

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

***“UNA PERSPECTIVA DE LA CURRÍCULA DEL NUEVO MODELO
EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA DE LA
UNIVERSIDAD VERACRUZANA”***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA:

Lic. Andrés Antonio Velasco Ventura

Director de Tesis

Doctor Antonio Carrillo Avelar

Agosto de 2005.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A QUIENES

Con sus experiencias, conocimientos y ejemplos, fortalecieron mi formación como persona, como profesional, y transformaron mi pensamiento a través de la razón, la crítica y la reflexión para hacerlo trascender.

Valoro, en todo lo extenso de este término, la compañía de sus ideas que como medio, me han servido para buscar día a día, el gozo en actividades creadoras que se inician con la lectura y que finalmente, no son sino el placer y la belleza que alimenta el alma.

Esas personas han sido muchas: mis padres, mi familia, mis maestros; amistades, alumnos y compañeros de profesión por lo que; considero un poco injusto y tal vez errado, mencionar solo algunos nombres y dejar de mencionar otros, por eso, para todas ellas mi gratitud y reconocimiento.

Y, ¿Cómo olvidar las instituciones y otros espacios que nos dieron albergue abriéndonos sus puertas para buscar allí las luces del conocimiento? En lo personal, no puedo olvidar mis aciertos y mis errores desde la Escuela Primaria, en la Secundaria, en la Preparatoria, en la Escuela de Educación Física, en la Normal Superior y finalmente, en la Facultad de Estudios Superiores Aragón. ¿Conocimientos? Muchos por encontrar ¿Verdades? Muchas por descubrir.

Y en esta reflexión de tributo y reconocimiento, valga hacer mención a lo desconocido - hecho por el hombre o por la naturaleza - a todo aquello impreso o no, palpable o no, pero que de algún modo ha tocado las cuerdas sensibles de nuestro cuerpo y nuestra alma, ¿Para hacernos libres o felices?

No, más bien, para encadenarnos en esa búsqueda que se nos dificulta a cada paso, pero que nos gratifica con el acierto de cada hallazgo y que, se manifiesta interminable, siempre interesante, sorprendente; como el conocimiento...

Tabla de contenido

	Página
Introducción.....	1
Capítulo 1. Las perspectivas del campo curricular; influencia y desencuentro social.....	5
1.1 Evolución histórica del campo curricular; tradiciones de constitución.....	6
1.2 Conformación del campo curricular; elementos de análisis.....	9
1.3 Perspectivas de la evaluación y su impacto en el campo curricular de la Educación superior.....	31
1.4 Inscripción de tendencias teóricas actuales en la evaluación curricular.....	44
Capítulo 2..... La Universidad Veracruzana, hacia un proyecto Existencialista De corte Nacionalista.	55
2.1 La creación de la Escuela de Altos Estudios, y su derivación en la formación académica de la Universidad Veracruzana.....	56
2.2 El proyecto de la universidad y la inclusión de un desarrollo curricular en la educación superior.....	57
2.3 La construcción del pensamiento filosófico en la Facultad de Filosofía y Letras; una precisión conceptual.....	75
2.4 La provisión del pensamiento filosófico nacional-existencialista, la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Veracruzana.....	96
Capítulo 3... Del Arquetipo al Paradigma Curricular en Busca de la Eficacia Operacional.	104
3.1. El Nuevo Modelo Educativo; arquetipo de un desarrollo curricular.....	105
3.2 El Nuevo Modelo Educativo de la Facultad de Filosofía un cambio en el paradigma curricular.....	106
3.3 Aspectos teórico-metodológicos del Nuevo Modelo Educativo y su Impacto en el currículo.....	118
3.4 Análisis de la operatividad curricular del Nuevo Modelo Educativo en la facultad de Filosofía.....	131
Conclusiones.....	141
Bibliografía.....	146

Introducción

En la presente investigación, se despliega como objeto de trabajo para esta tesis: el análisis de la conformación de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Veracruzana, a través de la configuración del campo curricular de la Facultad de Filosofía y Letras desde el proyecto de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se hace un análisis curricular del Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana, de la licenciatura en Filosofía, se expone la multiplicidad de aspectos y procesos educativos, relaciones entre profesor- alumno, profesor- currículo; formas en que se estructura el contenido y capacidades, roles profesionales e incluso las concepciones filosóficas en que se fundamentan y dan sustento teórico-práctico al Nuevo Modelo Educativo. Creemos que es de suma importancia considerar estas concepciones explícitas e implícitas acerca del conocimiento curricular, para interpretar la propuesta que a la postre se desarrolla dentro de esta institución como resultado de las conglomeraciones de coyunturas político educativas, que permiten su realización y evidencian una lógica de sentido utilitarista.

En un primer momento, se expone la revisión teórica de lo que el campo curricular en general ha ofrecido, en este recorrido se señalan concepciones, metodologías curriculares dominantes y significativas que han permitido visualizar un panorama y problemáticas inseparables al mismo; la idea del curriculum como modelo o práctica social al tomar en cuenta sus orígenes y su evolución en los Estados Unidos de Norte América, eligiendo este país como referencia por ser hoy en día, la primera potencia mundial económica y política; elementos que han determinado con gran impacto el desarrollo de planes y programas educativos de otros países.

Para el análisis de este trabajo, se emplea como *criterio metodológico* la noción de **historia**, entendida ésta como la construcción de los hechos mediante la acción de los sujetos, de acuerdo a su determinación posicional, conjuntamente se fundamenta en la concepción **braudeliana** que reivindica la unidad de lo global, la amplitud y la unidad que dan sentido a un hecho determinado, la que nos lleva a la concepción del fenómeno en su totalidad, por el contexto en que surge, dejando de lado su estudio aislado, circunscrito a una visión unilateral, desconectado del entramado que le dio vida. Cuestión que significa incluir niveles de significación: que descubre a la educación y dentro de ésta, las

implicaciones socioeducativas que a lo largo del tiempo han tenido con las clases sociales a las que va dirigida para finalmente, terminar con la concreción del proyecto de educación superior de la Universidad Veracruzana, como primer elemento en la concreción de lo que más tarde se dará por llamar El Nuevo Modelo Educativo.

Un rasgo primordial a desarrollar en este **segundo momento** es la creación de la Universidad, sí bien, dependiente de la asignación estatal para los recursos materiales, independiente en los asuntos académicos de la institución, y cuál fue el papel que desempeñó la Escuela de Altos estudios en la constitución de este proyecto de universidad, cuya tradición humanística-filosófica, que se originó como un movimiento intelectual en Europa hacia finales de la Edad Media y los inicios del Renacimiento, y en la Nueva España, en concreto, se manifestó en la primera mitad del siglo XVI. Durante el régimen porfirista esta tradición se pretendió ignorar en aras de una política científica tan en boga en aquellos tiempos por la posición teórica positivista que defendía. Aunque el mismo Barreda, consideraba que el cientificismo distaba mucho de enseñar, como afirmaban sus voceros, la verdad absoluta.

El proyecto de creación de la universidad era completamente disímil, no obstante, a la Universidad Real y Pontificia, huelga decir que la labor de Sierra no fue sobre la base de su individualidad, sino que se debió a una respuesta modernizadora del Estado porfiriano ante una crisis de consenso que comenzaba a expresarse en las áreas urbanas particularmente de los sectores ilustrados, quienes manifestaban sistemáticamente críticas a la filosofía educativa oficial que era el positivismo.

Las polémicas en torno a la enseñanza enciclopédica de la Escuela Nacional Preparatoria y el debate de la creación de la Universidad, resumían en cierta forma las contradicciones sociales. En el interior del bloque dominante, aparecieron en la incipiente clase media y se agudizaron en el proceso mismo de la expansión capitalista que se inicio durante la época porfiriana. Es esta propuesta la que sienta las bases para lo que más tarde recibió por nombre *Facultad de Filosofía y Letras* que va a ser cuna de *grandes pensadores* que en su momento desarrollaron en nuevas generaciones, pensamientos que dan por resultado la creación de la Facultad de Filosofía y Letras.

Un **tercer momento** de este trabajo lo compone el Nuevo Modelo Educativo de la Facultad de Filosofía de la Universidad Veracruzana, cómo el discurso tecnócrata ciñe los lineamientos de este nuevo discurso en aras de una supuesta modernidad en estos estudios, fundamentado como arquetipo curricular en detrimento de los postulados teóricos que le dieron origen, más como una necesidad de salvaguardar el proyecto

educativo en aras de una mayor eficiencia y con ello, demanda de la carrera. Más que en la concreción de un licenciado en filosofía que en su discurso y actuación, involucrará los lineamientos que le dieron origen.

Capítulo 1

**Las perspectivas del
campo curricular;
influencia y
desencuentro social**

1.1 Evaluación histórica del campo curricular; tradiciones de constitución.

La problemática curricular supone un entramado **dinámico**, histórico y contextual, de relaciones que se establecen entre la **sociedad**, el **estado**, la **escolarización**, las **teorías**, las **prácticas** así como los **agentes y agencias de producción y resignificación**. El currículum, implica así procesos de selección, organización, distribución y transmisión del conocimiento en las instituciones escolares.

El origen del tratamiento del currículum como campo de conocimiento y de intervención, corresponde con la primera mitad del siglo XX, al tiempo de la industrialización y los sistemas escolares masificados. El período se caracteriza por el esplendor del positivismo, centrando toda expectativa de progreso, bienestar y democracia.

Hacia la segunda mitad del siglo, las ciencias sociales comienzan a dejar su huella en la construcción histórica de la problemática curricular: aparecen las visiones críticas en tanto la escuela es vista como una herramienta del poder, de la dominación y la segmentación social. Otros cuestionarán además, la forma de entender las prácticas pedagógicas.

Pero para hablar de los orígenes del currículum, es necesario retroceder algo más en el tiempo. En efecto, la problemática de determinar la relevancia de los contenidos curriculares antecede el surgimiento del campo moderno del currículum.

Ya en el siglo XVII en la Universidad escocesa de Glasgow, utilizaron el término en relación a la organización de los cursos de estudio. Las universidades medievales, seguían la estructura grecolatina y organizaban los contenidos en los famosos *Trivium* (Dialéctica, gramática y retórica) y *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). En el siglo XVII, Comenio, dentro de una fundamentación ético-religiosa y en el contexto de la Reforma, desarrolló una metodología que fue colocada en el centro de la problemática curricular. Luego, los Jesuitas, introdujeron la *Ratio Studiorum* cuyos términos “disciplina” y “syllabus” aún se siguen utilizando en algunas universidades latinoamericanas.

La tradición normativa iniciada por Comenio, se vio reforzada por los aportes de Herbart quien al centrarse en los pasos formales de la enseñanza, enfatizó el papel de la pedagogía como instrucción (transmisión-fijación del conocimiento).

Ya en el siglo XIX, la problemática se alejó de lo metodológico y de las disputas religiosas para centrarse como depositaria de las promesas incumplidas de la Ilustración del siglo XVIII.

El objetivo de la educación será para esos momentos el de formar al ciudadano, por lo tanto, se transforma en una prioridad puesto que:

1. El progreso deberá ser dirigido a valores sociales, liberales y humanistas
2. La escolaridad como función necesaria del Estado.

Más tarde, Durkheim consideraba a la pedagogía dentro del terreno de los hechos sociales en tanto la generación adulta trasmite el conocimiento necesario para que la nueva generación pueda ser continuadora de la vida social. Por otra parte, observó que los contenidos educativos se mueven con independencia de las voluntades individuales ya que los sujetos los internalizan al punto de considerarlos una “segunda naturaleza” asegurándose la conservación de la sociedad y su cultura.

En el siglo XX, **John Dewey**, sugirió que la escuela debía asumir las características de una sociedad democrática, desarrollando en los individuos la facultad de reflexionar y pensar. La escuela fue concebida como un factor dinámico dentro de las estructuras sociales y no un mero mecanismo para ajustar al individuo al sistema vigente.

Cuando la idea de progreso continuo e ilimitado estuvo instalada, la escolaridad masiva se transformó en una necesidad social tanto para incluir a las comunidades inmigrantes como para atender a las demandas de la industria en expansión.

Así, la industrialización llegaba a un nuevo escenario en donde se introducía la esperanza en el progreso ilimitado y la fe en la planificación social. Para Manheim era necesario así, conciliar la libertad con la planificación. Propuso que los más competentes serían los encargados de conducir el modelo hacia una sociedad racionalmente planeada y controlada.

La educación sería así, una técnica de dinamización social en la cual los planificadores fueran los responsables de lograr una sociedad racionalmente democrática.

Así, el inicio del siglo XX, ve a la educación como la herramienta central de la **movilización social**, aunque por cierto, las ofertas escolares reales respondían a diferentes características según los estratos sociales. Para ello, se institucionalizaron los niveles escolares a fin de promover un acceso generalizado a las escuelas, regular la enseñanza, asegurar el desarrollo de las capacidades requeridas por la economía.

En este contexto, comienza a definirse el campo del **currículum** en el marco norteamericano propiciando un creciente control social y de los especialistas a cerca de

los contenidos y métodos escolares así como una creciente intervención en las prácticas docentes.

En la conformación del campo curricular existen diversas concepciones y diferentes opciones para el análisis y para la formulación de propuestas. Pero más allá de sus diferencias es posible observar como se hallan insertas en otras de mayor alcance.

Dice Kemmis que hablar sobre la teoría del *currículum* no es otra cosa que un debate sobre la práctica de la enseñanza. Pero a su vez, tener una visión completa del currículum es haber recorrido aquellas etapas por las que fue desarrollándose la teoría. Esto ha desarrollado una teoría de la teoría: la metateoría.

Así, el análisis metateórico nos permite identificar dos líneas diversas en la producción de teorías:

1. En relación a la problemática teoría-práctica

a. El currículum como **campo de conocimiento aplicado** o derivado de ciencias fundamentales

b. El currículum como **inseparable de la práctica** áulica y la escuela

2. En relación a la problemática escuela-sociedad

a. El currículum es un **instrumento** a través del cual se **adapta a la escuela y a los individuos a las necesidades del desarrollo económico y social**

b. La escuela y el currículum se entienden como motores de cambio social a partir de la facultad reflexiva de los individuos

c. El currículum refleja el **conflicto** entre la dominación social y la construcción de movimientos emancipadores

A su vez el currículum condiciona el trabajo de los docentes en tanto conforma un marco de actuación, ya que no solo organiza contenidos, espacios, tiempos y metodologías sino también enmarca el modo de pensar. Bernstein, observa así diferentes formas de regulación del trabajo docente:

1. Control simbólico: promoviendo determinados valores, doctrinas o ideologías, legitimando un discurso frente a otro.

2. Control instrumental: estableciendo técnicas, clasificaciones, procedimientos, tecnologías.

3. Estimulando la emancipación crítica: generando reflexión sobre los determinantes del dispositivo escolar y la docencia, en dirección a la construcción de una nueva hegemonía en las decisiones escolares.

1.2 Conformación del campo curricular ; elementos de análisis

En esta conformación del campo curricular, los elementos específicos que constituyeron propiamente el surgimiento del currículum como un espacio diferenciado, y dentro de un discurso modernizador, se ubican en los Estados Unidos a través de la aparición de distintas comisiones de carácter nacional con el propósito de atender los problemas relativos al currículum; el desarrollo de propuestas y experiencias curriculares dirigidas por educadores de corte *tecnocrático*; las polémicas y propuestas de elaboración curricular aportados por *filósofos, educadores y pedagogos* que acentuaban la formación general del ciudadano, el desarrollo integral del individuo y el fomento de la democracia, estaban atravesados e íntimamente relacionados con aspectos de otros niveles que asociados dieron dirección, intencionalidad y fundamentos al mismo. Podemos considerar como elementos de influencia para esta constitución a los siguientes acontecimientos:

Industrialización y monopolización acelerada de la sociedad entre 1890-1930.

Atomización fabril y demanda de obra calificada.

Proceso de urbanización y aumento de la matrícula escolar en las instituciones educativas, por el requerimiento de mano de obra calificada.

Politización ascendente de grupos sociales vs el control socio-político de los patrones.

Elección de un sistema educativo nacional que transmitiera valores y pautas de conductas a toda la población.

Incorporación de los avances científicos y tecnológicos en el área de producción.

Movimientos de reforma educativa, experimentados en diferentes subsistemas del sector educativo.

Crítica a la educación tradicional en cuanto a sus contenidos, métodos y fines educativos.

Desarrollo de una educación progresista principalmente, sin detrimento de las anteriores acciones de reforma, esta última se empeñó en encontrar respuestas educativas acordes a las condiciones de la época, que generó una amplia gama de experiencias y orientaciones educativas afines directamente con la problemática curricular.

Estos **indicadores** en la concreción del campo del currículum nos remiten a aspectos determinantes en su desarrollo en el cual se buscaba una mayor eficiencia y productividad en los sujetos, quienes más tarde se incorporarían al mercado laboral.

Una de las comisiones, que tuvieron lugar en un principio fue la **Asociación Nacional de Educación** (NEA) la cual fue constituida a partir de la reunión en Filadelfia en 1857 por las diez asociaciones de maestros, con la finalidad de: *expandir la educación pública; mejorar la calidad de la educación y defender los intereses de los maestros*, fue creciendo hasta convertirse en una fuerte organización de carácter nacional y con ello su influencia fue notoria en el sector educativo a partir de 1890. Esta asociación fue la promotora inicial del campo curricular, ya que de ahí surgieron las primeras comisiones encargadas de estudiar, analizar y promover asuntos relacionados con el currículum.

En el período de reconstrucción, posterior a la Guerra Civil¹ la educación no permaneció ajena a este proceso de unificación nacional y en su caso de expansión del sistema educativo, fue la NEA la organización de donde se desprendieron las comisiones encargadas de proponer mecanismos para ingresar el sistema educativo norteamericano a través de varias organizaciones determinantes en este proceso².

Las comisiones y comités generalmente aparecieron en el escenario de notorios conflictos entre grupos que pugnaban por el tipo de formación que deberían proporcionar las escuelas así como el contenido que debería privilegiarse, ante ellos la NEA en la asamblea celebrada en 1892 constituyó un comité para estudios de las escuelas secundarias, conocidos como *El comité de los Diez*, tarea que apuntaba entonces a disminuir la diversidad en cuanto a los tipos de formación y requisitos de ingreso, asunto que tocaba directamente una de las cuestiones más importantes de lo curricular: la definición de los contenidos.

Este comité consideraba que la educación en la escuela secundaria debería ser general, en tanto lugar de preparación donde se fomentara el desarrollo intelectual y no como un lugar de entrenamiento para trabajos diferenciados y específicos. Bajo la dirección de

¹ Momento histórico en que los organismos del Estado se desplegaron a todo el país. Las empresas privadas al ser eliminadas las trabas de los Estados sureños, crecieron a nivel nacional y se inició con ello el proceso de expansión industrial y monopolización de negocios.

² Entre las comisiones principales a considerar fueron:

- Comité de Diez, que trabajó sobre la escuela secundaria 1892-93.
- Comité de Quince para la educación primaria 1893-95.
- Comité de Doce para escuelas rurales 1895.
- Comité para las exigencias de ingreso en el College.
- Comisión para la organización de la educación secundaria 1913-21.

Charles W: Eliot, Director de la Universidad de Harvard, encontró fuertes oponentes como **Stanley Hall** (1844 – 1924) que rechazaba la propuesta de que todos los alumnos estudiaran las mismas materias y de similar manera; según él deberían existir currículos diferentes para los que continuarían estudiando el College y los que se dedicarían a trabajar, pensaba que existían materias más complejas, que solo podían ser atendidas por los más inteligentes y no por todos. Esta tendencia de Hall enfatizaba y abría las diferencias en las capacidades intelectuales y hacía de éstas las bases de argumento a favor de la *diferenciación curricular*.

