nueva Imagen - Universidad Futura - UAM.
- Comenio, J.A. (1982), *Didáctica magna*, México, Porrúa.
- Comisión Académica de la UAG. (1980), *Universidad Popular. Un proyecto de transformación*, (Chilpgo., Gro.), México, UAG.
- Comisión Estatal de Enseñanza Media Superior. (1989), *Diagnóstico y elementos de estrategia para la transformación de la enseñanza media superior de la UAG*, (Chilpgo., Gro.), México, UAG.
- _____ (1989 A), *Plan de desarrollo para el nivel medio superior de la UAG*. (chilpgo., Gro.) México, UAG.
- Cordera, Rolando y Carlos Tello. (1981), *México, la disputa por la nación*, México, Siglo XXI.
- Coordinación del Nivel Medio Superior de la UAG. S/f, *Integración de los cursos del plan de estudios de preparatorias por campos disciplinarios y su función en la formación del bachiller*, (Chilpgo., Gro.), México, UAG. (Mecanograma).

- Cueli, José. (1988), "Juventud y Revolución", En *México 75 años de Revolución (Desarrollo social II)*, México, F.C.E.
- Díaz Barriga, Ángel. (1990), *Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una Articulación*, México. CESU - UNAM. (Cuadernos del CESU no. 20).
- _____ (1990), *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas.
- _____ (1997), *Didáctica y curriculum*, México, Paidós.
- _____ (1986), "Los orígenes de la problemática curricular" en *Cuadernos del CESU* no. 4, México, CESU/UNAM.
- _____ (1994), *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignatura*, México, CESU-UNAM.
- _____ (1988), "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en Carlos Zarzar Charur (comp.), *Formación de profesores universitarios: Análisis y evaluación de experiencias*, México, Nueva Imagen.
- _____ (1989), "Debate en relación a la investigación curricular en México", en Furlan, Alfredo y Miguel Angel Pasillas, *Desarrollo de la investigación en el campo curricular*, México, ENEP-Iztacala- UNAM.
- _____ (1990), "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio", en Ducuing Watty, Patricia y Azucena Rodríguez (comps), *Formación de profesionales de la educación*, México, UNAM/UNESCO/ANUIES.
- _____ et al. (1989), *Diseño curricular y Practica docente*, México, CESU - UNAM/ UAM Xochimilco.
- Dietrich, Theo. (1976), *Pedagogía socialista*, Salamanca, Sígueme.
- Dilthey, Wilhelm. (1956), *Hegel y el Idealismo*, México. F.C.E.
- _____ (1953), *Vida y Poesía*. México. F.C.E.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACION DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. (1976), *Datos estadísticos del Estado de Guerrero*, México, SEP.
- Escolano, Agustín (et. al). (1978), *Epistemología y educación*, Salamanca, Sígueme.
- Estrada Castañón, Alba Teresa. (1994), *Guerrero: Sociedad, Economía, Política y Cultura*, México, UNAM.
- Freeman, Frank N. (1967), *La pedagogía científica*, Buenos Aires, Losada.

- Fichte, J Gottlieb. (1977), *Discursos a la Nación Alemana*, Madrid. Edit. nacional.
- Flores Ochoa, Rafael. (1994), *Hacia Una Pedagogía del Conocimiento*, Colombia, Mc Graw Hill.
- Flores Maldonado, Efraín y Carlos R. Klimes Salgado. (1997), *Gobernadores del Estado de Guerrero*, (Chilpgo. Gro.), México, Gobierno del Estado de Guerrero.
- Fuentes Molinar, Olac. (1986), "La Izquierda, el Marxismo y la Cultura de la Preparatoria." en *Cuadernos de Crítica* No. 12, (Puebla, Puebla), México, UAP.
- Gadamer, Hans George. (1976), *Verdad y Método*, Salamanca. Sígueme.
- García Morente, Manuel. (1986), *La Filosofía de Kant. Una Introducción a la Filosofía*, Madrid. Espasa - Calpe.
- Geneyro, J. Carlos. (1991), *La democracia inquieta: E. Durhiem y J. Dewey*, México, UAM/ Anthropos.
- González Ruíz, Enrique. (1982), *Segundo informe de labores*, (Chilpgo.Gro.), México, UAG.
- Gutierrez, Francisco. (1985), *La educación como praxis política*, México, Siglo XXI.
- Guevara Niebla, Gilberto. (1988), " La universidad alternativa", en María Isabel Galán Giral, y Dora Elena Marín Méndez. *Investigaciones para evaluar el currículo universitario*, México, UNAM/Porrúa.
- _____ (1983), *La Crisis de la Educación Superior en México*, México, Nueva Imagen.
- Goethe, Johan W. (1990), "Los Años de Aprendizaje de Guillermo Meister." en sus *Obras Completas* Vol. II, México, Aguilar.
- Goethe, Johan W. (1990 A), "Los Años de Andanzas de Guillermo Meister." en sus *Obras Completas* Vol. II, México, Aguilar.
- Habermas, Jurgüen. (1989), *El Discurso Filosófico de la Modernidad*, Madrid, Taurus.
- Hegel, G. W. F. (1991, *Escritos Pedagógicos*, España, F. C. E.
- _____ (1990), *Fenomenología del Espíritu*, México. F.C.E.
- _____ (1989), *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, Madrid, Alianza Editorial.
- _____ (1979), *Lecciones sobre la Historia de la Filosofía*, México, F.C.E., (Vol. 1).