Otra importante comisión fue la que buscaba economizar el tiempo y elevar la eficiencia del trabajo educativo que el Departamento de Educación designó en 1911 a través de una Comisión de Estudio de la Economía de Tiempo con la Educación, encargada de formular recomendaciones para la eliminación sistemática de todo lo que fuera pérdida de tiempo inútil en el plan de estudios escolar. Un rasgo muy notorio de esta comisión era el énfasis que ponían en la ciencia como garantía de mejoramiento del trabajo educativo.

A partir de estas investigaciones la comisión presentó en los años subsecuentes 1917-18, los resultados e informes correspondientes, impresionantemente desplegados en cuadros, gráficas y tablas que otorgaron un inequívoco halo de precisión a la empresa, así como una serie de recomendaciones para eliminar los contenidos problemáticos de menor actualidad, considerando algunos criterios básicos como: identificar un conocimiento necesario (de acuerdo a sus fines de tiempo y eficiencia) a partir de su aplicabilidad y utilidad en las labores cotidianas de los adultos, con ello el plan de estudios se sometería a un proceso de selección que eliminara todos aquellos elementos que significaran “*pérdidas de tiempo*” para la escuela y el estudiante.

Sin embargo, las recomendaciones no se seguían al “pie de la letra”; recordemos que en estos años era cada vez más evidente la presencia de dos tendencias en el campo educativo: la primera representaba el esfuerzo por utilizar los descubrimientos de la ciencia pedagógica a fin de mejorar la enseñanza de las asignaturas tradicionales, los partidarios de esta línea eran los herederos de Charles W: Eliot, los cuales no buscaban tanto reorganizar el plan de estudios de una manera radical cuanto infundirle nuevo vigor y vitalidad.

La segunda tendencia educativa que dio lugar a reformas al plan de estudios que se manifestó sobre todo durante la década de 1920 fue más radical, en tanto aceptó sin reservas el *utilitarismo social*, los dos famosos líderes del grupo fueron los profesores Franklin Bobbit y Werner Charters.

En definitiva, el hecho de que los integrantes de estas corrientes opuestas entre sí adoptaran (aunque cada una en distinto grado) las recomendaciones de la Comisión, significó que al menos la escuela adoptaría sistemas administrativos y métodos y conocimientos científicos como la mejor manera de adecuar la escuela a las demandas de la época industrial.

Otra comisión, tal vez la más citada y referida en el origen del currículum en Norteamérica es quizá la Comisión para la Reorganización de la Educación Secundaria³

Esta comisión también fue fundada por la NEA; y al final de sus trabajos, en 1918, publicó sus recomendaciones en un documento conocido como los "Principios Cardinales de la Educación Secundaria". El documento señala en principio la reorganización necesaria de este nivel educativo: a través de considerar las necesidades de la sociedad a la que sirve (por el carácter de los individuos que serán educados y por el conocimiento de teorías y prácticas educativas disponibles). Este reconocimiento, era muestra del proceso de crecimiento que experimentaba la teoría educativa en el período progresista.

Este documento es significativo porque muestra una nueva manera de ver la educación; ya que no es vista sólo desde la filosofía, sino desde las necesidades sociales, el *individuo* y *las teorías educativas*. En lo referente al pensamiento curricular, el manuscrito fue una importante pauta porque sienta las bases para el diseño curricular.

Había un amplio sector de educadores, pedagogos y personalidades de reconocido prestigio que aún aceptando algunas de las preocupaciones de la racionalidad administrativas no la miraban como solución a todas las problemáticas, iban más allá de lo que el planteamiento técnico posibilitaba, pugnaban por que la educación incluyera y propiciara la tarea del desarrollo integral del ciudadano, que impulsara el *desarrollo social, cultural, físico, ético, artístico*, para que el pensamiento educativo se enriqueciera con disciplinas alejadas de los cuantitativos.

En este momento ya se reconocía al *currículum* como un campo especializado de la práctica educativa que surgió impulsado por estos intereses integrales, además de los administrativos, los casos de las Comisiones lo confirman⁴.

³ Su importancia radica en varias cuestiones; por un lado, la comisión continuó los trabajos por el Comité de los Diez, Asimismo se articuló con el movimiento de reforma de la educación vocacional, sentando las bases de esta educación, cuya influencia abarcó todo el país durante la década siguiente, 1910.

Entre otras cosas este documento revela otros aspectos, entre los que destaca el desarrollo de la personalidad de sus sujetos fundamentada por medio de actividades diseñadas para el beneficio de la colectividad social, la posibilidad de desarrollo personal y de trabajo eficiente, expone las dos tradiciones predominantes en el pensamiento de esa época; una preocupada por la democracia y el desarrollo del individuo, y la otra centrada principalmente en el **logro de la eficiencia**.

En este sentido el documento de los Principios Cardinales establece una reorganización, de la sociedad desde la democracia y la eficiencia desde ahí se implementa un diseño curricular centrado en estos elementos.

El trabajo de las comisiones, se dedicó al *currículum* impactado por viejas polémicas en el campo educativo; sus trabajos giraban también en torno de la disputa entre educar para el **trabajo** o para la **vida** fundamentalmente, también creemos que en un nivel más a fondo significaban discusiones sobre el papel de la educación en la definición de las futuras profesiones.

Bajo esta perspectiva, el currículum como ámbito especializado apareció a la vez como un lugar de poder para la búsqueda de la imposición de valores propios de una clase social, no obstante las experiencias de las comisiones fueron aportando las bases teóricas que posteriormente cristalizarían como métodos de diseño curricular.

Este campo de estudio mostró una vez más, la inveterada lucha entre los que buscaban la unificación y los que querían la escisión; dirección centralizada o participación local. Donde las fuerzas sociales actuaron en terreno de la educación, valiéndose del currículo para construir de algún modo el ideal social requerido.

La vertiente que promulgaba la elaboración del *currículum* fundamentado en bases científicas *positivistas*, se apoyaba en la ciencia con el fin de eliminar las decisiones arbitrarias influidas vagamente por la *filosofía o la moral*.

Esta posición entendía que los métodos científicos garantizaban que la escuela transmitiera técnicamente los conocimientos y con ello, las habilidades necesarias para el

⁴ Como: La organización de la Escuela Secundaria que también fundamentaba la necesidad de investigar las características del individuo y la sociedad, buscando mejores niveles de bienestar en la democracia; el informe de los Principios Cardinales de la Educación Secundaria, fueron la expresión de la vertiente interesada en proporcionar condiciones para el desarrollo individual; finalmente importantes movimientos al interior del sistema educativo norteamericano buscaban esta meta, personajes como Horace Mann, Jane Addams, etc. fueron los constructores de esta tradición que sentó las bases para la formulación del paradigma curricular que difiere ampliamente de la **eficientista**.

hombre de la época industrial; así la educación incorporaba el espíritu de la época: el progreso basado en la ciencia y la técnica que la industrialización y urbanización requerían para acelerar la productividad en todos los órdenes de la vida social.

El código curricular nacional propio de la sociedad americana a comienzos y mediados de siglo respondía al siguiente fundamento:

1. El currículum debía tener una base *pragmática*, o sea construirse sobre el conocimiento de que los individuos y la sociedad tienen libertad de elección. Seleccionados los conocimientos que se juzgarán necesarios para la vida social e individual.
2. El código curricular se identifica con las necesidades del individuo
3. La educación se desarrolla como una aplicación de la *psicología* (dada la importancia otorgada al individuo y al pragmatismo). La psicología permitió establecer, controlar y legitimar las funciones clasificadoras del sistema educativo.
4. La noción del vínculo racional entre política educativa y ciencia. La sociedad se concibe como construida racionalmente en tanto el conocimiento de la condición humana conforma la base del cambio.

Así, el pensamiento educacional moderno en EEUU podría sintetizarse en tres características centrales:

1. *Racionalismo*: separando el asunto religioso de la esfera estatal, concibiendo lo científico como la base del proyecto pedagógico
2. *Individualismo*: subsidiario del liberalismo político y el desarrollo capitalista
3. *Pragmatismo*: diferenciándose así del iluminismo clásico, considerando que el criterio de verdad está en lo útil y susceptible de un desarrollo práctico, eficaz.

La perspectiva de la ciencia aplicada se transforma en hegemónica a partir del siglo XX. La ciencia comienza a entenderse como clave del progreso y esta concepción domina el pensamiento pedagógico, particularmente en los EEUU. La ciencia es un parámetro legítimo incluso para discutir cuestiones meramente axiológicas. Se produce así una priorización de ciencias naturales con el objeto de comprender la educación cuya aplicación fue luego trasladada al contexto escolar.

El conocimiento, fruto del desarrollo científico, es la base del cambio social. La misión de la escuela sería la de distribuir este conocimiento masivamente, lo cual requería la acción estatal, una presencia mayor en la consolidación de una sociedad caracterizada por un progresivo incremento de la industrialización.

La elaboración del *currículum*, debía estar pues a la altura de las circunstancias: se aspiraba a responder a las demandas de la sociedad, para lo cual era necesario recurrir a

los saberes especializados de diversas ciencias y sus diferentes investigaciones empíricas. La teoría curricular, introducía una división del trabajo en el terreno educativo: los especialistas del currículum por un lado y el profesorado, por el otro.

Este enfoque generó una serie de instrumentos para determinar objetivos escolares y secuencias técnicas específicas para elaborar el *currículum*. Bobbit y Charters son representantes de esta línea, sistematizada y ampliada más tarde por **Tyler** y **Taba**.

En esta época los educadores que se apegaban a esta tradición se denominaban así mismos como *científicos*, reconocían que el *currículo* era un elemento clave para eficientizar la educación, la elaboración del *currículo* se debería de entender como una empresa científica en el que el diseñador de éste no decidiría sobre el tipo de contenidos; éste actuaría como un descubridor, como un investigador científico que estudiaría metodológicamente las demandas sociales de educación y sólo a partir de ellos podría estructurar el *currículo*.

El elemento esencial de esta tendencia era la búsqueda obsesiva de cientificidad no sólo en el ámbito de la producción; disciplinas muy cercanas adoptadas al campo de la educación también experimentaron profundas modificaciones en cuanto a la idea de ciencia como es el caso de la psicología⁵.

La *Psicología* desde la posición asociacionista, con **Thorndike** en 1918 como representante señalaba que cualquier cosa que existía debía implicar la *cuantificación* de las conductas, por lo que era necesaria que la educación se interesara por los cambios que se producían en los seres humanos, por las cosas hechas, los actos realizados. Medir cualquiera de estos resultados significaba; medir su magnitud y la manera en que podría registrarse y utilizarse en este conocimiento. Este es el sentido en esta década; la preocupación por ampliar y perfeccionar la medición de los resultados educacionales.

Los conceptos que comprendían tales principios fueron: *escala, medida, porcentaje, rendimientos*, apoyados por un lenguaje de la psicometría y los tests que se aplicaban fundamentalmente en el rendimiento de los estudiantes en las materias, obteniendo las habilidades, actitudes, capacidad, destreza, para predecir y prescribir su formación futura. Resulta relevante para este trabajo enunciar que contemporáneamente al surgimiento del currículo, aparecía otro tema considerado especializado; *la evaluación*. Desarrollada

⁵ Actualmente la Psicología es una disciplina imprescindible para la temática curricular, aunque no es objeto de este trabajo, es importante marcar su importancia y necesidad de indagar los mecanismos, situaciones y momentos específicos mediante los que la Psicología tomó lugar casi "natural" en la práctica y teoría curricular.

generalmente, compartía con el currículum anhelos de cientificidad, coincidían en valores de rigor, *neutralidad, eficiencia, predicción, precisión*. Los avances logrados en uno impactaban al otro, convergiendo y compartiendo procedimientos y finalidades deseados por la época. Este elemento de la **evaluación** lo abordaremos más ampliamente en otro apartado de este capítulo.

Desde esta tendencia eficientista el currículum se desarrolló fundamentalmente a partir de los aportes de la administración científica del trabajo, destacando como constructor de esta teoría a F. W. **Taylor** (1856 – 1915) quien estudió las empresas desde el punto de vista de la eficiencia práctica; el asunto de la *productividad* fue su preocupación central, buscó crear estrictos mecanismos de administración y control que permitieran eliminar los desperdicios y aprovechar al máximo los tiempos y recursos⁶.

En las escuelas a través de sus administradores escolares y los integrantes de las juntas locales, se empezó a aplicar cada vez con mayor frecuencia la teoría del **taylorismo**⁷, sobre todo a la dirección del trabajo escolar, pero hubo seguidores que sobresalieron por la traspolación sistemática de estos principios en la administración escolar y posteriormente al *currículum*; entre estos encontramos a **Franklin Bobbit** como el máximo exponente de la nueva eficiencia en la administración escolar y que llegó a ser prominente en la reforma curricular, e igualmente quien dio forma y orientación al campo del currículum.

Aplicó ciertos principios del *taylorismo* a la administración del sistema educativo como el Gay Indiana⁸, en la que significaba la subordinación de los aspectos académicos a las preocupaciones administrativas; sin embargo, fue más lejos al saltar de la eficiencia del trabajo al ámbito de la teoría educacional propiamente, cuando propuso trabajar el material bruto (alumno) y lograr su producto final para el cual será mejor adaptado, en otras palabras, educar al individuo de acuerdo a sus capacidades.

Dado su afán eficientista Bobbit (1924) expresó claramente su visión empresarial, identificándose con los sectores sociales que pugnaban la diferencia curricular, para que

⁶ F. W. TAYLOR, fue quien organizó la primer cadena de montaje empresarial en los EUA ponía el ejemplo de una empresa al considerar al trabajador como un elemento más de la empresa al que es necesario estudiar con la intención de incrementar la productividad.

⁷ Como ejemplo de esto, podemos revisar lo referente al problema de la Reforma de la Escuela en Bowles Y Gintis, Martin Carnoy.

la escuela se abocara a la tarea de capacitar operarios destinados a una rama específica del trabajo.

En el empeño por lograr un diseño curricular específico, los objetivos en la educación fueron elementos básicos que demandaba exactitud y particularización. En ello se pretendía evidenciar una neutralidad, por lo que la tarea de diseño y producto en el currículum, adquieran un estatus científico al apegarse a los cánones de las “ciencias” naturales y administrativas

Otro aspecto significativo para Bobbit fue la incorporación de lo que el taylorismo llamó análisis de tareas. Señalo que debía analizarse detenidamente un campo dado de actividad humana, después seleccionar y *particularizar cada una de las habilidades* y conductos, finalmente organizados de tal modo que se pudiera lograr un aprendizaje despojándose de aquello que no fuera útil, más tarde Charters Y Sneddan, lo propusieron con el nombre de unidades de trabajo estandarizados para el currículum.

Esto permitió que junto con el desarrollo del capitalismo industrial, el campo curricular se pudiera vislumbrarlo desde una visión *tecnocrática* que pretendía imponer al trabajo educativo, las normas de un funcionamiento eficiente de la planta escolar, explorando al máximo los recursos materiales y humanos; preestablecidos y parcializando con toda precisión las actividades educativas, éstos surgirían de un método de análisis de tareas, buscando estandarizar los segmentos del currículo que son comunes en varios tipos de preparación. En donde el fin de la educación (instrumentado por medio del currículo) era preparar a los individuos para el desempeño eficiente del trabajo. Sin embargo, el resurgimiento de otras vías de búsqueda en el sistema educativo de los EUA, incluyendo el campo curricular no se hicieron esperar e incluso aparecieron como perspectivas curriculares opuestas a las mencionadas anteriormente.

El surgimiento del campo curricular en un inicio estuvo marcado por la racionalidad administrativa, que defendía la racionalidad técnica, basada en la expansión de la fe en la ciencia y la obsesión de la **eficiencia y productividad** que el progreso marcaba.

De la misma manera había una tradición que defendía y trabajaba con una lógica del quehacer educacional enarbolando fines e intereses que surgían exclusivamente del ámbito educacional; tradición que pugnaba por mejorar las condiciones no embrionarias de vida en común, cuyas actividades y distintos tipos de ocupación reflejan la vida de las

⁸ Estos principios eran: el uso de toda la planta, todo el tiempo aprovechable, reducir el número de trabajadores a un mínimo por un máximo de eficiencia en el trabajo, recuperación de los desperdicios y finalmente, trabajar el material bruto y lograr su producto final.

sociedad más amplia y que esté totalmente absorbida del espíritu del arte, historia y la ciencia.

Dentro del desarrollo del currículo, resulta interesante la perspectiva experiencial que demandaba adaptar la escuela a las nuevas condiciones industriales y compartir los requerimientos de administrar mejor el proceso educativo, puesto que este, no satisfacía las necesidades del individuo, precisaba considerar la experiencia del niño, **el maestro** debería identificar la dirección hacia donde apuntaba el interés del niño; organizar el medio educativo con estímulos que propiciaran experiencias parecidas a las que realizó la humanidad para llegar al conocimiento científico, hasta que el **niño** por *medio de su propio interés* hiciera suyos los conocimientos del programa, propiciando con ello un mayor conocimiento y desarrollo al incorporar nuevas experiencias personales.

La clave para organizar el medio educativo sería distinguir los aspectos lógicos y psicológicos de la experiencia, el primero corresponde a la materia de estudio en sí misma, al ser el producto (organizado lógicamente) de experiencias pasadas de la humanidad; el segundo relacionado con el niño, porque éstas son: vivencias, abstracciones, generalizaciones, etc., obtenidas de las experiencias.

El fin de la educación no era extraerla a un modelo distante de los problemas suscitados por los contactos habituales con los ambientes físico y social que procedían de la mayor parte de la casa y la comunidad, sino de ayudarlos a resolverlos.

John Dewey⁹, quien influyó profundamente tanto en el pensamiento curricular como en el movimiento de educación progresista que buscaban el desarrollo integral del individuo. Por su formación filosófica se vinculó rápidamente en el ambiente educativo en donde participó de diferentes maneras, llegando a ser conocido como el padre de una entidad llamada **Educación Progresista**¹⁰.

Para este autor, el programa era un instrumento que ayudaría al niño a realizar todos sus proyectos que éste podría haber formado con el fin de comprobar el resultado de sus actividades. Además, insistió en la facilidad del tránsito del hogar a la escuela, que dotaba

⁹ John Dewey (1859-1952), es junto con Charles Pierce, William James Y George Mead, un representante destacado del **pragmatismo**. Esta corriente filosófica, surgida hacia la segunda mitad del siglo XIX en centros intelectuales y universitarios de EUA, contribuyó significativamente en este siglo al desarrollo disciplinario de la **filosofía** e incidió en diversos campos del conocimiento; la antropología cultural, la psicología social, la sociología, la política y desde luego, la pedagogía. Dewey es quien con mayor atención analiza los vínculos entre la moral, la democracia y la educación.

al programa desde los primeros años de acuerdo a las necesidades del niño, como el alimento, el albergue y el vestido, haciendo estudiar en la escuela preocupaciones vistas en la casa, probando en el niño la misma frecuencia de interés respecto a las actividades escolares lecto-escritura a la par con su cotidianidad.

El programa debía vincularse como medio para realizar los fines de la vida ordinaria, a su juicio, ninguna instrucción podía tener éxito separando el **saber y el hacer**, conservando la relación entre los fines y los medios.

El fin de la educación no se limitaba a formar ciudadanos, trabajadores o padres, sino el de constituir humanos capaces de *vivir la vida en plenitud*, acrecentando el significado de sus experiencias y su capacidad para distinguir los siguientes¹¹. Bajo la idea de que una experiencia aumenta la capacidad para dirigir futuras experiencias, el currículo es importante como el elemento que articula diferentes momentos. “Por esta razón es tan fundamental el problema del programa escolar; para manifestar las fases sucesivas de una materia de enseñanza con otra, ha de existir una articulación del programa.

Dada la exigencia de vincular la experiencia lograda con el del programa (currículo), los objetivos siguen la misma lógica al afirmar. “Para saber lo que realmente es una capacidad debemos conocerla en su finalidad, uso o función, y esto no podemos saberlo sino en el caso de concebir al individuo como un ser activo en las relaciones sociales.”, entiende los objetivos opuestos a la idea de particularización y división exhaustiva de metas que representaban habilidades aisladas, dice que el proceso y los fines de la educación son una y la misma cosa, que poner al alumno a perseguir a un objetivo estandarizado, separado de su finalidad, se eliminan gran parte de los significados propios del proceso educativo, quedando éste como algo extremo, ajeno al individuo.

Dewey, no abandonó la tradición en el sector educativo que los reformistas veían en la escuela como el instrumento para la reconstrucción social, aquella que se defendía del proceso centralizador (empresarial) que desplaza los intereses comunitarios, promueve la participación activa del docente en la comunidad, reconociéndole como servidor social, vigilante del movimiento adecuado de la comunidad.

Aunado a lo anterior hizo hincapié en la importancia del papel de la escuela como institución socializadora, enarbola dos valores fundamentales: la **democracia y el**

¹⁰ La reputación de Dewey creció rápidamente como resultado de su trabajo en la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago y a través de las publicaciones de artículos en revistas profesionales y libros ampliamente leídos entre 1896-1904.

individuo, asuntos que son interdependientes. En tanto cada individuo debe recibir una preparación que le ponga en condiciones de satisfacer esta responsabilidad dándole las debidas ideas de la situación y necesidades del pueblo colectivamente y desarrollando cualidades que aseguren a su actividad una justa participación en la obra del gobierno.

Para él, el ideal democrático, resulta inseparable del desarrollo integral del individuo, por lo que también se oponía a una temprana y excesiva especialización como lo hizo Elliot y F. Young, que veían en la diferenciación de los estudios la determinación del destino de los estudiantes como una predestinación social, cuestión ajena al espíritu de una democracia.

El pensamiento pedagógico de J. Dewey estuvo comprometido con la vinculación de los *ideales democráticos*, el desarrollo del individuo, la participación de los ciudadanos por el interés común, etc. Fines educativos que los norteamericanos le habían encargado a la escuela, pero paradójicamente los empresarios y políticos que buscaban un mayor desarrollo de la industria, se oponía a dicho proyecto educativo.

Cabe mencionar que, las intenciones educativas de este movimiento de educación progresista edificados en gran parte en Dewey se enfrentaban en principio, a las versiones *eficientistas* que buscaban la subordinación total e incondicional de la escuela, a los intereses de los empresarios y de una transformación social de los EUA, bajo estos principios.

Así, la educación y el currículo desde este planteamiento resultaron elementos de gran valía para enfrentar las contiendas que se desplegaban social y educativamente. Finalmente en este inciso sobre el currículo, analizamos el nacimiento de este campo, tensado bajo las dos vertientes, enunciando cada una de las versiones, lo que marcó sus diferencias como sus convergencias, así como la relación de cada propuesta con grupos en el interior de las transformaciones educativas de esa sociedad. Podemos decir ahora al igual que muchos estudiosos del campo que, Bobbit y Dewey fueron los propulsores de este campo y sus propuestas son las dos **modalidades** originales sobre el diseño y problemática curricular, en tanto son posiciones, paradigmas, que hasta ese momento no se habían imbricado.

Durante la segunda mitad del siglo XX, tras las guerras mundiales, el desarrollo económico adquirió un papel decisivo para el cambio social al tiempo que la economía

¹¹ Para Dewey, la verdad o el valor de una experiencia dependen de la relación observada entre lo que se enseña y su resultado

capitalista y el proceso de industrialización comenzó a generar evidentes presiones sobre el sistema educativo. La educación pasó a ser vista como una inversión para el desarrollo, lo cual supone hacer cada vez más eficiente esta inversión.

Dentro de esta perspectiva cobran especial interés **las teorías tecnicistas** del currículo las cuales señalan entre otros elementos las dos funciones esenciales que debía tener la educación:

1. Formar capital humano: esto es, individuos aptos para aportar al desarrollo económico
2. Clasificar a los sujetos de acuerdo a sus capacidades: a fin de cubrir los distintos requerimientos del sistema económico.

En efecto, no sólo había que formar a los individuos en conocimientos y destrezas sino también en los valores, disposición y actitudes que eran requeridos para la adaptación de los sujetos al modelo de la sociedad industrial. Así, el currículum debía concebirse como un instrumento eficiente y planificado para asegurar estos logros y dar herramientas a los profesores para que éstos pudieran colaborar con esta necesidad económica a través de la planificación prescripta y de una batería de tecnologías escolares.

La psicología *conductista*, aportó el marco teórico necesario para las concepciones curriculares derivadas de este enfoque. Se facilitaron así las técnicas de control del comportamiento como base para la instrucción y para la organización del currículum.

Son representantes de esta línea teórica: Gagne, Bloom, Mager y Popham, en ellos se advierte la intención de definir claramente los objetivos conductuales de manera tal que la enseñanza se transforme en un entrenamiento que permitiera ejercitar dichas conductas y sus resultados pudieran ser verificados y medidos. Entonces, el aprendizaje se podía explicar independientemente del contexto, de los sujetos y de los contenidos, lo importante era una adecuada planificación y ejecución que aseguraría los logros. Este marcado tecnicismo acabó postergando problemáticas centrales de la teoría curricular como los contenidos o los principios de selección, haciendo de los aspectos instrumentales (formulación y evaluación de objetivos) la única dimensión desarrollada.

Es evidente que estas vertientes paradigmáticas del campo curricular, permanecen en la actualidad, compartiendo elementos y procedimientos así como pugnas contra los intereses que sostienen a la otra, cuestiones de que dan cuenta los siguientes trabajos de los años 60s y 70s al presente: En la tradición eficientista Eisner, citado por M. Pasillas (*en Pedagogía, Educación y Formación. Revista de Acatlán multidisciplinaria*, 1992) dice que, esta noción ha asistido a individuos que no están entrenados en el currículum, sino en otras disciplinas, como la psicología, desarrollando materiales e ideas sobre la

planeación curricular, logrando tener un considerable impacto en la educación, refiriéndose a C. Bereiter, R. Gagne y Briggs, R. Mager, J. Pophan, para cada uno de estos autores, el currículum y la instrucción deben de ser una planeación secuenciada, exhaustiva, con un nivel de complejidad ascendente, logrando llegar a los fines específicos con anterioridad al proceso, sostenidos con un nivel de eficiencia pedagógica máxima .

Estos planteamientos se han inclinado entre otras cosas por la *psicología conductista* y la utilización del análisis de sistemas, sin perder la visión mecanicista y determinista.

Por otro lado, en la vertiente del desarrollo integral, encontramos a seguidores de J. Dewey entre los que cita Luzuriaga a autores sobresalientes en Norteamérica como: W. Kilpatrick, H. Rugg, B.H. Bode y C. Washburne.

Resulta evidente por la historia de la educación de los EUA que, los elementos esenciales en el método racional de Tyler conocido por todos los inmiscuidos en este campo, tienen lugar en los trabajos precedentes, los cuales fundan el campo curricular.

El pensamiento de Tyler¹², se encuentra inscrito en la perspectiva teórica denominada tecnología educativa la cual intenta integrar las vertientes conceptuales y metodológicas

¹² En 1949, Tyler adopta un enfoque **conductista** que se observa claramente en su forma de concebir los objetivos educativos. Lo que hace el conductismo es ofrecer un formato científico más moderno, con la garantía que supone apoyar el pensamiento pedagógico en una corriente psicológica calificada de científica, a un esquema que venía trazado con la aplicación que **Bobbit** había hecho del modelo de producción industrial a la escuela. La pedagogía por objetivos se ha hecho sinónimo de pedagogía basada en objetivos de conducta. El planteamiento de Tyler surge de 4 preguntas esenciales 1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?; 2. Qué experiencias básicas educativas pueden ayudar con más probabilidad a esos fines?; 3. ¿Cómo organizar eficazmente esas experiencias?; 4) ¿Cómo comprobar que alcanzaron sus fines?. Para Tyler su teoría del currículum no consiste tanto en dar respuestas sino en encontrar soluciones. Los objetivos generales de la escuela surgen de considerar:

1. El sujeto de la educación; 2. La vida exterior a la escuela; 3. El contenido de las asignaturas. Se debe entonces buscar objetivos para la enseñanza: 1. Filtrando los objetivos generales a través de la Filosofía; 2. Poniendo a la Psicología del aprendizaje como segundo filtro. 3. Se debe luego llegar a los objetivos concretos factibles de la enseñanza.

El objetivo para Tyler será aquel que venga expresado en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará ese comportamiento. Con la formulación clara de los resultados a que se aspira, el autor del currículum dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables y cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículum. Tyler antes de concebir los objetivos de esta forma empezó a interesarse por los objetivos de conducta como una necesidad a la hora de construir los ítems de los test. **Su orientación psicométrica y la adopción de la teoría conductista del aprendizaje dan un significado muy decidido a los objetivos.**

Las ideas de eficiencia y precisión son dos coordenadas básicas en la pedagogía por objetivos. Con Tyler ha quedado de manifiesto un esquema básico de orden procesual para la teoría curricular que es un esquema de diseño o programación de la acción y que consiste en:

1. Consideración de las fuentes de orientación de la acción pedagógica: Sujeto, sociedad, contenidos; 2. Selección de objetivos; 3. Selección de experiencias; 4. Organización de experiencias; 5. Evaluación. Dentro del pensamiento curricular ha quedado insinuada una interpretación de este esquema y de cómo llevarlo a cabo: la interpretación precisa, tecnicista, de los objetivos y del diseño.

de su tiempo, si bien presenta una dimensión liberal, en tanto invita a los profesores a reflexionar, se centra en un enfoque técnico centrado en una elaboración racional y deductiva. Bosqueja una forma de considerar un programa de enseñanza como instrumento de educación efectivo.

Así, fija cuatro cuestiones fundamentales a responder:

1. Objetivos Educativos de la Escuela: Deben definirse con claridad considerando a cada alumno; la vida fuera de la escuela; sugerencias de especialistas en Filosofía y en Psicología. La formulación debe realizarse en términos de contenidos y de aspectos conductuales (que luego se perfeccionaría con la taxonomía de objetivos educacionales de Bloom).

2. Selección de experiencias de Aprendizaje: A fin de que el alumno sea capaz de practicar en el tipo de conducta requerida y sentir satisfacción al hacerlo, tener reacciones al nivel de sus posibilidades, realizar reiteradamente experiencias concretas para obtener el mismo objetivo educativo y obtener varios resultados.

3. Organización de las Experiencias Educativas: Esta organización supone:

1. Definir una organización acumulativa de experiencias tanto vertical (a través de diferentes niveles) como horizontal (a través de cuestiones del mismo nivel).

2. Establecer criterios para optimizar la organización : Continuidad, secuencia e integración.

3. Definir los elementos a organizar: Conceptos, valores, destrezas.

4. Discutir los posibles principios de organización: Secuencia cronológica, amplitud creciente de aplicación, variedad de las actividades.

5. Describir las estructuras organizativas: Lecciones, temas y unidades de trabajo (respetando los criterios de continuidad, secuencia e integración).

6. Describir las 5 etapas necesarias para planificar una unidad de organización: Aprobación de un esquema general de organización, aprobación de los principios generales de organización; Aprobación de la unidad de nivel más bajo a utilizar, desarrollo de planes flexibles o “ unidades básicas”, empleo de la planificación alumno – profesor en relación con las actividades concretas a desarrollar.

4. Evaluación de las experiencias de aprendizaje:

Establece la necesidad de la evaluación en tanto permiten constatar hasta donde las experiencias producen los resultados esperados. Propone nociones básicas de evaluación y una descripción de los procedimientos que supone la definición de los objetivos a lograr.

El modelo de Tyler, **racional-científico-deductivo** fue retomado más tarde por Hilda Taba, que ampliaría el proceso: **diseño-implementación-evaluación**.

Propone la necesidad de estudiar las fuentes de las decisiones curriculares, en cuanto análisis sociales, culturales y consecuencias educativas. Pese a las diferencias entre estos autores, coinciden en que para mejorar la educación, los docentes necesitan aprender a tomar decisiones más eficientes y científicas (lo científico refiere al modelo definido por la autoridad). Proponen también una división del trabajo pedagógico: los expertos, se ocuparán de la concepción y fundamentación curricular, mientras que los docentes harán su parte a través de la operativización.

La *pedagogía por objetivos* supone finalmente una profundización de este modelo que lleva a una versión tecnicista de la enseñanza, avalada por el marco teórico que propone el conductismo. Y fue la década del 70 el período de mayor difusión de este modelo

Gimeno Sacristán observará diferentes matices dentro de la línea normativa. Ubicará a Taba como seguidora del Tyler en tanto enfatiza secuenciaciones técnicas similares para la elaboración del currículum, aunque por otra parte, la diferenciará claramente de la línea tecnicista de Frank, Gagne y Bloom, en tanto para ella (así también como para Stenhouse y Tanner) los objetivos tienen básicamente un sentido orientador y admiten distintos niveles de precisión, estudiándolos en interrelación con los demás elementos.

Los problemas teóricos a estudiar y a resolver en la práctica son muchos por las múltiples interrelaciones. Además, los objetivos tienen que reflejar tanto el contenido al que se aplican como el tipo de actividad mental o conducta en general que desarrollan, porque sobre un contenido se puede ejercer la memorización, el análisis, la crítica, etc. y una actividad mental varía según el contenido al que se aplique.

El proceso educativo consiste tanto en el dominio del contenido como en el desarrollo de las facultades. En efecto, para Taba los objetivos son evolutivos y representan caminos por recorrer antes que puntos terminales.

Más allá de estas diferencias de matiz, la intención era la de adaptar los contenidos de la enseñanza correspondientes a una sociedad más avanzada, incluyendo en ellos tanto el conocimiento científico como el conocimiento práctico necesario para la vida.

Resulta paradójico en esta línea que el control social en aumento no podía eludir el pensamiento liberal, esto es, el énfasis en el individuo. La psicología resuelve la contradicción en tanto los objetivos educacionales se expresan siempre en términos individuales.

En opinión de Gimeno Sacristán, **Hilda Taba** coincide con Tyler en el diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenidos, organización del contenido, selección de las actividades de aprendizaje, organización de las actividades, determinación de qué evaluar y cómo hacerlo.

Según Taba, los objetivos tienen que reflejar tanto el **contenido** al que se aplican como el **tipo de actividad mental** o conducta en general que desarrollan, porque sobre un contenido se puede ejercer la memorización, el análisis, la crítica, etc. y una actividad mental varía según el contenido al que se aplique. El proceso educativo consiste tanto en el dominio del contenido como en el desarrollo de las facultades. Es muy importante la consideración de Taba de que los objetivos son **evolutivos y representan caminos por recorrer antes que puntos terminales**. Para Taba, es necesaria la clarificación de objetivos pero solamente llegando a grandes categorías del comportamiento que expresen la base racional en la que se apoya la concepción misma de los objetivos poniendo de manifiesto la filosofía educativa que los sustenta. Estas categorías son por ejemplo: el pensamiento reflexivo, la capacidad para interpretar datos, la aplicación de hechos y principios, valores, actitudes, habilidades, etc. Veamos pues, en detalle el análisis y la propuesta de Hilda Taba.

Sustenta Hilda Taba, que el *concepto de la sociedad* acerca de la función de la escuela pública determina en alto grado qué clase de currículum tendrán las escuelas. Esto es más difícil de determinar en una democracia que en una sociedad totalitaria. Se podría decir que el gran debate sobre las escuelas y su función, es un debate sobre muchos de los problemas que encara nuestra sociedad: el equilibrio entre libertad y control, entre tradición y cambio, la opción entre minorías, de poder o de intelecto, los factores de participación en la estructura de la política pública y muchos otros. Pero cualquiera que sean las opiniones no parece existir discrepancia sobre la importancia del papel de la educación.

Cualquiera que investigue las diversas **“tendencias”** en la elaboración del currículum en los EEUU, notará un movimiento en zigzag en el cual una “tendencia” engulle a la que precede y la aniquila con una discontinuidad casi increíble en el pensamiento teórico. Cuando la educación es demasiado sensible a la opinión pública, los cambios están destinados a ser hechos irreflexivamente. La continuidad en la capitalización de las realizaciones ya logradas pelagra ante la vehemencia de las reformas y los cambios formulados apresuradamente. Existe una gran variedad de conceptos sobre cuál es la función esencial de las escuelas públicas. Existe consenso en cuanto a la idea de que las

escuelas funcionan en nombre de la cultura dentro de la cual existen. No obstante las opiniones están divididas en cuanto a la naturaleza precisa de esta función. Las diferencias oscilan entre los conceptos que suponen una fuerte determinación cultural en todo lo que la escuela hace y debe hacer, hasta los postulados sobre ideales de desarrollo individual totalmente independientes de las normas culturales.

Hilda Taba señala que en el desarrollo del campo curricular este se dividió en dos campos:

1. El que prioriza el **punto de vista psicológico del desarrollo individual**.
2. El que prioriza la **reconstrucción social**

En la opinión de la autora, el tiempo demostrará que estos argumentos han sido en gran medida semánticos. Pero estas diferencias en los criterios sobre la función de la educación no son ociosas ni teóricas. Tienen relevancia definida y concreta con respecto a la confección de programas educativos y en especial del currículo. Determinan las definiciones de las necesidades que han de ser satisfechas, clarifican las controversias sobre prácticas como el estudio de los problemas contemporáneos o el de la historia antigua o universal. Son importantes respecto del problema total de la orientación y su función en el currículum y las cuestiones de individualización del contenido del currículum y los métodos de enseñanza. Las diferencias son las que determinan aquello que será considerado como “elemento esencial” o “superfluo” en la enseñanza.

Más recientemente, encontramos trabajos a nivel nacional que nos mantienen en la idea no sólo de la importancia del campo curricular, sino de las tendencias que permanecen hasta la fecha vigentes tal como lo señalan Alfredo Furlan, Ángel Díaz B. y M. Ángel Pasillas que bajo sus respectivos análisis nos muestran las diferentes vertientes según la posición filosófico-política en la que se inscriben, *pragmática* o *tecnocrática*; y dependiendo del nivel que trabajen el diseño curricular a la instrucción, corresponde a los de la vertiente deweyana o a los bobbittianos.

Hace ya algunas décadas se inició en Latinoamérica el trabajo específico del campo curricular¹³, impulsando básicamente por el avance significativo que en este tema se lograra en los Estados Unidos de América.

¹³ El cual se conoció con un fuerte impacto en ciertos ámbitos, sobre todo en la educación superior en los años iniciales de los 70s, adoptando un planteamiento cuyo desarrollo data de ser por lo menos diez años a la fecha señalada.

En el caso de México, tuvo su recepción formal en las instituciones educativas medio superior y superior principalmente, bajo el contexto social llamado **modernizador**¹⁴, proyecto de Estado político-académico, vinculado estrechamente a las estrategias de crecimiento y transformación capitalista que impulsó a la expansión de la educación, en dos sentidos: el primero de ellos en la disponibilidad de la formación de cuadros calificados y el segundo en el fomento de ciertos procesos de democratización y difusión de la conciencia crítica, después del **movimiento del 68**.

Esta idea de *modernización* significó en primer lugar que, en los aspectos administrativos organizativos debían cambiar sus modelos tradicionales para adquirir en su funcionamiento la eficacia de la moderna empresa. En segundo término se tenía que adecuar la oferta a la demanda de oficios y profesiones, es decir, *ajustar* lo más posible los *recursos humanos* que el sistema demandara.