- _____ (1984), *Propedéutica Filosófica. Teoría del Derecho, de la Moral y de la Religión*, México, UNAM (1ª ed., 1810).
- Herbart, J. F. (1923), *Pedagogía General Derivada del Fin de la Educación*, Madrid, La Lectura (1ª ed., 1806).
- Herder, Johan Gotfried. (1959), *Ideas Para una Filosofía de la Historia de la Humanidad*, Buenos Aires, Losada.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel y Elena Aviña Ulloa. (1986), "Marco Teórico Conceptual y Metodológico para la Investigación en Ciencias Sociales", en Concepción Barrón Tirado y Blanca Rosa Bautista Melo. *Memorias del Foro Análisis del Currículum de Pedagogía en la ENEP - Aragón*, México, ENEP Aragón - UNAM.
- Honoré, Bernárd. (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.
- Humboldt, Wilhelm Von. (1980), *Sobre la Diversidad de la Estructura del lenguaje Humano y su Influencia Sobre el Desarrollo Espiritual de la Humanidad*, Madrid, Antropos.
- Jaeger, Werner. (1974), *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, F.C.E
- Ibañez, Martín, José. (1981), *Hacia una Formación Humanística*, Barcelona, Herder.
- Kant, Manuel. (1987), *Pedagogía*, México, Hispánicas.
- Labarca, Guillermo (et. al). (1981), *La educación burguesa*, México, Nueva Imagen.
- Latapi, Pablo. (1980), *Análisis de un sexenio de educación en México (1970 - 1976)*, México, Nueva Imagen.
- Larroyo, Francisco. (1979), *Historia de General de la pedagogía*, 15ª Edic., México, Porrúa,
- Lasshan, Rudolf. (1991), "Sobre la Olvidada naturaleza del Hombre." en *Educación*, Vol. 43, Tubingen, República Federal de Alemania, Instituto de Colaboración científica.
- Lessing, G. E. (1982), "La educación del género humano", en sus *Escritos teológicos y filosóficos*, Madrid, editora Nacional.
- Lehman, Rodolf. (1932), *Goethe y el Problema de la Educación Individual*, Madrid, Espasa - Calpe.
- Leal, Juan Felipe. (1982), *México: Estado, burocracia y sindicatos*, México, El Caballito.
- López, Jaime. (1976), *Diez Años de Guerrilla en México*, México, Posada.

- López López, Saul. (1983), "Veinte Años de Lucha Universitaria. Caso de la UAG." en *Revista de la UAG*, No. 11, 12, 13, (Chilpancingo Gro.), México, UAG.
- López Hernandez, Max Arturo. (et. al.), (1997), *La formación del poder en el Estado de Guerrero*, (Chilpgo. Gro.), México, UAG.
- Luhman, Niklas y Karl Eberhard Schorr. (1994), *El sistema educativo*, México, Universidad de Guadalajara.
- Mauro Marini, Ruy. (1981), *Dialéctica de la dependencia*, México, Era.
- Mantovani, Juan. (1978), *Educación y plenitud humana*, Buenos Aires, El Ateneo.
- _____ (1950), *Adolescencia, formación y Cultura*, Buenos aires, Espasa - Calpe.
- _____ (1948), *Bachillerato y Formación Juvenil*, Buenos Aires, El Ateneo.
- _____ *Educación y Vida*, Buenos Aires, Losada.
- Martínez Vega, Ramón. (1989), *Análisis del plan de estudios 1981 del bachillerato en la Universidad Autónoma de Guerrero*, ENEP-Aragón. (Tesis de licenciatura).
- Marotzki, Winfried. (1993), "Actualidad de la Teoría de Wilhelm Flitner Sobre la Formación", en *Educación* vol. 47, Tubingen, República Federal de Alemania, Instituto de Colaboración científica.
- Marx, Carlos. (1974), "Tesis sobre Feuerbach", en sus *obras escogidas*, Moscú, Progreso. Tomo I.
- _____ (1982), *Manuscritos económicos - filosóficos de 1844*, México, Grijalbo.
- Marx, Carlos y Federico Engels. (s/f), "El manifiesto del partido comunista" en sus *Obras escogidas en un tomo*, Moscú, Progreso.
- Marx, Carlos y Federico Engels. (1970), "Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista." En su *Obras Escogidas Tomo I*, Moscú, Progreso.
- Menze, Clemens. "El humanismo pedagógico en la discusión actual" en *Educación*, vol. 45.
- Mendoza Rojas, Javier. (1981), "El Proyecto Ideológico Modernizador de las Políticas Universitarias en México (1965-1980)", en *Perfiles Educativos No. 12*, México, CISE - UNAM.
- Meneses Díaz, Gerardo. (1991), "Repensando Orientación Educativa (desde la formación bildung)", en *Memoria del VI Encuentro Nacional de Orientación Educativa*, México, Universidad de Aguascalientes.