La **modernización** del sistema educativo confirió a la planificación vital importancia, de ahí los recursos humanos, frente a los cuales se hizo imprescindible aplicar mediciones que permitieran captarlos y controlarlos para determinar el rendimiento efectivo de las capacidades intelectuales sobre todo, las más calificadas.

La educación se transformó en un prerrequisito para el desarrollo económico como una variable para el desarrollo. Bajo este contexto, era prácticamente inevitable el desenvolvimiento de un proceso que buscaba distintos segmentos escolares que cumplieran funciones especializadas en relación con las clases sociales y con la división social del trabajo. Es así, como al pensamiento educativo norteamericano se le da una importante recepción, como una parte más de las relaciones de influencia que desde hace tiempo y en ámbitos más amplios al educativo, establece EUA con Latinoamérica¹⁵.

Particularmente lo referente al modelo curricular norteamericano adoptado y adaptado en la educación mexicana a través de los principales centros, se caracterizaba en principio por el enfoque instrumental, identificada como **“Tecnología educativa”** ligada a la sistematización de la enseñanza, con pretensiones metodológicas universales, donde el proceso educativo se reducía a lo que ocurría en el aula, centrando la atención en el alumno, haciendo excesivos el trabajo de sistematización y programación en la realización de la clase, acentuando el énfasis en la evaluación como **control**. Estos son algunos de

¹⁴ Trabajos que examinan ampliamente el contexto modernizador en las universidades de manera aportativa de aquella época, son entre otros los obligadamente referidos como: T. Vasconi, A. Puiggros, J. Mendoza Rojas, J. Brunner entre otros.

los elementos que lo identificaban bajo la influencia del *funcionalismo* y el *conductismo*, paralelamente coexistía un enfoque más devenido del pragmatismo asociado a la idea racional de planeación y diseño de planes y programas de estudio, basado en las propuestas de R. Tyler e H. Taba, en el que se pretendía articular problemas de tipo técnico con problemas de legitimación¹⁶. Este último enfoque fue el más acreditado de los dos, sobre todo por la importancia que aparecía ligada fuertemente a lo institucional y político más que a las técnicas estrictamente didácticas; ello se constata cuando observamos que los asuntos concernientes a la organización de los estudios se trato y diseño en los más altos organismos de gobierno educacional.

Siguiendo el trabajo curricular de Tyler, se demuestra la intercalación de los supuestos de la filosofía de Dewey, en la que oscila su obsesionada persecución por establecer la eficiencia social ligada a la democracia, así como la postura incisiva que la visión administrativa de Bobbit mantiene como eficiencia técnica, a fin de implantar el razonamiento preocupado por la calidad de la producción escolar manifiesta a través de la eficiencia en el ahorro y los recursos de diferente naturaleza.

Desde el inicio de la década de los 70s, la *problemática curricular* descansó en los principios paradigmáticos originarios antes enunciados, tanto por el desarrollo teórico como el práctico. En la historia particular de las Instituciones, recuperada a través de la literatura localizada en eventos¹⁷, observamos la importancia e interés que despertó en nuestro país el campo del *currículum*¹⁸.

A partir de este momento el currículum se convirtió en el tema más estudiado, en el que se pudo apreciar la subsistencia de la influencia del pragmatismo (modelo tyleriano), que se desplegaba más tarde en los textos por ejemplo de Taba, Taylor, Jhonson, y con enfoques de carácter más administrativos, reforzado por el desarrollo paralelo del

¹⁵ Según Puiggros, los EUA tenían fuertes intereses de carácter político-pedagógico para el control y hegemonía sobre los países latinoamericanos.

¹⁶ La época contemporánea del discurso sobre la cuestión curricular prosiguió al simbólico reconocimiento sellado por la obra de Tyler en la que se propone un método racional para encarar la cuestión curricular que por su relativa sencillez ecléctica aparente, no ha dejado de ser un paradigma de extraordinaria potencia y seducción hoy día.

¹⁷ Se han realizado múltiples y variados esfuerzos en torno a esta problemática, a manera de ejemplo enunciamos tan sólo uno de tres eventos significativos que han tenido directa o indirectamente que ver con la cuestión curricular. "El Congreso Nacional de Investigación Educativa", realizada en 1981.

¹⁸ Como consecuencia de su vasta difusión a través de los múltiples medios y recursos que los establecimientos universitarios del capitalismo hegemónico tenían (congresos, libros, filmes.) se consiguió un significativo reconocimiento en nuestro ámbito universitario.

conductismo, y cognoscitivismo preferentemente, expresado en textos de Popham, Baker, Chadwick, Christine, Gagne, Briggs. En las experiencias curriculares a nivel nacional se expresaban los rasgos de las diversas formas de acotar y ejercer la significación de estos enfoques, por ejemplo: mientras que para unos el currículum era el conjunto de oportunidades que ofrecía la escuela o la fusión de aprendizajes que desarrollarían los alumnos bajo el auspicio indiscutiblemente por el establecimiento de forma programada. De este modo el currículo lo encontramos definido en la determinación del comportamiento y pensamiento del alumno, lo que se ofrece y desarrolla.

Para otros, las acentuaciones en la forma de acatar el currículo se circunscribe a una perspectiva instruccional, a la planeación, a la toma de decisiones, a su organización, al control de la conducta. expulsando lo emergente o quehaceres no contemplados en el ámbito de lo programado, considerándoseles actividades ajenas al currículo o extracurriculares no deseadas, por tanto no registradas.

Como efecto de este impacto, las estrategias y acciones notables de transformación y *modificaciones* en los establecimientos educativos nacionales, particularmente en la UNAM, no se hicieron esperar, cambios tanto voluntarios como impuestos que respondían a niveles de preocupación en cierto modo diversos y múltiples apegados a ejercer en la práctica los planteamientos curriculares novedosos que darían orden y sentido a la organicidad de los establecimientos en relación a las exigencias del desarrollo interno y externo del mismo.

El surgimiento de entidades pioneras (centros, unidades, departamentos.), tuvieron lugar en el escenario universitario como apoyo a los procesos educativos diversos institucionales, dedicados a atender propósitos como: mejorar la calidad de la enseñanza impartida por la UNAM y hacer frente al problema de un insuficiente presupuesto educativo, mediante la propuesta de métodos de enseñanza más **eficaces** y más **eficientes**¹⁹.

¹⁹ Habría que recordar que en ese momento existía un fuerte arraigo a una practica educativa tradicional, la cual tiene sus antecedentes en el siglo XVII cuando surgen algunas críticas a la forma de enseñanza que se practicaba en los colegios internados. Éstos estaban a cargo de **órdenes religiosos**, tenían como finalidad alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad, ofreciendo una vida metódica en su interior. Se enseñaba los ideales de la antigüedad, la lengua escolar era el **latín**, y el dominio de la **retórica** era la culminación de esta educación. Los jóvenes, eran considerados propensos a la tentación, débiles y con atracción por el mal, por lo tanto, se consideraba necesario aislarlos del mundo externo, ya que éste es temido como fuente de tentaciones. Había que vigilar al alumno para que no sucumbiera a sus deseos y apetencias naturales. **Comenio**, publicó en 1657 su obra titulada **Didáctica Magna** o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos. En ella se señalan lo que serán las bases de la pedagogía tradicional. Comenio y Raticius, fundadores de esta pedagogía, se oponen a que los niños aprendan a leer en latín y no en la

Teniendo que resolver aspectos técnicos de problemas de institución, igualmente se atendía la investigación y difusión sobre los objetivos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de enseñanza, *de evaluación*, e incluso en otros planos la enseñanza audiovisual, ello implicaba dar cuenta de aspectos pedagógicos-didácticos, a los profesores y por tanto a modificar y evaluar los planes y programas escolares, e incluso tomar a éstos como recursos potenciales para desarrollar el trabajo especializado del campo educativo.

Dentro de las entidades más conocidas que destacaron por su pronta respuesta, encontramos los siguiente: el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro Latinoamericano de Tecnología para la Salud, etc. todos ellos en la UNAM.

lengua materna, postulan una escuela única, la escolarización a cargo del Estado para todos los niños, no importa el sexo, la condición social o la capacidad. La **Escuela Tradicional** del siglo XVII, significa *Método y Orden*. Siguiendo este principio, identificamos los siguientes aspectos que caracterizan a dicha escuela:

- A. **Magistrocentrismo**. El maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. El maestro es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer. La disciplina y el castigo se consideran fundamentales; la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos. El castigo ya sea en forma de reproches o de castigo físico estimula constantemente el progreso del alumno.
- B. **Enciclopedismo**. La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; todo lo que el niño tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado, si se quiere evitar la distracción y la confusión nada debe buscarse fuera del manual.
- C. **Verbalismo y Pasividad**. El método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método.

En el siglo XVIII se profundizó la crítica que a la educación de los internados habían dirigido Ratchius y **Comenio**. Posteriormente en el siglo XIX, autores como Durkheim, Alain y Château sostienen que *educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección*. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos. Para estos autores, la participación de los elementos que intervienen en el proceso educativo, no difiere sustancialmente de la postura sostenida por Comenio y Ratchius (s.XVII). El maestro simplifica, prepara, organiza, y ordena. Es el guía, el mediador entre los modelos y el niño. Mediante los ejercicios escolares los alumnos adquirirán unas disposiciones físicas e intelectuales para entrar en contacto con los modelos. La disciplina escolar y el castigo siguen siendo fundamentales. El acatar las normas y reglas es la forma de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo, lo que le permite librarse de su espontaneidad y sus deseos. Cuando esto no es así, el castigo hará que quien transgredió alguna norma o regla vuelva a someterse a éstas renunciando a los caprichos y tendencias personales. Para cumplir con esto los maestros deben mantener una actitud distante con respecto a los alumnos. La filosofía de la Escuela Tradicional, considera que la mejor forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Se le da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, en tanto que se les considera de gran utilidad para ayudar al niño en el progreso de su personalidad. Esta **filosofía** perdura en la educación en la actualidad. En su momento la Escuela Tradicional representó un cambio importante en el estilo y la orientación de la enseñanza, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y nada propicio para la innovación; llevando inclusive a prácticas pedagógicas no deseadas. Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, representaron una importante oxigenación para el sistema; aunque su desarrollo no siempre haya sido fácil y homogéneo, sin duda abrieron definitivamente *el camino interminable de la renovación pedagógica*.

Más tarde se les fusionó el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Investigación y Servicios Educativos CISE. Y el CLATES se convirtió en el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud. CEUTES. Independientemente del propósito e interés que determinó tal función, el sentido y procedimiento no cambió, en todo caso se impulsaron perspectivas con un carácter no sólo técnico sino analítico que intentaba inaugurar ámbitos no tocados hasta ese momento en el desarrollo.

1.3 Perspectivas de la evaluación y su impacto en el campo curricular de la educación superior,

Es interesante mencionar que la historia de la educación de los países del mundo occidental, principalmente de aquellos que mayor número de textos traducidos al idioma español encontramos (EUA e Inglaterra), han influido ampliamente en el campo de la **Evaluación**²⁰, referido en términos tan

²⁰ Existen distintos **enfoques y definiciones de evaluación** con el fin de apreciar la amplitud de conceptos sobre el tema, revisemos algunos de ellos. En el diccionario la palabra Evaluación se define como, ^señalar el valor de algo, estimar, apreciar o calcular el valor de algo. De esta manera más que exactitud lo que busca la definición es establecer una aproximación cuantitativa o cualitativa. Atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un determinado propósito, recoger información, emitir un juicio con ella a partir de una comparación y así, tomar una decisión. La toma de decisiones se hace permanentemente evaluando y eligiendo lo que consideramos más acertado. Más técnicamente podemos definirla como: "La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar, de manera sistemática, en que medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables." (P. D. Laforucade) "**Evaluación es** el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. " (B. Maccario) "**La evaluación es** una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en que medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados." (A. Pila Teleña)"Evaluación implica comparación entre los objetivos impuestos a una actividad intencional y los resultados que produce. Es preciso evaluar no solamente los resultados, sino los objetivos, las condiciones, los medios, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción. Esto supone la existencia de diferentes tipos de evaluación entre las que destacan: **Evaluación del contexto**, determinar los objetivos, sus posibilidades, sus condiciones y medios de realización, lo que nos será de fundamental importancia al momento de elaborar la planificación. **evaluación de las necesidades inherentes al proyecto (Input)**, o sea la determinación de la puesta en práctica, de los recursos y de los medios. **Evaluación del proceso**, estudio de los datos sobre lo efectos que produjeron los métodos empleados, su progresión, sus dificultades y su comparación para tomar decisiones de ejecución. **Evaluación del producto**, medición, interpretación, juicio acerca del cumplimiento de los objetivos, de la eficacia de la enseñanza, en suma evaluación de los resultados para tomar decisiones de reciclaje. Estos diferentes momentos de la evaluación cumplen un papel fundamental en las decisiones relativas a la planificación, los programas, la realización y el control de la actividad.

estrechos como limitados en cualquiera de sus dimensiones; *conceptual* o *fáctico*, hasta el aspecto *cualitativo* de la evaluación, conformando una noción y aplicación diferente a la predominantemente tradicional, planteando una idea de transformación, renovación, ajuste o por el contrario de comprensión y asimilación de proyectos educativos.

Así, la **evaluación** la encontramos hoy día aplicada a todos los aspectos y sujetos que tienen relación con la educación como: la didáctica y el currículum e incluso con diversas conformaciones directas e indirectas derivadas de esta preocupación de la evaluación, sobre todo a nivel del análisis de la estructura académica del establecimiento escolar, etc. La evaluación se ha considerado igual como ha sucedido con el campo del currículum en un elemento de suma significación en los procesos escolares, tanto por la intervención en el quehacer educativo en los diferentes sectores escolares, como por la conformación de un espacio de controversia y tensión que los diferentes grupos sostienen a través de sus pugnas a fin de imponer una forma de entender y ejercer la evaluación.

El campo de la *evaluación*, no ha estado exento de un desarrollo complejo, **repleto de múltiples pretensiones** e implicaciones de diferentes sesgos, expresado en contradicciones heterogéneas de las propuestas y proyectos educativos. Sin embargo para este inciso, abordaremos sucintamente algunas consideraciones del campo de la evaluación, otorgando especial énfasis a ciertos aspectos de la relación y articulación de los campos contemporáneos aplicados simultáneamente a la educación superior. La *evaluación curricular*. Por otra parte también debemos señalar que la evaluación no debe ser considerada como sinónimo de medición²¹

La gran mayoría de los autores (R. Tyler, B. Bloom, G. De Landsheere, B. Maccario) agrupan los diferentes objetivos y funciones de la evaluación que ya enumeramos en tres grandes categorías: **La Evaluación Predictiva o Inicial** (Diagnóstica), se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Busca determinar cuales son las características del alumno previo al desarrollo del programa, con el objetivo de ubicarlo en su nivel, clasificarlo y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo. La Evaluación Formativa, es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene por objetivo informar de los logros obtenidos, y eventualmente, advertir donde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo. La Evaluación Sumativa, es aquella que tiene la estructura de un balance, realizada después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todos los niveles (alumnos, padres, institución, docentes, etc.). La razón de ser de la evaluación es servir a la acción; acción educativa debe entenderse desde el punto de vista formativo, que como profesor le debe (pre)ocupar antes de cualquier otra consideración.

²¹ **La medición** es un proceso mediante el cual se utilizan los instrumentos para obtener datos de manera cuantitativa. Este concepto se relaciona con 1) instrumentos de medición orientados a demostrar lo que el estudiante puede hacer o lo que hará 2) proviene de la tendencia científica y cuantificable y basa sus hallazgos en dos supuestos a) es posible identificar unidades aisladas de

Hemos enunciado anteriormente en este trabajo que el campo de la **evaluación** como el del **currículum**, aparecen simultáneamente de un conjunto más de aspectos emergentes que lograron un espacio significativo en el tratamiento del proceso educativo, sobre todo escolar, ello, como consecuencia de la coyuntura social y educativa de transformación que vivió el país de los EUA, esa búsqueda por lograr una nación fuertemente unificada, sostenida por el desarrollo industrial, lo que implicó la necesidad de cambio que se expresó en ritmos distintos, no solo en la emisión discursiva, sino igualmente en acciones que permitieran institucionalizar la educación, la cultura, los valores, así como **eficientizar** los tiempos, los recursos a fin de lograr una productividad de mayores rendimientos de bajo costo. Bajo este escenario y orientación las prácticas crearon nuevas ideas, propuestas y conceptos tendientes a responder a los avatares vertiginosos que exigían una problemática específica, un aspecto importante que permitía no sólo controlar los ingresos, los procesos y los resultados en el quehacer escolar, también su eficiencia en los productos.²²

Recordemos en los incisos anteriores de este capítulo, cómo el sistema educativo norteamericano se convirtió en un sector organizado, a nivel nacional, gracias al enriquecimiento del pensamiento educativo que desarrolló sus propios conocimientos y su incorporación a un cuerpo teórico de los avances de las disciplinas que se integraron al saber científico, entre otras la psicología, no solo hubo desarrollo de elementos que ya

fenómenos, b) diseñar instrumentos que detecten y midan las unidades asignándole categorías objetivas 3) la medición implica comparar lo que se mide con la unidad de medida que se adopte. Por consiguiente, la característica principal de la medición es cuantificar; sus instrumentos mas comunes son : exámenes elaborados por los maestros, pruebas estandarizadas de aprovechamiento y de aptitud, prueba diagnóstica, prueba de aptitudes especiales y otras.

²² Cabe mencionar que el problema de la valoración en la educación no se inicia estrictamente con la historia exclusiva de los EUA, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, según nosotros y contrario a otras afirmaciones, ésta la reconocemos históricamente desde la educación medieval, en la que aparece la idea de selección y rendimiento de los aspirantes a incorporarse como alumnos de las escuelas de esa época, aprobando o negando la capacidad del solicitante a través de exámenes. Sin embargo, este antecedente dista de la intencionalidad y significación que hoy la noción de **evaluación** promueve a pesar de que ambas experiencias puedan coincidir en aspectos vinculados a la competencia, selección, rendimientos, etc., es necesario tener presente que cada noción constituye una aproximación hacia el momento social en que se crea un concepto para responder a las exigencias de cada época, mientras que en la edad medieval se buscaba lograr el dominio de un saber, el formar al hombre culto, más que encaminarlo a la incorporación del mercado o insertarlo al desarrollo productivo, cómo los cánones de la sociedad industrial imponen violentamente, ambos conceptos examen y evaluación, si bien aparentemente (semántica) dos conceptos diferentes con significaciones que arriban a intencionalidades distintas, la acentuada preocupación por controlar, seleccionar e identificar las capacidades y rendimiento es ampliamente similar y compartido en ambos términos.

estaban instalados en el ámbito educativo; fue forzoso crear otros medios, instrumentos o procedimientos para satisfacer diversas presiones sociales, políticas y educativas.

Una de esas creaciones fue la **evaluación**; ésta se convirtió en respuesta a los retos que la sociedad industrial presentó al sector educativo norteamericano, como asunto especializado en la práctica educativa, espacio de: polémica, tensiones, controversia que hundió sus raíces en enfrentamientos políticos, sociales y económicos en los que habían estado involucrados grupos, sectores y clases sociales.

La evaluación expresó contradicciones sociales y educativas de los EUA, viejas y variadas luchas que conformaron este nuevo campo que impulsó vertientes específicas, líneas y prácticas.

Su surgimiento tuvo lugar a partir de esa contienda y coexistencia de distintas tendencias, expresadas en dos vertientes curriculares originarias: *la eficientista* y la que pretendía el *desarrollo integral* del individuo, fueron punto de arranque de la evaluación con problemas propios que los miraban desde la arista de la psicología, desarrollando materiales e ideas sobre la planeación, el aprendizaje y la enseñanza; etc. que tuvieron un considerable impacto en la educación.

De acuerdo con el planteamiento anterior la noción de evaluación, podemos señalar el siguiente digesto:

La evaluación, en tanto noción, experimentación y teorización tiene su génesis a partir de que se inicia el proceso de industrialización en los EUA, bajo el planteamiento de la propuesta administrativa llamada “ciencia del trabajo”, en el que se buscó la sustitución de tiempos y movimientos innecesarios, lentos e ineficientes por movimientos rápidos, productivos, seleccionando científicamente al sujeto idóneo para el desempeño de la tarea indicada,(Taylor, Bobitt).

La transición del siglo XIX al XX la conformación del aparato productivo incipiente demandó nuevas estructuras escolares y una adecuación de las prácticas educativas al ritmo de las sociales. (Bowles y Gintis, M. Carnoy, Cremin, Etc.).

La transferencia del “control” en términos de rendimiento laboral al proceso de *evaluación educativa* se realizó paulatina y contundentemente, dando la pauta a la noción de objetivos de aprendizaje y el logro de resultados. (F. Mager, Popham, Baker, Gagne y Briggs.).

Con la psicología científica se inicia el desarrollo de los “test” de inteligencia que invadieron paulatinamente el espacio de la organización social (fuerzas armadas, la industria, en la clínica-manicomios, en las prisiones y en la educación) en la que se

tipificaba y ubicaba a los sujetos por capacidades, razas, clases, conductas,, controlando y seleccionando el acceso de los individuos en el ámbito, en este caso escolar. (**Thorndike**).

El ámbito educativo al verse atravesado por la evaluación, incorporó un glosario en términos técnicos propios de la concepción a la que se afiliaba; *medición, examen, estandarización, eficiencia, eficacia, producto, productividad, control, ahorro, ajuste, acreditación, examen, cuantificación, estadística*.

No solo la psicología científica, (conductista) aportó elementos a la evaluación, también otras fuentes como la teoría de la comunicación, la teoría de sistemas tanto en la dimensión conceptual como en la práctica evaluatoria.

En un principio la **evaluación** en el terreno de la educación era aplicada en relación al aprendizaje a diferencia de hoy que es aplicada a todos los aspectos escolares y a la relación del establecimiento en el conjunto de la sociedad (Modernización Educativa).

Con el avance de la psicología (experimental) la noción de evaluación del aprendizaje se ancló por varias décadas en la “medida”, los “productos” que en los procesos educativos se presentaba en sus distintos momentos, así la evaluación del aprendizaje se centra en la medida cuantitativa, sumaria de los resultados (productos) del aprendizaje (A. Díaz Barriga).

Existieron abundantes planteamientos con distintas modalidades en la evaluación del aprendizaje que se preocupaba por el producto eficiente (R. Follari).

Los modelos y estrategias de evaluación respondían fielmente a la lógica de montaje que acepta como conocimiento válido y legítimo sólo aquellos que pueden ser registrados y medidos a través de valores numéricos (A. Pérez Gómez, 1989).

La perspectiva dominante de evaluación cuantitativa en los finales de los años sesentas encajó con una tendencia teórica que considera a la educación como proceso **tecnológico** en la que se asume la diferencia entre hechos y valores, la determinación extrema de los fines de la educación y la naturalidad ética de la intervención tecnológica. Así la evaluación **cuantitativa** debía de preocuparse exclusivamente de comprobar el grado de apego entre lo alcanzado y los objetivos previamente establecidos. (R: Tyler).

La eficiencia, productividad, objetividad y planeación inteligente es proclamada por la evaluación cuantitativa que, represento la razón instrumental tras la proliferación de “hechos” comprobados y expuestos, oculta tras apariencias espectaculares; las realidades.

La evaluación se ha pensado predominantemente desde una perspectiva positivista y neopositivista como lo ha señalado Pérez Gómez; (1989) *“El concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico de los rigores de la estrechez positivista, desde Bobbit y Thorndike Hasta Mager, Porpham, Landshere, Adam, Croundland. El concepto de **evaluación** se ha restringido de tal modo que, para la mayoría de educadores e investigadores, se refiere simplemente al proceso de medida de éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos. Evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de examinar, y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno.*

Este enfoque ha desarrollado importantes experiencias con agudas consecuencias en el desarrollo de la educación como lo señala nuevamente A. Pérez Gómez *“Esta perspectiva conceptual tan restrictiva ha producido lógicamente el desarrollo de presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con su planteamiento. Propuestas que, agrupados bajo diferentes denominaciones: *“modelo experimental”, “esquema tecnológico”, “enfoque sistémico”, “pedagogía por objetivos”, “evaluación objetiva”, han dominado la investigación y la práctica de la evaluación durante la mayor parte del siglo XX”* (Pérez Gómez)*

Más tarde en la década de los sesenta se produjeron paralelamente enfoques alternos de evaluación a los dominantes, propuestas diferentes que ponderaban el carácter *ético, epistemológico o teórico.*

En ese periodo se produjo un acelerado incremento de las propuestas acuñadas desde la perspectiva llamada evaluación **cuantitativa** entre los que según Pérez Gómez están: Elliot, Stake, McDonald, Eisner, Cronbach, Stenhouse, House, Guba. Parlett, Hamilton. Este nuevo impulso se debió en gran medida por tratar de entender y comprender lo que los sujetos del proceso educativo realizaban (enseñar, aprender), considerando que la propuesta paradigmática de los “test” no lograba proporcionar la información necesaria para reconocerse en su quehacer cotidiano, dada la limitada y estrecha capacidad que brindan los instrumentos y técnica para el logro de “objetivos”. La evaluación no se limitaba ya a medir, la evaluación implicaba entender y valorar los procesos, fenómenos y resultados de un proyecto o programa tanto en su diseño como en su puesta en marcha sin olvidar los resultados educativos, donde lo axiológico, lo subjetivo, lo ruptor son elementos fundados en el proceso de evaluación.

La objetividad (que esgrime el planteamiento de la evaluación cuantitativa) pasa a un segundo plano, dado que ésta se considera relativa ya que de ninguna forma (ciencia) está exenta de un conjunto de acontecimientos intencionalmente humanos, con limitaciones y errores que la subjetividad impone.

La evaluación como definición y como acto, al igual que el que la elige responde a cuestiones axiológicas y de justificación para promover ciertos aspectos intencionados de aprendizaje.

La evaluación en la escala de sus aplicaciones, se abstiene en versar unívocamente sobre la contrastación aséptica o de apego entre lo diseñado (objetivos conductuales) previamente establecido y observable, y los resultados que el intercambio, evolución y enriquecimiento en el espacio áulico presenta (currículum oculto), considerando que los efectos no contemplados en lo programado son en varias ocasiones, tanto o más significativo que los inmediatos o planificados.

La evaluación centra su atención a los procesos de pensamiento (psicológicos), análisis e interpretación, capacidad de investigación, comprensión y solución de problemas (educativo), sin restringirse a cuestiones metodológicas o tecnológicas.

La evaluación pone énfasis en el proceso sin desatender los productos, con el objeto de lograr proporcionar la información requerida para la formulación y reformulación racional de los diferentes aspectos de la educación (evaluación formativa), proceso mediante el cual no sólo se ofrece esclarecimiento del trabajo didáctico, curricular, también, quienes participan aprenden sobre sí mismos y su posible lógica racional de su quehacer a partir de su rol.

La evaluación *cuantitativa* se coloca en su escala metodológica, sensible capaz de enfrentar los acontecimientos imprevistos a las diferencias que los significados latentes logran objetivar.

La evaluación **cuantitativa**, busca el significado, el contenido de los signos, incorpora el conjunto de técnicas (observaciones, entrevistas, análisis documental, pruebas estándar como “tests”) en tanto da cuenta y devela los productos y procesos de la vida escolar del establecimiento.

Como consecuencia del desarrollo de enfoques y perspectivas múltiples y complejas afiliadas como cualitativas, los paradigmas de evaluación en los *setentas* y *ochentas* dan apertura a aspectos vicisitudinarios. Conceptuales y prácticos en la evaluación dando espacio a los aspectos impredecibles y emergentes en los procesos educativos no previstos ni sospechados.

La evaluación no sólo se reduce al proyecto, sino que se le reconoce capacidad para acercarse al proceso desde un pluralismo metodológico.

Finalmente, la evaluación devela el carácter axiológico tanto en la conceptualización como en la práctica educativa de los sujetos involucrados, de igual modo se reconoce la necesidad de la participación en la evaluación de los diferentes agentes (profesores, alumnos, autoridades,). El efecto de este desarrollo abre connotaciones y posibilidades diversas de efectividad en la valoración de los procesos educativos.

La referencia al campo de la *evaluación curricular* de los EUA se desprende a partir de las sustitución, de la preocupación e interrogación primaria de evaluar directa y ampliamente el problema del aprendizaje en el alumno, por el interés de revisar y actualizar sustancialmente el problema de la instrucción en el programa escolar., este viraje dio origen a lo ya enunciado, la conformación inicial de la articulación de los dos campos de especialización en el desarrollo de la educación estadounidense, el *currículum* y *la educación* convirtiéndose en un binomio de amplio espectro en el tratamiento evaluatorio del establecimiento escolar; la evaluación curricular, la cual heredó a su vez críticas, transformaciones e incluso las orientaciones teóricas que hoy día se encuentran, aunque no es su estado “puro”; en el caso del currículum encontramos los paradigmas **tecnocráticos** (Tyler y Taba básicamente) y los llamados **reconceptualistas** o sociología del currículo (Jackson, Apple, Young, Giroux). En el caso de la evaluación lo podemos dividir en dos: el paradigma experimental en el que se puede considerar algunos connotados como: *análisis de sistemas* (Rivlin, Rossi, Freeman y Wright) por *objetivos de comportamiento* (Mager, Popham, Bloom) el de adopción de decisiones (Slufflebeam), e incluso el modelo sin referencia a objetivos que difiere con esta tipificación anterior (Scriven) y por otro lado el paradigma cualitativo entre los que podemos identificar: el modelo basado en la crítica artística (Eisner) el basado en la negociación (Stake, Parlett Y Hamilton) o incluso en los basados en posturas *democráticas* (Stenhouse, Mcdonald Y Elliot)²³.

La evaluación curricular ha mantenido con ello en el carácter de campo, en tanto se sostiene la tensión y la polémica en la incursión de la misma. Este campo tuvo la necesidad de confeccionar un lenguaje y conceptos que le permitieron entender y

²³ Estas tendencias y modelos agrupan a su interior un número mayor de sub-modelos, que, aunque se encuentran desarrollados independientemente a los enunciados se les identifica evidentes conexiones tanto en su dimensión de supuestos teóricos como en experiencias, estos enfoques citados son desarrollados por Pérez Gómez Op. Cit 426-449.

significar un nuevo objeto de trabajo, tanto en su dimensión conceptual como fáctica según el caso o tendencia, este desarrollo en sus inicios de 1971 en los EUA fue desigual o por lo menos no correspondiente entre la ascendente elaboración teórica y la experiencia empírica.

En el caso de América Latina y particularmente en México, el devenir de la evaluación curricular se estableció como una preocupación a partir de la década de los ochenta, una vez que éste contaba con un amplio desarrollo en el país vecino, ello coloca a México en un país receptor y continuador de lo transferido, alterando el tratamiento singular y específico de las condiciones institucionales a nivel nacional.

La evaluación curricular apareció como un aspecto que reclamó la profesionalización de especialistas que pudieran dar una opinión sobre el currículum o el sistema escolar en cuestión, limitando la intromisión de cualquiera que no estuviera capacitado en el trabajo especializado de la evaluación.

A partir de ese momento, en la interpretación de este proceso se observa en la literatura actual (libros, revistas especializadas, artículos) una amplia multiplicidad de análisis y un número mayor de estudios de carácter teórico respecto al tema, pero en el quehacer cotidiano son escasos los trabajos que recuperan en la práctica estos estudios y, de éstos, solo algunos tuvieron impacto en nuestro medio.²⁴

La evaluación curricular desarrollada en nuestro país se vio fuertemente impactada por las corrientes teóricas estadounidenses, éstas podemos agruparlas esquemáticamente y caracterizar sus tendencias de manera general, con el riesgo que la pretensión implica, en este intento identificamos dos grandes enfoques con diferencias y singularidades al interior de cada una de ellas, las cuales hemos denominado convencionalmente como: el enfoque **tecnocrático y eficientista** y el enfoque **alterno o crítico**.

²⁴ En los años setentas se crearon diferentes modelos para hacer esta evaluación, la cual emerge con una característica diferente a la que tenía previamente, su objeto de estudio es más amplio, no se reduce a la evaluación del aprendizaje, sino que se amplía a una evaluación educativa que dé cuenta del sistema educativo, o cualquiera de sus elementos que lo conforman como lo señala Ángel Díaz Barriga en la conferencia impartida LA EVALUACION CURRICULAR en el VI

En el primero, respecto a la evaluación fue conocida como “**tecnología educativa**”²⁵ que privilegió los aspectos instrumentales, cuantitativos y experimentales en la evaluación curricular, bajo los supuestos filosóficos, sociológicos y psicológicos sustentados por el conductismo, pragmatismo y el funcionalismo, así como teorías particulares de la administración científica, la teoría de sistemas dentro de estas corrientes, los modelos de evaluación curricular que se diseñaban expresando típicamente la tendencia de los directamente artífices o seguidores (Bloom, Mager, Gagne, Tyler, Taba) logrando un reconocimiento en los establecimientos educativos a nivel superior. Más específicamente dentro de este enfoque se puede apreciar en la experiencia y las propuestas de

Encuentro de Unidades de Planeación. Dirección General de Planeación. Evaluación y Proyectos Académicos. UNAM. Méx. 1989.

²⁵ La **tecnología educativa** se convierte en un campo de estudio en Estados Unidos El término de tecnología educativa debemos buscarlo desde sus comienzos y su uso, y la existencia del concepto en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Para Chadwick (1983,99) "el concepto de Tecnología Educativa comenzó a usarse en los años sesenta". Sin embargo la expresión "Tecnología Educativa" era ya utilizada en años anteriores; según Colom (1986,22) la Tecnología Educativa se identifica inicialmente con los medios, tras la Segunda Guerra Mundial. Más tarde y bajo la influencia de las investigaciones sobre análisis y modificación de conducta se plantea una **Tecnología Educativa como diseño de estrategias, uso de medios y control del sistema de comunicación**. Chadwick En cualquier caso, hace notar en otra publicación (1978, 13) que "los avances más importantes en Tecnología Educativa se han producido en los últimos 30 años". Gagne y Briggs (1976) enmarcan históricamente la Tecnología Educativa a partir de un número creciente de influencias. La tecnología educativa se puede agrupar las primeras influencias en tres líneas:

- a) La existencia de un interés por las diferencias individuales del aprendizaje en la década de los años 50, citando la investigación educativa militar, en el desarrollo de aparatos para la autoenseñanza. Los programas ramificados de aplicaciones de la computadora a la enseñanza, etc.
- b) La ciencia conductual y teoría del aprendizaje, dando como referencia anterior la teoría de contigüidad de Guthrie y como destacado exponente a Skinner.
- c) La tecnología representada por los modernos equipos de cine, televisión y videotape. Recordemos que es al final de la década de los 50 que Ampex produce el primer sistema de registro magnético de la señal de vídeo.

Originalmente la **Tecnología Educativa** nace ligada al uso educativo de los modernos medios audiovisuales. Las aportaciones de Skinner desde la perspectiva de una aplicación tecnológica de la ciencia de la conducta y sus interesantes aportaciones en relación a una "tecnificación" de la enseñanza mediante máquinas se plasman por escrito en 1954, en su célebre artículo "The Science of Learning and the Art of Teaching", publicado en "*Harvard Educational Review*", aunque pasa inadvertido. En 1958 publica "Teaching Machines" que es recibido con el mayor interés. En resumen y siguiendo a Chadwick, podemos decir que las tres áreas que forman la cuna o el ambiente básico de la **Tecnología Educativa** son la **Psicología del Aprendizaje**, el enfoque sistemático y el desarrollo de los medios de comunicación Posteriormente éste último aspecto hay que ligarlo con el estudio de la Teoría de la Comunicación y su aplicación al ámbito educativo

evaluación curricular, puntos de coincidencia respecto a los supuestos filosóficos señalados, no obstante también presentaban características metodológicas específicas que las distingue: en el caso de Tyler, Taba, Stufflebeam, Austin y Panon, Weiss, Grassan, estos modelos de la evaluación curricular, podemos observarlos aplicados principalmente en los establecimientos de la UNAM y algunas ENEPs y sobre todo en las carreras del área de la salud, bajo la lógica de evaluación que contempla los aspectos de contexto, de insumo, proceso y producto (CIPP) sirvió para la evaluación curricular del plan A-36 de medicina, en las ENEPs el tratamiento fue bajo corrientes de esa misma línea en donde se analizó los objetivos y la vigencia de éstos en el currículum de la carrera de psicología de la ENEP-Zaragoza en 1980. En esta misma línea de evaluación curricular, algunos modelos y autores como Tyler y Taba. Se privilegiaron, poniendo énfasis en la correlación en el currículum entre el dato y la norma o en otros casos se empleaba la propuesta de Taba que, ponderaba aspectos de evaluación en los procesos cognitivos del aprendizaje y la importancia en la selección y organización del contenido escolar que van más allá de encontrar la correspondencia entre lo diseñado y las metas logradas.

Ello generó que el centro de atención en los establecimientos universitarios fundamentales se diera, por el interés de la evaluación curricular, ampliando dicha atención y desplazando en ese momento el problema del rendimiento escolar del alumno hacia otros aspectos educativos vistos desde el espacio del currículum, tales como: el *profesor y el contenido*, los programas escolares, las *necesidades del entorno* y la *formación educativa*. Surgen así, otros modelos y metodologías de evaluación curricular y se incorporan otros que ya hemos mencionado. El modelo llamado de combinatoria de entradas, procesos y salidas que propone Austin Y Panos o la metodología para evaluar curricularmente los programas de acción social desarrollado por C. Weiss que pone el acento a las dimensiones cuantitativas y experimentales. E. Grassau, experta en el campo, estructura una metodología de evaluación curricular en la que se especifica los aspectos a considerar en el momento de definir las variables, criterios, indicadores y en la elección de técnicas y diseño de los instrumentos.

Los trabajos en aquel entonces, finales de los 70 y principios de los 80 en México, no sólo reflejaban la adopción y adaptación de estos enfoques en las evaluaciones, análisis y estudios curriculares, también se hacían obligatorias las lecturas de Raquel Glassam y

Maria De Ibarrola emitidos desde la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza UNAM, las cuales proponían una metodología de diseño de planes de estudio, aplicada al caso concreto de la UNAM y en la que se inscribe la evaluación del Plan de Estudios como un proceso continuo que abarca desde la evaluación del plan vigente hasta los resultados a corto y largo plazo del nuevo plan de estudios, el enfoque asumido explícitamente lo miran como una reducción tyleriana al idioma español.

Si revisamos los eventos y foros realizados en esta época incluso de principios de los 80, las experiencias del primer **Congreso Nacional de Investigación Educativa**, muestra como los trabajos atingentes a la temática que nos ocupa, resultaron escasos y de los pocos que mantienen un fuerte acento *eficientista*.

La otra postura **crítica o alterna** en la evaluación curricular se caracterizó por dar lugar a los aspectos sociales del currículum como elementos centrales y estructurales en la evaluación misma.