- Ministerios de educación de Cuba. (1989), *Pedagogía*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Mure, G.R.G. (1988), *La filosofía de Hegel*, 2ª edic., Madrid, Cátedra.
- Padilla Aragón, Enrique. (1969), *México, desarrollo con pobreza*, México, Siglo XXI.
- Pansza González, Margarita (et. al.). (1986), *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika.
- Pansza González, Margarita (et. al.). (1986 a), *Operatividad de la didáctica*, México, Gernika.
- Pantoja Morán, David. (1983), *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, México, UNAM.
- Paz, Octavio. (1989), *El laberinto de la soledad*, México, F.C.E. (Col. Cultura popular).
- Ramírez, Santiago. (1977), *El mexicano. Psicología de sus motivaciones*, México, Grijalbo.
- Ramírez Heredia, Rafael. (1990), *Por los caminos del sur. Vamos para Guerrero*, México, Alianza Editorial Mexicana.
- Ramos Oliveira, Antonio. 1971, *Historia social de Alemania*, México, F.C.E. (Breviarios No. 71).
- Ramos, Samuel. (1986), *El perfil del hombre y la cultura en México*, México, Espasa - Calpe.
- Raura Parrella, Juan. (1943), *Spranger y las Ciencias del Espiritu*, México, Minerva.
- Ripalda, José María. (1980), *La nación dividida. Raíces de un pensador furgués: G.W. F. Hegel*. México, F.C.E.
- Rodríguez, Azucena. (1978), *El programa como instrumento de trabajo*, México, SUAFyL - UNAM. (versión preeliminar).
- Ruiz Larraguivel, Estela. (1985), "Reflexiones sobre la realidad del currículo." en *Perfiles educativos* no. 29 y 30, México, CISE - UNAM,
- Sandoval Cruz, Pablo. (1986), *El Movimiento Social de 1960*, México (Chilpgo., Gro.), México, UAG.
- Sánchez Puentes, Ricardo. (1995), *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, México, CESU-UNAM/ANUIES.

- Sánchez Vazquez, Adolfo. (1991), "Contribución a una dialéctica de la finalidad y la causalidad" en *Anuario de filosofía*. México, Facultad de filosofía y letras UNAM, año 1.
- Savater, Fernando. (1997), *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.
- Sotelo Pérez, Antonio. (1991), *Breve historia de la asociación cívica guerrerense, jefaturada por Genero Vázquez Rojas*, (Chilpancingo Gro.), México, UAG.
- Sunkel, Osvaldo y Pedro Paz. (1980), *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*, México, Siglo XXI.
- Schleiermacher, Friedrich. (1980), *Monólogos*, Buenos Aires, Aguilar.
- Schiller, J.C.F. (1981), *Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre*, Argentina, Aguilar.
- Snyders, G. (1979), *La actitud de izquierda en pedagogía*, México, Ediciones de Cultura Popular.
- Spranger, Eduardo. (1946), *Psicología de la Edad Juvenil*, Buenos aires, Revista de Occidente.
- Taba, Hilda. (1983), *Elaboración del currículum*, Buenos aires, Troquel.
- Tecla Jimenez, Alfredo. (1986), *Universidad, Burguesía y Proletariado*, México, taller Abierto.
- Tenti Fanfani, Emilio. (1988), *El Arte del Buen Maestro*, México, Pax - México.
- "Génesis y desarrollo de los campos profesionales" en Revista de la educación superior, no 83, México, ANUIES, s/f.
- Tyler, Ralp W. (1979), *Principios básicos para la elaboración del currículum*, Buenos Aires, Troquel.
- UAG. "Nuevo reglamento escolar" (1981), en *Legislación Universitaria Vigente*, (Chilpgo., Gro.), México, UAG.
- UAG. (1982), *Legislación universitaria vigente*, (Chilpgo. Gro.), México, UAG.
- Varios autores. (1989), *La crítica*, (Cuernavaca Morelos), México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos - I.C.E. / Dilema.

Vasconi, Tomás e Inés Recca. (1984), "Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana", en Labarca, G. et al., *La Educación burguesa*, México, Nueva Imagen.

Wences Reza, Rosalio. (1985), *La Universidad en la Historia de México*, México, Línea.

Wences Reza, Rosalio. (1978), *Primer Informe de Labores*, (Chilpgo. Gro.), México, UAG.

Yurén Camarena, Ma. Teresa. (1994), *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*, México, Trillas.