En esta década se contó con lecturas y experiencias que, a partir de la crítica permanente al enfoque de los modelos de evaluación curricular clásico y con la influencia del enfoque que se erigía crítico, construido preferentemente de las teorías de autores europeos, *fenomenología*, *estructuralista*, *hermenéutica*, se armaron propuestas de evaluación curricular que intentaron irrumpir con la idea de modelo y diseño en el currículum y la evaluación. Este enfoque miraba como la perspectiva de evaluar de forma significativa al currículum, transformando el objeto de la evaluación rígida propia del eficientismo, concibiendo la evaluación curricular como la posibilidad no sólo de dar cobertura a la variedad de elementos educativos, así como la posibilidad de análisis e investigación en sí misma. Trabajos a nivel nacional acuñados desde esta orientación encontramos algunos que aportan elementos conceptuales y metodológicos novedosos e intentan distanciarse en lo posible de la herencia “clásica”, tales como: los que ponderaban el carácter y sentido de la participación en los procesos de evaluación curricular, como trabajos de D. Barriga, Galan y Marín, entre otros, que destacaban, el interés por la evaluación curricular por los aspectos sociales del currículum como elementos importantes en las prácticas profesionales, un ejemplo de ello lo encontramos en la confección del currículum de la UAM – XOCHIMILCO en los años de 1981-86, autores como R. Follari Y Berruezo, Guevara N. quienes apreciaban la evaluación curricular no a partir del modelo, del *deber normativo*, sino de la articulación con una práctica concreta, analizada a través de aproximaciones permanentes, y de

significaciones diversas que tomarán en cuenta la diferencia identificando como es que se configuran ciertas prácticas (Marín, D. 1993).

Esto permitió abrir espacios para analizar y abordar aspectos y elementos del currículum, asimismo sirvieron como experiencias para normar y dar sentido a la evaluación curricular y sin la intención de determinar enrearecidamente otras iniciativas desarrolladas al interior del propio campo de trabajo, creemos que a partir de estas experiencias se develaron puntos centrales en la evaluación curricular: su importancia en tanto construcción singular que amplió la visión del campo, la variedad y complejidad de elementos contenidos en la acción de la evaluación, el rol tanto de los “especialistas” en los procesos de *evaluación curricular* como el nivel y grado de participación de los diferentes sectores inmiscuidos en el proceso, la incursión desde diferentes paradigmas de evaluación curricular y sus múltiples análisis.

Podríamos coincidir con los teóricos destacados en este campo en la idea de que, la **evaluación** ha tenido una escasa atención y presencia en el medio universitario, no solo en comparación al debate particular del currículum y la evaluación educativa e incluso a pesar de la relevancia significativa que para los establecimientos escolares representa hoy, tanto en su dimensión discursiva como práctica, sobre todo, ante las exigencias racionales y limitadas que la modernización educativa operó sobre los diferentes sectores del sistema educativo en general, particularmente en los establecimientos de educación superior, en los que se observa un número ascendente de proyectos con carácter de evaluación curricular o denominados de otras formas como : **estudios, análisis, diagnósticos**, tendientes a reeditar el deseo de “**mejorar**”, “**eficientizar**”, “**transformar**” o por el contrario “**entender**” y “**comprender**”, los procesos y productos que la práctica curricular ofrece en cada establecimiento, más adelante en el capítulo tres se expondrán estos elementos.

El debate en esta materia de evaluación curricular, creemos se mantiene a partir de estos dos enfoques en los que se inscribe un conjunto de derivaciones, contraponiendo la importancia de lograr llegar a cubrir como investigación y fuente de múltiples prácticas escolares que abren dimensiones sugerentes en su intervención.

1.4 Inscripción de tendencias teóricas actuales en la evaluación curricular.

De acuerdo con lo señalado por Arieh Lewy²⁶, y los acontecimientos sociales en países como EUA, la década de los cincuenta, marcó un importante hecho para el desarrollo del

currículum y la evaluación. Varios países del mundo occidentales, entre ellos el citado EUA, establecieron proyectos de largo alcance sobre el currículum como efecto de la insatisfacción de los programas educativos, a los que se cuestionaba el sistema de enseñanza científica en relación al avance y desarrollo que la carrera espacial normada con el lanzamiento del primer cohete lunar en el país oriental de la entonces Unión Soviética “sputnik”, el cual dio lugar a la revisión exhaustiva de los métodos y materiales didácticos, empleados por la pedagogía de esa época, de modo que éstos se pudieran adecuar a las cambiantes circunstancias de los individuos y por tanto a los nuevos conocimientos propuestos por el nuevo mundo contemporáneo. Es así, como en esta contienda por lograr el liderazgo y la supremacía de un país sobre otros, se crearon las coincidencias óptimas para acelerar las acciones encaminadas a profesionalizar las actividades de evaluación.

A medida que el tiempo iba transcurriendo fue dándose fusión al campo de la *evaluación curricular*, hasta convertirse relativamente en un campo de conocimiento especializado al interior del proceso escolar, abriendo la evaluación a los procesos educativos no como un aspecto exclusivo del aprendizaje, sino como un conjunto de elementos educativos que requerían ser analizados y comprendidos. Cabe insistir que el avance embrionario de la evaluación, particularmente curricular se expresó bajo un carácter que podríamos calificar diferenciado en relación a otros aspectos y elementos educativos no menos significativos que ya existían y que ello ampliaba y complejizaba el campo mismo. La importancia que la evaluación curricular tiene en el Sistema de Ecuación Superior (SES) independientemente de la forma y sentido que la evaluación curricular porte para cada caso, según Eduardo Weiss, han carecido en su gran mayoría de un planteamiento metodológico, claro y operativo para evaluar el currículum sistemáticamente.

Si damos por aceptado este planteamiento un tanto panorámico y considerando el trabajo hasta hoy inasible por caracterizar y agrupar las variadas tendencias y posibles técnicas a

emplear en la evaluación curricular en base a la información disponible, resulta no sólo complejo sino incluso pretencioso, en nuestro caso, intentaremos mostrar algunos modelos de esta problemática que mayor impacto y difusión han logrado tener, por lo menos en el medio aludido y que a su vez, han abierto en la actualidad el debate sobre las perspectivas de intervención y análisis en el currículum, no importando si pueden ubicarse desde un enfoque **clásico o alterno**.

Los modelos que a continuación presentamos esquemáticamente no pueden considerarse como los únicos y menos podemos creer que la existencia de otras propuestas y prácticas se agoten en ellos, tan sólo son modelos que gozan de una vital vigencia, reforzada por la frecuencia con que se citan y utilizan, ya sea de manera global o parcial y que han servido como catalizadores de otros discursos y prácticas sobre el tema.

Actualmente, pese al ejemplo anterior en la UNAM, podemos admitir que existen pocos trabajos de evaluación curricular aplicados bajo alguna de las modalidades metodológicas a presentar, salvo el caso del enfoque tan relativamente conocido en los establecimientos educativos expuestos por R. Tyler²⁷, el cual ha sido incansablemente utilizado independientemente de sus alcances y resultados obtenidos por experiencia.

Uno de los paradigmas pedagógicos utilizados o referido a él en la evaluación curricular, es sin duda el trabajo ecléctico de este autor el cual ha logrado hasta nuestros días mantener una cierta vigencia y aplicabilidad. La influencia de este modelo en nuestro país ha sido determinante y contradictoriamente poco reconocido, lo que explica su escaso estudio y análisis. Ligado a la confusión prevaleciente en diversos planteamientos curriculares y de evaluación con un carácter de circularidad reiterante de propuestas que al no ver la lógica que subyace insisten en el mismo proyecto una y otra vez.

Dicha obra plantea desde la introducción, el propósito del trabajo, el cual sostiene en todo el trabajo tres proposiciones; ofrecer una propuesta de un método racional, la diferencia entre currículo y sistema de enseñanza y finalmente la relación entre fin, experiencia y control. Bajo la idea del método racional se ofrece la posibilidad, refiriéndose al aspecto concerniente a la evaluación, de analizar, de interpretar y a su vez de brindar los procedimientos para llevar a cabo la evaluación curricular, aunque no de forma explícitamente exhaustiva. Tyler incluye en el planteamiento curricular la propuesta en

²⁶ LEWY, ARIEH et al. Manual de Evaluación Formativa del currículum. Pág. 23.

²⁷ RALPH W. TYLER. Principios básicos del currículum. Ed. Troquel Buenos Aires 1979

término de evaluación de la eficiencia de la actividades como forma de comprobar si se han alcanzado las finalidades diseñadas. En este sentido, **objetivos-actividades-evaluación** forman una tríada donde el control se ejerce sobre los “productos” que son los aprendizajes logrados sobre objetivos propuestos, esto, lleva a evaluar actividades diseñadas como el control del proceso. La evaluación verificará en este punto si lo planteado corresponde a lo obtenido y qué grados de consecuencias se derivan,

La evaluación adquiere así el lugar del **control** entre los principios y reglas que regulan al currículum y las variaciones y contradicciones que surgen en las prácticas que se ejecutan. Se observa en ella, los productos, conductas de los individuos y las distancias y coincidencias entre lo planeado y lo ejecutado, ajustando en el proceso lo que el individuo es y lo que debe de llegar a ser. En esta medida la evaluación en el currículum actuará como proceso continuo que señala pautas para la regulación y corrección de lo planeado a fin de coincidir con lo deseado, entendido como el ajuste escolar a la demanda del desarrollo social actual.

Por lo que existe unión con la evaluación, el ciclo continuo del proceso de planeación para la construcción del currículum eficaz, aplicable a cualquier establecimiento y proceso educativo al que se desee analizar, de igual modo establece y exalta el rol de los individuos (especialistas o experto, profesor y alumno) de forma diferenciada y jerárquica. En la participación curricular, la evaluación curricular es planteada así como un **proceso continuo**, el cual pretende dar cuenta de todas las partes que conforman un plan de estudios (principio derivado de otras problemáticas, tal como el enfoque sistémico y de la psicología experimental).

“supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así , ayuda a verificar la validez de la hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficacia de los instrumentos que lo aplican, o sea a los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículo y cuáles, por el contrario, deben corregirse.”²⁸

²⁸ ver Op. Cit. Pág. 108

El proceso de evaluación, ofrece tres aspectos importantes a considerar. El *primero* refiere a los objetivos. El *segundo* toma en cuenta el procedimiento que permita verificar todos los tipos de conducta explícitos de cada uno de los objetivos y un *tercero*, consiste en considerar y juzgar la conducta, dado que precisamente uno de los fines que la educación persigue según **Tyler**, es la modificación de las pautas de la conducta.

La evaluación debe de contemplar comparativamente y de forma permanente lo siguiente:

ELEMENTOS INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR.	a) objetivos del currículum educacional.	<ul style="list-style-type: none"> • objetivos de conducta definidos explícitamente • objetivos en las conductas en relación a los contenidos establecidos
	b) Examinar los instrumentos de evaluación para comparar en qué medida sirven al propósito perseguido.	<ul style="list-style-type: none"> • objetividad de los instrumentos • confiabilidad de los mismos • y validez
	c) Identificar a través de los instrumentos de evaluación a utilizar la expresión de las conductas deseadas a modificar en los alumnos	

La evaluación curricular existente en el medio de la educación superior y al cual se le ha calificado como una de las propuestas alternas en diseño y evaluación de los planes de estudio se encuentra en el documento "*critérios e instrumentos para la revisión de planes de estudio*" el cual fue elaborado por la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico (CADA),²⁹ bajo la coordinación de la División de Ciencias Básicas e Ingenierías.

²⁹ Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio. Roberto A. Follari, J. Berruezo. Revista Latinoamericana de Est. Educ. Vol. XI. No. 1, 1981

La propuesta a groso modo, difiere significativamente en extremo clásico al modelo clásico antes señalado (Tyler), dado el carácter novedoso de los aspectos a trabajar, así como el de la originalidad de la misma en ámbitos ajenos al de los EUA. Consiste en implementar una serie de instrumentos de análisis curricular, en los que subyace, una postura teórica de carácter sociológico sobre la determinación de la formación escolar a partir de los sucesos empíricos de cada profesión en cuestión.

Con ello la profesión se convierte en la propuesta, en el elemento central a abordar de manera minuciosa, detallada, en tanto ha sido un aspecto eludido en los planes de estudio, en el mejor de los casos es referido de manera general y abstracta, la profesión, según el texto es configurada y definida a partir de tres grados a considerar a fin de acatar su definición ya sea para utilizarla en su dimensión de elaboración del plan de estudios o para nuestro propio propósito, evaluación del mismo, los tres grados son los siguientes : **la discriminación, la precisión y la comprensibilidad de la profesión**; en esa medida se tendrá claro qué se está tratando de analizar y por tanto, el cómo hacerlo.

Una vez realizado el primer paso de definición de la profesión, se plantea como siguiente paso la determinación del campo profesional, referido al conjunto de actividades y prácticas que se pueden identificar a partir de una relación con la demanda y las necesidades sociales existentes. Finalmente la última fase puede llevarse a acabo, determinando la **práctica profesional específica**, estando ésta dentro del contexto socio-cultural y económico-político que para su tipificación puede ser clasificado bajo tres tipos de prácticas prevalecientes: la **decadente**, la **dominante** y la **emergente**, a partir de estas practicas que afilián a su interior un conjunto de características que las distinguen un de la otra, es posible precisar la práctica profesional en cuestión.

La propuesta, reforzada con un elemento más que es presentado como imprescindible y necesario para diseñar, desarrollar y evaluar el currículum, es la estructura pedagógica, la cual está compuesta por características y elementos básicos del proceso educativo en tanto se le puede considerar como un dispositivo estratégico que coadyuva a sostener y dar sentido al **currículum propuesto**, apegándose en lo posible al logro de lo planeado, dicha estructura no sólo amplía y dimensionaliza el modelo, también es sometida a un

análisis constante como parte de la evaluación, dicha estructura queda de la siguiente forma:

- a) La relación teoría –práctica en la producción de conocimientos.
- b) El aprendizaje entendido como actividad de investigación, es decir, la metodología para que el estudiante trabaje no sólo por la asimilación de información sino también por la creación (investigación) y discusión del conocimiento.
- c) Consideración y delimitación de un tronco común entre varias carreras
- d) Identificar la saturación y su contenido
- e) Creación de criterio y relaciones del servicio social con la estructura del plan de estudios.

Finalmente, bajo estos elementos y fases del modelo de CADA para la evaluación curricular, podemos identificar cinco momentos o facetas en la evaluación como indicadores de la misma, en la cuales se pondera una fuerte atención a los aspectos externos que el desarrollo social va indicando respecto a la profesión, de tal forma que esta prescriba la conformación y evaluación de la congruencia interna del currículum.

En un intento por desprender esquemáticamente los elementos esenciales en la evaluación, presentamos lo siguiente:

<p>ELEMENTOS INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR</p>	<p>a) Definición de la profesión.</p> <p>Para poder evaluar conceptualmente este primer momento, resulta necesario considerar la delimitación de la definición en función del grado de discriminación, precisión y comprensibilidad de la profesión, definida o completada en el currículum.</p>
	<p>b) Determinación del campo profesional.</p> <p>En este espacio, es necesario conocer cómo se ha definido en el currículum las actividades profesionales, los ámbitos y áreas de trabajo, como se ha asumido las demandas y necesidades sociales, como se ha dado lugar a la heterogeneidad de prácticas a formar.</p>
	<p>c) Desarrollo socioeconómico y científico-tecnológico</p> <p>En este espacio es necesario contrastar en el currículum la relación correspondencia del momento histórico y el tipo de práctica profesional que haya incidido en la determinación de la formación y practica del alumno, considerando los eventos a nivel mundial como nacional, las políticas y avances científicos, industriales v educativos.</p>
	<p>d) Análisis de la estructura social de la práctica profesional en relación a su historial.</p> <p>Para este cuarto indicador se debe evaluar en función a los tres tipos de prácticas que el modelo propone, prácticas decadentes, dominantes y emergentes, plasmados en el currículum en marcha.</p>
	<p>e) Situación actual de la práctica profesional.</p> <p>Finalmente este ultimo momento, requiere que el evaluador haya conocido con precisión si la demanda real profesional se encuentra recuperada en el proceso curricular.</p>

Junto con las propuestas de evaluación curricular encontramos una perspectiva más, trazada por la experiencia curricular en la ENEP-iztacala,³⁰ en la que se sugiere considerar según los autores “la inserción del producto en el movimiento de lo real”, en el sentido de que análisis curricular no puede seguir apoyándose en las experiencias discursivas que contiene un “modelo” curricular determinado, cuando éste se articula, como se muestra por la práctica concreta del desarrollo curricular, esta postura de racionalidad digamos distinta en el currículum, abre el carácter de proceso continuo en el currículo, revelando dos dimensiones fundamentalmente: en **la primera**, el aspecto formal constituido por el modelo que comprende la estructuración de normas y saberes convalidados socialmente, y **la segunda** da lugar a la realidad compleja y a la vez contradictoria, en las que se desenvuelve atravesando el currículum en sus diferente momentos: **diseño, aplicación y evaluación**.

En este sentido la propuesta de evaluación curricular aparece distanciada del *deber ser* de la norma que el modelo establece, centrando su atención en la articulación y configuración de una práctica concreta que obliga a ser abordada a través de aproximaciones permanentes y de interpretaciones diversas, en tanto sea capaz de asumir la diferencia e identificar cómo es que se constituyen ciertas prácticas y no otras, cómo se organizan y ejercen, cómo es significada por los sujetos involucrados.

De esta perspectiva de análisis curricular se da lugar, no sólo a la evaluación como tal, también reclama el espacio de la investigación de los diferentes planos sociales en que se desarrollan los intereses, aspiraciones y expectativas en la práctica curricular.

Finalmente, respecto a los modelos de evaluación curricular podemos decir que existen otras propuestas que plantean una metodología específica, exaltando criterios e instrumentos diferentes en cuanto a realizar una evaluación e este ámbito como lo señala el enfoque de “Evaluación ampliada” por J. Cardinet. “Evaluación holística”, por Wulf.³¹

La propuesta tiene como meta, procurar información útil y significativa, evitando simplificar la complejidad que debe tomarse en cuenta para la **evaluación**, son de distinta naturaleza

³⁰ Alfredo Furlan Y Eduardo Remedí, en el Simposio de experiencias curriculares en la última década , DIE-CINVESTAV, “Discurso-curricular, selección de la actividad, organización del contenido, tres prácticas que se reiteran en la ENEP-IZTACALA”. Tomo II México, 1983.

³¹ Ancona Heredia B. “La evaluación ampliada” Revista de Educación Superior Vol. IX No. 2 ANUIES, México, 1980. Pág. 115.

y se requiere de una metodología que de lugar a variados enfoques que permitan obtener información para una mejor decisión.

Centra su interés en los procesos más que en los productos, exaltando la manera en que se aprende o ejerce la práctica, en este caso curricular, que en lo que se aprende en tanto información, para ello se señalan algunos criterios tales como: *validez en la Evaluación Ampliada*, *Técnicas e Instrumentos de la Evaluación*, *Etapas de la Evaluación Ampliada*, *Marco de Referencia y Planteamiento de la Investigación*.

Desde los modelos esbozados anteriormente sobre la evaluación curricular, la literatura mexicana ha dado un giro significativo en el que se comparten y confrontan diversas posiciones tanto conceptuales como técnicas en la realización de esta actividad no poco compleja y que podemos conocer a través del trabajo que Ángel Díaz nos ofrece desde su perspectiva, cuando afirma que hay dos temas centrales en el debate conceptual que se realiza en la *evaluación curricular* y que a su vez ha desplegado a nuestro juicio otros puntos de debate fuerte en dicha actividad.³²

En un intento de presentar esquemáticamente las tendencias que caracterizan en este momento la evaluación curricular y apoyándose en la perspectiva enunciada podemos decir lo siguiente:

El punto nodal de los dos temas en debate consiste en, si la evaluación curricular debe ser asumida como un trabajo de todo el currículum o si por lo contrario la posición a asumir es el evaluar sólo un aspecto del mismo. Este inicial debate agrupa seguidores que esgrimen a favor o en contra de uno de ellos, bajo posiciones emotivamente idílicas o racionales devenidas de prácticas específicas como se señala en el texto cuando se cita a Arich Lewy el cual argumenta y evidencia la dificultad de evaluar la totalidad en tanto es compleja e inasible a simple vista, bajo esa frecuencia, este autor presenta un conjunto de cuestiones a tomar en cuenta, tanto de carácter externo, o interno y de dimensiones que requieren -creemos- metodologías diferentes, un equipo de agentes sociales capaz de articular diferentes perspectivas en que es travesado el currículum.

Un punto más que se desprende del elemento inicial es referido a la disyuntiva de si la *evaluación curricular* es un objeto de investigación o si es simplemente una acción técnica instrumentada, nuevamente A. Díaz hace un trabajo de análisis comparativo sobre el

punto, el que señalaremos esquemáticamente: los que privilegian la *acción técnica* en la evaluación (McDonald, Stufflebeam), colocan no sólo al individuo que realiza la acción de evaluación como un subjetivo no creativo, servil de quien le demanda el trabajo, negándose así mismo, sino que coloca el trabajo de la evaluación misma como una operación simplemente técnica, ausente de la indagación, interrogación, comprensión y significación de las prácticas que la evaluación propicia como resultado. Por el contrario, quienes exaltan la evaluación como *acto de investigación* (Porlett y Hamilton), colocan al evaluador como un individuo capaz de establecer el control y dominio sobre el trabajo de evaluación, y a su vez el campo de la evaluación recupera el grado de construcción, de búsqueda de opciones en los diferentes niveles de abordaje para si misma.

Ligado estrechamente a este punto anterior aparece el debate obligado en la evaluación curricular sobre las perspectivas cuantitativas y cualitativas de la Investigación Educativa según A. Díaz se pueden reconocer tres tendencias en la evaluación curricular cualitativa en los que de forma panorámica señala puntos claves en cada caso para poder ser seguidos de cerca , tales son:

- a) “Estudios con enfoque **etnográfico**”. Aquí se hace referencia a los trabajos realizados en el DIE, CINVESTAV del IPN, en el texto se enuncian los diferentes grados y dimensiones de los trabajos, así como sus características más notables del planteamiento.
- b) “estudios apoyados en la **entrevista grupal** coordinada por el enfoque operativo”. A ello hace referencia con los trabajos realizados fundamentalmente en el CESU UNAM. De igual modo que el punto anterior, el autor anuncia los aspectos básicos de los trabajos, entre el problema educativo y los aspectos psicosocial, así como sus derivaciones. Y
- c) “Estudios realizados a partir de la **entrevista de profundidad**”. En este apartado el autor hace referencia al trabajo de hacer converger tanto el aspecto cuantitativo como cualitativo de los procesos curriculares, cubriendo un universo más amplio, como ejemplo señala el trabajo realizado en la ENEP-ARAGON.

El último punto de debate en la evaluación curricular se lo atribuye a “*La cuestión de naturalidad valorativa*”. Ahí, deslinda la oposición de quienes se consideran a la

³² A. Díaz Barriga. “La evaluación curricular” Pág. 45 Evaluación curricular: memoria del VI encuentro de Unidad Planeación. Cuadernos de Planeación Universitaria 3ª Época. Año 4 No. 4

evaluación como una acción teórica y, por tanto neutra y quienes sostienen que es básicamente una acción de poder. Para ello el autor señala las ventajas y desventajas tanto de una posición como de la otra, en el caso de la acción neutra, la evaluación curricular es referida a la supuesta científicidad técnica, exentándola de asumir decisiones dado que su tarea se constriñe a brindar información, en el caso del poder, denota el privilegio e influencia que el evaluador puede tener hacia los demás dado el control y manejo de la información obtenida en la evaluación, la cual es usada a su juicio.

Podemos decir que, la *evaluación curricular* asimilada como un aspecto de acción técnica o de investigación, ha generado recientemente nuevos focos de interés dentro de la amplia problemática educativa. “La caracterización de la escuela vista como una organización social compleja y contradictoria”, “la formación educativa”, por citar algunos aspectos que han contribuido bajo diferentes vertientes, perspectivas y líneas a incrementar la atención de la evaluación, en particular a la curricular. Sin embargo la evaluación curricular a pesar de contribuir a interpretar la marejada de los procesos escolares cuestionando a diestra y siniestra los fundamentos *políticos* e *ideológicos* que rigen al currículum e incluso a la institución. No han aparecido explicaciones y propuestas metodológicas recientes en la evaluación curricular que posibilite a la comunidad académica de la institución la interpretación y caracterización de la naturaleza de sus proceso de participación conveniencia social y académica con el fin de contribuir al conocimiento de los proceso de evaluación curricular.

Capítulo 2

**La Universidad
Veracruzana, hacia un
proyecto Existencialista
De corte Nacionalista.**

2.1 La creación de la Escuela de Altos Estudios, y su derivación en la formación académica de la Universidad Veracruzana

A finales del siglo XIX, Justo Sierra fue quien planteó la creación de una Universidad, si bien, dependiente de la asignación estatal para los recursos materiales, humanísta en los asuntos académicos de la institución.

Si nos orientamos tan sólo a la tradición humanístico-filosófica, ésta se originó como un movimiento intelectual en Europa hacia finales de la Edad Media y los inicios del Renacimiento, y en la Nueva España, en concreto, se manifestó en la primera mitad del siglo XVI. Durante el régimen porfirista, esta tradición se pretendió ignorar en aras de una política científica tan en boga en aquellos tiempos por la posición teórica *positivista* que defendía. Aunque el mismo Barreda, consideraba que el cientificismo distaba mucho de enseñar, como afirmaban sus voceros, la verdad absoluta.

El proyecto de creación de la universidad era completamente diferente, no obstante, a la Universidad Real y Pontificia, huelga decir que la labor de Sierra no fue sobre la base de su individualidad, sino que se debió a una respuesta modernizadora del Estado porfiriano ante una crisis de consenso que comenzaba a expresarse en las áreas urbanas particularmente de los sectores ilustrados, quienes manifestaban sistemáticamente críticas a la filosofía educativa oficial que era el positivismo. Las polémicas en torno a la enseñanza enciclopédica de la Escuela Nacional Preparatoria y el debate de la creación de la Universidad resumían en cierta forma, las contradicciones sociales en el interior del bloque dominante, aparecieron y se agudizaron en el proceso mismo de la expansión capitalista que se inició durante la época porfiriana.

El capitalismo primario exportador a finales de la época porfiriana representaba la exigible modernización del Estado, es decir, fue preciso refuncionalizar el aparato hegemónico para enfrentar el mañana. Introduciendo a Justo Sierra y su equipo a manera de la propensión modernizante en el interior del gabinete porfiriano bajo esta coyuntura social.

Con el apoyo del presidente Porfirio Díaz y aprovechando la celebración del *Primer Centenario de la proclamación de la Independencia*, Justo Sierra se preparó para

inaugurar la casa de estudios, de la universidad; "*encargada de la educación nacional en sus medios superiores e ideales*". al respecto Justo Sierra señala en el discurso de apertura de la universidad:

"La acción educadora de la Universidad resultará entonces de su acción científica; haciendo venir a ella grupos selectos de la intelectualidad mexicana y cultivando intensamente en ellos el amor puro de la verdad, el tesón de la labor cotidiana para encontrarla, la persuasión de que el interés de la ciencia y el interés de la patria deben sumarse en el alma de todo estudiante mexicano, creará tipos de caracteres destinados a coronar, a poner el sello a la obra magna de la educación popular que la escuela y la familia, la gran escuela del ejemplo, cimientan maravillosamente cuando obran de acuerdo")³³

2.2 El proyecto de universidad y la inclusión de un desarrollo curricular en la educación superior.

En 1910, la universidad, para Sierra, se basó en replantear la idea del *Estado educador*, la escuela sirvió para educar y plasmar en los mexicanos una conciencia social, dentro del liberalismo clásico se explica un nuevo orden social que, apoyado en una fusión de ciudadanos libres dotados de propiedades y de instrucción-liberación, pudieran aspirar a la *democracia primero; al orden y progreso después*; la necesidad de un liberalismo a la mexicana, en el que el Estado manibre directamente para cohesionar a los ciudadanos. "Sólo mediante el fortalecimiento del Estado, se puede devenir la Nación; el fortalecimiento de un proyecto educativo; de este modo, se transitará de la libertad en la educación al control de la educación por el Estado" (Aroche, S., Aguirre, E., 1994; 41-42).

La integración hacia la unidad nacional para Sierra, se apoyó en una educación nacionalista en el orden cultural, donde confluían las ideas progresistas liberales, sin embargo, distaba de ser popular y esto se debió a sus *condiciones históricas*. La nación para él, debía de cifrar sus esperanzas en el desarrollo de una identidad espiritual propia

³³ Boletín de Instrucción Pública, XV, 1-6 julio-diciembre de 1910)

de las capas ilustradas del país y no de las masas populares sumidas en el abandono e ignorancia.

Enmarcada en la *Ley Constitutiva*, la cual fue expedida en abril de 1910, se estableció en su formación del siguiente modo: la Reunión de Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería, de Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la arquitectura)

Y junto con este proyecto de creación de universidad, el primer bosquejo de formación de profesores instrumentado en una escuela dedicada a la búsqueda de la *excelencia académica* para la enseñanza de la educación superior, dedicada a cultivar en su más alto nivel la ciencia y a promover la *investigación en todas sus ramas* (Larroyo, F., 1979;370).

Esta escuela recibió por nombre: **Escuela de Altos Estudios**, en ella debía de haber cabida tanto para las ciencias abstractas como las matemáticas superiores y la lógica trascendente, como las otras eminentemente concretas tales como la criminología y la paleontología, para lo cual se dividió en tres ramas del saber que fueron para ese momento las que se referían a:

1) Conocimiento científico: constituido en el que se encontraban las disciplinas de: Antropología, Fisiología experimental, Lógica, Estética, Ética, Sociología estática, Sociología dinámica, Técnica industrial, Comercio, Economía política, Política y administración, Legislación, Jurisprudencia, Bellas Artes, Religiones, Matemáticas, Ciencias de la tierra, física, Química, Botánica, Zoología, Biología, Tópicos científicos, Radiología, Atomología, Dinamología, Plasmogenia, Matemáticas trascendente.

2) Desarrollo de conocimientos : se incluyeron a la Historia de: las Ciencias, de la Ética, de las Bellas Artes, de la Humanidad, además de Cosmogenia, Geogenia, Biomorfogenia y Embriología. Y un tercer grupo que se refiere a:

3) La expresión de los estados mentales: quedaron anotadas: Lenguas vivas de Europa (Español, Alemán, Francés, Inglés, Italiano, etc.), Lenguas vivas de Asia (Hebreo, Persa, Japonés, Chino), Lenguas muertas (Latín, Griego, Sánscrito), Lenguas vivas de América, Gramática general, Filología, Lingüística, Retórica, Declamación, etc. (Boletín de Instrucción Pública, 1908).

Al leer esta lista de materias, puede revelarse que el objeto de la escuela se tenía claro, pero no así la manera de cómo lograrlo, puesto que los grupos de las materias no tenían ningún orden, programas, ni jerarquía de cursos. Además de mencionar que la generación de la Universidad Nacional y la Escuela de Altos Estudios tuvo una significación **elitista**, sin una definición para el desarrollo de las fuerzas productivas y las transformaciones sociales; así la política educativa de Sierra se formó siguiendo el modelo universitario liberal aplicado en Alemania.

La forma de organizar la Escuela de Altos Estudios estuvo inspirada en Francia adonde se creó la Escuela Práctica de Altos Estudios al fin del Segundo Imperio, bajo el ministerio de Monsieur Duruy que tan trascendente influencia ejerció en la educación de la nación francesa.

La constitución de la **Escuela de Altos Estudios en México**, llevó una serie de discusiones con la comisión encargada de su realización quienes fueron reemplazados varias veces desde el primer proyecto de Constitución para la conformación de la Universidad, bastantes de sus miembros fueron destituidos porque no asistían a las sesiones, otros porque obstaculizaban la marcha de los trabajos, la lista final de los miembros de la Comisión fue: Dr. Porfirio Parra, Director de la Escuela Nacional Preparatoria; Ing. José G. Aguilera, Director del Instituto Geológico Nacional; Lic. Pablo Macedo, Director de Jurisprudencia, Prof. Alberto Correa, Director de Enseñanza Normal; como consejeros figuraron los señores Victoriano Pimentel, Lic. José Diego Fernández, Ing. Alberto Domínguez y como Secretarios aparecían el Lic. Luis Cabrera y el Dr. Rafael Martínez Freg.(Boletín de Instrucción Pública, 1908;XI).

Para 1910 se constituye finalmente la Escuela de Altos Estudios que entre sus objetivos que perseguía, mencionados en la Ley Constitutiva eran:

- a: *Perfeccionar*, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, que estén en conexión con ellas
- b: Proporcionando a sus alumnos y a sus profesores los medios para llevar a cabo *metódicamente investigaciones científicas* que sirvieran para enriquecer los conocimientos humanos y

c: Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales.

En esta misma ley se hacía alusión a que los trabajos de Investigación y Alta docencia, eran responsabilidad de la Escuela de Altos Estudios. Por lo que sus metas eran: iniciar especialistas en el más alto nivel de las ciencias y humanidades, fomentar investigaciones y preparar profesores de enseñanza media profesional.

Sus propósitos y su campo de acción estaban repartidos en gran número de Instituciones, Escuelas y Facultades de la Universidad, para ello se elaboró un artículo que desplegara las estrategias académicas para lograr sus finalidades que fue el Artículo 3o. de la misma ley, en el cual la Escuela de Altos Estudios se dividió en tres secciones:

- 1) **Humanidades**, que comprendía lenguas vivas y clásicas, literatura, filología, pedagogía, lógica, psicología, ética, estética, filosofía, e historia de las doctrinas filosóficas;
- 2) **Ciencias Exactas, Físicas y Naturales**, que se ocuparían de la matemática en sus formas superiores y las ciencias físicas, químicas y biológicas;
- 3) **Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas**, que comprendían todas las que tienen por base o por objetos de estudio fenómenos sociales.

Completando esta ley, la Secretaría de Instrucción dictó el siguiente acuerdo el 16 de noviembre de ese mismo año:

*"Para los efectos legales consiguientes se declara que forman parte de la Sección de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la **Escuela Nacional de Altos Estudios**, los siguientes Institutos: Médico, Patológico, Bacteriológico, Museo Nacional de Historia Natural. Se declara que el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología y la Inspección General de Monumentos Arqueológicos forman también parte de la misma Escuela en la Sección de Ciencias Sociales Políticas y Jurídicas" (Boletín de Instrucción Pública; 1910;76)*

Con esta escuela se implementa en México de manera oficial, el estudio sistemático de la **Filosofía** y las disciplinas humanísticas, paralelamente cuando agonizaba el positivismo

vuelto filosofía oficial junto con el régimen que lo entronizó, Sierra comprendió la importancia de reanimar la enseñanza de la filosofía.

Su primer director fue el discípulo de Barreda, Porfirio Parra quien comenzó a trabajar en 1911 con doscientos alumnos aproximadamente y una pequeña planta de profesores nacionales y extranjeros. Los cursos que se implementaron en las diferentes secciones fueron los siguientes:

Humanidades: a) Latín; b) Griego; c) Inglés; d) Francés; e) Alemán; f) Italiano; g) Literaturas modernas; h) Literaturas clásicas; i) Filosofía fundamental; j) Estética; l) Historia de la Filosofía; ll) Historia Universal; m) Historia de México; n) Psicología y ñ) Pedagogía.

Ciencias Exactas: se incluye una enorme lista, *imposible de copiar*, que iba desde las Altas Matemáticas hasta la Botánica mexicana, pasando por la Mecánica celeste y la Embriología.

Ciencias Sociales Políticas y Jurídicas: a) Historia del Derecho; b) Historia de las Doctrinas Económicas; c) Sociología; d) Psicosociología; e) Criminología; f) Estadística; g) Economía Política Superior.

Como útiles, no fundamentales, se anotaban los siguientes cursos: Historia del Cristianismo en la Edad Media, Historia de México en la Dominación, Método histórico, Meteorología mexicana, Historia de la Medicina, Sociología Hispano-americana, Antropología y Etnología americanas, Historia de las Instituciones Económicas en México, Evolución del Derecho Penal en México.

Como se podrá notar existe una hegemonía positivista por la cantidad de cursos en la sección de Ciencias Exactas, pero afortunadamente comienza a resurgir un intento por acercarse explicativamente a los problemas culturales americanos, que será luego lo que le dé a la escuela su verdadera expresión.

La creación de esta escuela vino a formar parte del programa de reformas llevadas a cabo durante la administración de Sierra. La inauguración de la misma se efectuó al tiempo que la de la Universidad Nacional y su existencia se prolongó hasta 1925, cuando desaparece como tal y es sustituida por la **Facultad de Filosofía y Letras**.

Para Justo Sierra, la *Escuela de Altos Estudios* unificaría la producción de conocimientos en la llamada **ciencia nacional**. En ella se crearía el sustento de la nación mexicana con personalidad propia y definida, pues ilustraría a los sabios dirigentes de la sociedad. Entre los proyectos de Sierra, esta escuela involucraba la creación como centro educativo de alto nivel que coordinara y organizara las tareas docentes y de investigación, no sólo realizadas en el Distrito Federal, sino en todos los institutos científicos y literarios, así como en los centros docentes de la República Mexicana, dando un mejor sentido y una proyección nacional al quehacer educativo. Sin embargo, el problema principal de esta escuela era conformar una planta de profesores cuya continuidad permitiera preparar un grupo de profesores de educación superior ya que para ese momento todos los docentes eran autodidactas.

Es en 1915, el tiempo en que de nueva cuenta se vuelve a reorganizar esta escuela y se decide la disposición de las tres secciones de la siguiente manera:

Humanidades: Lenguas clásicas; Lenguas vivas; Literaturas clásicas; Literaturas vivas; Filología; Pedagogía; Lógica; Psicología; Ética; Estética; Filosofía; Historia de la Filosofía.

Ciencias Exactas, Físicas y Naturales: Matemáticas superiores; Ciencias físicas; Ciencias químicas; Ciencias biológicas; Aplicaciones de cada una de las ciencias.

Ciencias Sociales, Políticas, Económicas y Jurídicas: Etnología; Geografía; Historia; Sociología; Economía política, etc.

A unos cuantos días después de dictados los cursos anteriores apareció el plan definitivo, en el que se especificaban todas las medidas necesarias para hacer realidad, las divisiones se separaron en subsecciones:

Humanidades: Lenguas antiguas, Lenguas vivas, Ciencias filosóficas y de la Educación

Ciencias Exactas y Naturales: Ciencias Exactas, Ciencias Físicas, Ciencias Químicas, Ciencias Naturales.

Ciencias Sociales, Políticas, Económicas y Jurídicas: Ciencias Sociales y Económicas y Ciencias Jurídicas. (Boletín de Instrucción Pública; 1915).

Por primera vez las materias correspondientes a cada sección aparecen enumeradas en el orden en que debían estudiarse, notándose una tendencia a hacer desaparecer aquella confusión de disciplinas sin principio ni fin. Respecto a la obtención de grados se dictó el de *maestro universitario* y el de *doctor universitario*, con lo cual adquiere la denominación de Facultad de Altos Estudios.

Junto a esta escuela apareció otra institución en el proyecto de Sierra capaz de transformar el sistema educativo nacional e impidiendo el estancamiento de la instrucción pública, se trataba de la llamada *Escuela Normal*, en ella se cultivará decía Sierra el personal docente para los diversos niveles educativos y la capacitación impulsará la superación del magisterio. Estas dos instituciones, Altos Estudios y Normal se estructurarían íntimamente relacionadas con sus debidas aportaciones; una proporcionando al estudiante la información necesaria para dominar los contenidos humanísticos y científicos y, otra, ofreciendo los componentes de naturaleza pedagógica que unidos a los contenidos de las áreas de aprendizaje de la educación primaria, media y superior, permitirían conducir eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ducoing, P., 1990;57).

Con estas escuelas se transformaría un **sistema educativo nacional** que hasta esos momentos evidenciaba grandes deficiencias y errores, además de dinamizar y movilizar a la instrucción pública cuyas consecuencias se verían reflejadas en la superación del pueblo en general y el aceleramiento del progreso nacional.

La configuración del plan de estudios de la Escuela de Altos Estudios se fundamentó en los objetivos contemplados en la Ley de Promulgación, que estipuló que debían señalarse los cursos de carácter necesarios y útiles. Estos fueron integrados por tres secciones como en la primera ley de Constitutiva; Humanidades, Ciencias Física y Naturales y Ciencia Política y Jurídica. Los cursos se clasificaron sobre la base de dos grados académicos: *Licenciatura* y *Doctorado* en humanidades; para la primera se estableció una duración de tres años, con ocho disciplinas para cada una; con respecto al *Doctorado* se conformó en tres áreas: Filosófica, histórica y literaria, cada una de las cuales, contenía una serie de materias afines. En ambos niveles se introdujo una materia pedagógica correspondiente a la formación de profesores.

De esta manera, podemos observar, que sólo en los últimos momentos del gobierno porfiriano, se empieza a tener una conciencia acerca de la *vinculación* que debe existir

entre el quehacer universitario con el contexto de la realidad nacional, importante, al tratar de encauzar institucionalmente la creación intelectual hacia los campos en que más urgía construir la infraestructura necesaria para la producción de una ciencia y una técnica acorde a la situación que representa la misma realidad y no impuesta por los intereses externos.

La escuela de **Altos Estudios**, desde su promulgación hasta su desaparición, sufrió una serie de modificaciones tanto en su estructura logística como en su planeación académica. Los planes de estudios se modificaban en el transcurso de un año a otro; sus directores afrontaban en más de las veces graves problemas, que iban desde la impartición de las clases hasta los ataques para la supresión de la escuela.

Al ser nombrado Rector de la universidad **José Vasconcelos** en junio de 1920, se reordenó de nueva cuenta la Escuela de Altos Estudios (decreto del 18 de septiembre de 1920), dándole mayor importancia a la sección de Humanidades, en la que quedaban adscritas las siguientes asignaturas: psicología, epistemología, lógica, ética, estética, historia de la filosofía, de las ciencias, de la religión, de la música, de las artes, metodologías especiales, filosofía, lingüística, hebreo, latín, griego, español, italiano, alemán, francés, historia de las literaturas (hebrea, griega, latina, española, francesa, italiana, inglesa y alemana), sánscrito y literatura de India clásica.(Boletín de la Universidad, 1920; 14).

Esta vehemencia de Vasconcelos por las humanidades, queda reflejada en el lema que anima a la Universidad Nacional, lo expresó en el diseño del escudo de la Universidad y en el decreto correspondiente; consiste éste en el mapa de América que se corta en el Río Bravo rodeado de una leyenda que dice "**Por mi raza hablará el Espíritu**", sosteniendo el escudo se encuentra un águila y un cóndor apoyado todo en una alegoría de los volcanes y el nopal azteca.

Para Vasconcelos el sentido de la historia moderna del mundo y de América es la pugna de la *latinidad* contra el *sajonismo*. La civilización anglosajona representa el auge de la razón y la tecnología que ha provisto a las sociedades, de la unificación por medio de las comunicaciones y los transportes pero esta razón es discriminatoria y considera inferior a todas las razas no blancas. Para Vasconcelos la raza **cósmica** es la síntesis de todas las razas que le caracterizan no los rasgos físicos, sino la actitud espiritual, como dice el lema universitario.

Para el siguiente año se establece la Secretaría de Educación Pública por iniciativa de José Vasconcelos quien empieza los trabajos de reorganización educativa del país. Fue en esa coyuntura social que se comienza hablar del sistema educativo nacional.

La nueva Secretaría atendió en toda su extensión tanto la educación universitaria como las de los otros niveles escolares apoyando e incrementando las labores.

En 1922, Antonio Caso ocupó la rectoría y Ezequiel A. Chávez la dirección de Altos Estudios juntos elaboraron un Código para el intercambio universitario y sobre todo para que la comunidad escolar se diera cuenta del funcionamiento de la institución, en dicho Código apareció el *nuevo plan de estudios* e investigaciones de la Facultad de Altos Estudios en su Artículo 4º, y los siguientes comprendía las asignaturas y secciones

Humanidades

[i] Filosofía: Epistemología, Psicología, Lógica, Metodología, Estética, Ética, Ciencias de la Educación, Historia de la Educación, Historia del Arte, Historia de la Filosofía, Historia de la Música, Historia de las Ciencias, Historia de las Religiones.

[ii] Letras: Filología, Lingüística, Lenguas indígenas de América, Hebreo, Griego, Latín, Español, Italiano, Francés, Inglés, Alemán, Sánscrito, Literatura comparada, Historia de las Literaturas importantes.

Ciencias Exactas

a: Ciencias Exactas: Matemáticas puras y aplicadas

b: Ciencias Físicas: Mecánica, Astronomía, Física general y especial, Física teórica y práctica, Química, Climatología, Geodesia.

c: Ciencias Naturales: Botánica, Zoología, Biología, Geología.

d: Ciencias Médicas: se harán estudios por medio de los que se llegue a definir la influencia del medio en cada una de las diferentes regiones de la República, tanto para modificar las condiciones de vida, como también todo lo referente a la morfología, anatomía y fisiología de las enfermedades y los tratamientos que les corresponde.

Ciencias de Geografía Social o Historia:

1: Ciencias de Geografía Social o Historia: Antropología, Etnografía, Etnología, Arqueología, Prehistoria, Historia General (sus divisiones), Historia Americana, Historia de México, Lenguas indígenas mexicanas, Geografía (especialmente de América y México), Economía Política, Sociología, Historia del Arte, Historia de la Música, Historia de otras actividades humanas.

Ciencias y Artes de la Educación

1: Ciencias y Artes de la Educación: Ciencias de la Educación, Organización Escolar, Psicología de la Adolescencia, Psicología de la Educación, Metodología Especial, Metodología General, Fenómenos sociales en sus relaciones con la Educación, Cursos prácticos de perfeccionamiento de la técnica educativa, Historia de la Educación.

Ciencias Jurídicas

1: Ciencias Jurídicas: Historia General del Derecho, Legislación comparada, Economía política, Criminología, Derecho Político, Otras especialidades del Derecho.(Escuela de Altos Estudios. Disposiciones, 1923).

En 1925 durante el gobierno provisional de Adolfo de la Huerta, la Universidad Nacional fue reestructurada y sus funciones incrementadas, se hallaba constituida por las siguientes escuelas y facultades: Escuela Nacional Preparatoria, Facultad de Jurisprudencia, Facultad de Medicina, Facultad de Química y Farmacia, Escuela Práctica de Industrias Químicas (antigua Facultad de Ciencias Químicas), Facultad de Odontología, Facultad de Ingeniería, Facultad de Artes y Letras, Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior (instituciones que formaban parte de la extinta Facultad de Altos Estudios), Escuela Nacional de Bellas Artes, Conservatorio Nacional de Música, Escuela de Verano, Escuela Superior de Administración Pública (Larroyo, F, 1967;435).

En 1924 el presidente Álvaro Obregón dio el siguiente decreto:

"(...) considerando que a la Escuela Nacional de Altos Estudios debe cambiársele la denominación porque el nombre que ahora tiene no está de acuerdo con la

*situación que guarda, ya que en esta Escuela se estudian materias que en ninguna otra se cursan, por lo que resulta que el nombre de Altos Estudios se funda en supuesto falso, por no existir estudios previos que motiven racionalmente tal denominación y también para evitar que el nombre de Altos Estudios sugiera ideas de suficiencia científicas, técnica y filosófica, conviene que con dicha Escuela se formen: La Facultad de graduados, la Normal Superior y la **Facultad de Filosofía y Letras**" (Boletín de la Universidad; 1925; 35).*

El presidente Obregón ordenó el cambio de denominación, en adelante la Escuela se llamaría Facultad de Estudios Superiores, para Antonio Caso esta nueva denominación le pareció absurda porque argumentaba que llamar a una institución de filosofía: *de estudios superiores* significaba que la filosofía no tenía rango de un saber superior, lo cual era un desatino.

Es curioso observar que hacia 1925, encontramos ya en funciones, una serie de Facultades Universitarias cuando es apenas en ese año cuando se otorga en México el primer título de Doctor de Filosofía, pero sin que existieran en ninguna de las escuelas los estudios apropiados para la formación de *posgraduados universitarios*, ya que los estudios realizados por este aspirante a doctor, no fueron hechos en ninguna universidad del país, ni en la misma Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, sino que este alumno, era en primer lugar de nacionalidad alemana, había realizado sus estudios de posgrado en Letras en una institución alemana, y sólo pretendió de la nuestra, la otorgación del título, aún cuando la misma universidad no desarrollaba en ninguna de sus instituciones estudios a ningún nivel de posgrado, ya fuese para Maestría o Doctorado.

Aún en la actualidad, sigue siendo confuso el establecer una fecha exacta en que dichos estudios fueron introducidos como parte del sistema educativo universitario. Parece ser, que no es sino hasta 1937, cuando se establece el primer programa de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Lo que es un hecho es que fue esta institución la encargada de proporcionar los primeros títulos de **posgrado** que hubo en México.

Por otra parte, es importante destacar, que es en esta etapa posrevolucionaria y de consolidación política, cuando aparecen por primera vez en el campo de la educación los

primeros programas de posgrados vigentes en el país, lo cual abrirá a la comunidad una opción viable para realizar los estudios y las investigaciones, que aún cuando en un principio no fueron lo suficientemente aprovechadas para el mejoramiento, sí sirvieron para sentar las bases de lo que puede significar para el país el contar con un cuadro de investigadores, que dirigidos por las políticas más acordes a nuestra realidad para que coadyuven a evitar el caer en una dependencia exclusiva de los países extranjeros, cuya ciencia y tecnología será la única a la cual pueda recurrirse para continuar con nuestras metas de desarrollo.

En 1929 hace crisis el problema de la autonomía universitaria, al expedir el 10 de julio de ese año el presidente Portes Gil, la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México; en esta ley se denomina a la institución de la que estamos hablando como: **Facultad de Filosofía y Letras**, nombre que ha conservado hasta nuestros días, entre las Facultades y Escuelas, la de Filosofía y Letras encabezaba la lista, se le considera por sus funciones y naturaleza, como la esencia misma de la universidad, con una alta jerarquía.

El primer plan de estudios de este nuevo orden fue dividir la facultad en tres carreras: **Filosofía** integrada por los siguientes cursos: Griego o Latín, Lengua Viva, Lógica, Epistemología, Técnica de laboratorio de Psicología, Estética, Metafísica, Ética, Historia de la Filosofía. El estudio de la Lógica y la Epistemología debía preceder necesariamente al de otras ramas de la filosofía.

Letras: Fonética, Griego o Latín, Lengua viva, Filología española, Literatura mexicana, Literatura iberoamericana, Literatura española, Literatura de la lengua escogida, el estudio de las lenguas debía preceder necesariamente al de las literaturas y debía de comprobarse que se podía estudiar el idioma con la calidad y extensión suficientes para la inteligencia de la Literatura correspondiente y

Ciencias Históricas, la cual tenía dos especialidades, historia que contenía los cursos de: Griego o Latín, Lengua viva, Historia Universal, Historia de México, Geografía Humana, Economía Política, Arqueología Mexicana y Maya, Paleografía, Historia del Arte, Teoría de la Historia y antropología; por su parte con: Antropología, Náhuatl o Maya, Lengua viva, Historia Universal, Historia de México, Geografía Humana, Sociología, Arqueología Mexicana y Maya, Etnografía y Psicología.

Ciencias quedó subdividida en Ciencias Exactas con: Matemáticas, Mecánica, Astronomía, Física, Geografía Física, Trabajos de laboratorio, Traducción de lengua viva y Ciencias Físicas con los cursos de: Matemáticas, Física, Físico-química, Química inorgánica, Química orgánica, Geografía Física, Mineralogía, Geología y Teoría de los errores.

La Facultad de Filosofía y Letras pasó a ocupar las instalaciones de la llamada *Casa de los Mascarones*, (ubicada en lo que hoy es la Ribera de San Cosme) en 1934 en este año se decidió incorporar como carrera autónoma la enseñanza de la Geografía a la Facultad de Filosofía y Letras.

La casa de los mascarones fue construida en la segunda mitad del siglo XVIII, como casa de campo de los condes del Valle de Orizaba, ubicada en lo que entonces era el camino al pueblo de Tacuba, aunque su proyecto original no fue terminado.

La Casa de los Mascarones es considerada fundamentalmente por su fachada la expresión churrigueresca por excelencia, las pilastras que la adornan se resuelven en la parte superior con figuras humanas que sostienen con la cabeza y las manos las cornisas superiores. Las caras de los Atlantes recuerdan, unas, arcángeles europeos y, otras, niños indígenas. Estas cariátides fueron bautizadas popularmente como máscaras o mascarones y de ahí el nombre del edificio.

A lo largo de la Historia el recinto ha sido ocupado por diversas instituciones educativas. En 1921 la Secretaria de Educación Pública cedió a la UNAM la parte antigua del inmueble para que ahí funcionara la Escuela de Verano para extranjeros encomendada a José Vasconcelos.

En ese mismo año se integraron a la Facultad con el nombre de Filosofía y Bellas Artes con las siguientes carreras: de Filosofía y Letras, de Arquitectura, de Artes Plásticas y Superiores de Música, Esta organización duró escasamente dos años en 1936 volvió cada escuela a su vida independiente, recibiendo por nombre Facultad de Filosofía y Estudios Superiores, nombre que conservó hasta 1938, en que se vuelve a denominar de Filosofía y Letras.

Un año antes se creó la Maestría en psicología, fue hasta 1973 cuando se crea la Facultad de Psicología con instalaciones propias en el extremo norte de la Ciudad Universitaria.

Hacia finales del régimen cardenista, en 1939, y a iniciativa del Dr. Antonio Caso se hizo una nueva reforma consistente en separar las Ciencias y Humanidades.

Se organizó entonces la Facultad de Ciencias y la de Filosofía y Letras quedó circunscrita a cinco áreas afines entre sí: Filosofía, Psicología (novedad del plan de 1939, aunque la carrera no se organizó hasta 1944), Letras, Historia y Antropología; las tres últimas se subdividían en varias especialidades.

Además, se incorporaron al cuerpo docente de la *Facultad*, **intelectuales españoles** que llegaron al país con motivo de la guerra civil de su patria.

Con el régimen presidencial de Manuel Ávila Camacho y su plan económico de expansión industrial se desarrolla una política que va del periodo de 1940 a 1970, de predominio netamente *vasconcelista*, con un proceso de reedificación del proceso de modernización que incluía la necesidad de reestructurar los planes de estudio de las carreras y la reordenación académica, esta situación dio origen a la Ley Orgánica de 1945.

En 1946 fue nombrado Rector de la universidad el Dr. Salvador Zubirán, a quien correspondió enfrentarse a la decadente situación en que se encontraba la institución universitaria, reorganizó la estructura administrativa e implantó algunas reformas en cuanto a lo académico.

Una de sus propuestas fue la de organizar los estudios de *posgrado* en una Escuela de Graduados que coordinaría todos los cursos que en el ámbito de Especialización, de Maestría o Doctorado, se hicieran en las Escuelas, Facultades e Institutos de la Universidad.

Para ello se disponía de dos Facultades que otorgaban los títulos en ese nivel la de Ciencias y la de Filosofía y Letras. Tanto una como otra carecían de uniformidad en lo referente al otorgamiento de grados y por ello se pensó en la creación de la Escuela de **Graduados**, para poder unificar así el criterio de la universidad en la expedición de los grados académicos de Doctor y de Maestro además de reunir en ella todos los estudios

superiores de Ciencias y Humanidades impartidos en las diversas Facultades, Escuelas e Institutos universitarios.

La Escuela de Graduados tuvo a su cargo la dirección y organización de las funciones docentes de múltiples instituciones, entre las que se podían contar el Hospital Nacional de Cardiología, Hospital Infantil, Instituto de Salubridad e Higiene, Hospital de Enfermedades de la Nutrición, Hospital General, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Colegio de México, Observatorio Astronómico de Tonantzintla y el Archivo General de la Nación (Larroyo; 1979; 531)

Los grados otorgados por la Escuela, fueron: Doctor en Filosofía o en Ciencias y Maestría en Artes o en Ciencias. De esta manera, la universidad sentó las bases para la elaboración de programas adecuados para las distintas áreas en las que debía ser impulsado o creado el posgrado.

Los trabajos de esta escuela fueron suprimidos en 1948, habilitando de nuevo a cada una de las facultades para otorgar los títulos convenientes. Entre 1946 y 1952 la universidad abrió gran cantidad de programas de Maestría, Doctorados y Especializaciones, concretamente en las áreas de Ciencias Básicas, Medicina, Ciencias Humanas, Administración y Derecho.

En 1956 el entonces director de la Facultad Salvador Azuela se avocó a la reforma académica sobre la base de un proyecto elaborado por **Francisco Larroyo**.

Casi al término del periodo sexenal de Miguel Alemán se inauguró la Ciudad Universitaria, contemplándose la reorganización física de las funciones académicas, distribuyéndose los edificios destinados para Facultades, Institutos y Escuelas de la manera más conveniente.

Esta quedó dividida en dos núcleos: Ciencias y Humanidades siendo las primeras por cierto, en ocupar el nuevo espacio como respuesta a largos años de vida académica dispersa, a limitaciones de espacio y a adaptaciones materiales costosas y poco funcionales que se traducían obligadamente en restricciones a las tareas académicas.

Las primeras escuelas que empezaron a funcionar en el campus fueron la de Filosofía y la de Derecho. Este nuevo campo de estudios significaron los años de gloria de la UNAM que coadyuvó a adecuada coordinación entre las diversas dependencias que componían

la máxima casa de estudios, así como los edificios de la Rectoría, Biblioteca Central, Aula Magna, Club Deportivo y las dependencias administrativas (Larroyo, F.; 1979; 535).

Con la nueva Facultad de Filosofía y Letras se pretendió concretar mejor sus campos, se deslindó más claramente su papel de formadora de profesores de enseñanza media y formadora de investigadores de las Humanidades, y de centro difusor de la cultura.

En 1954, siendo director de la Facultad de Filosofía y Letras Salvador Azuela, se efectuaron cambios en la facultad; se reorganizaron los departamentos, llamados a partir de entonces, *colegios*; quedando reestructurada la Facultad en siete de ellos: Filosofía, Letras, Psicología, Historia, Geografía, Antropología y Pedagogía los cuales impartían un total de quince carreras.

En 1968 se creó la División de Estudios Superiores con el propósito de coordinar las labores académicas y administrativas de las distintas áreas y niveles de los estudios de posgrado, tres años después aparecen en esta División, los centros de investigación.

Con la finalidad de coordinar las labores docentes y de investigación de cada una de las áreas que integraban en el nivel de Estudios Superiores.

Se fundaron los siguientes centros de investigación: Centro de Investigaciones Bibliotecológicas y de Archivología, Centro de Investigaciones Filosóficas, Centro de Investigaciones Latinoamericanas, Centro de Investigaciones en Letras Hispánicas, Centro de Investigaciones en Letras Modernas y Arte Dramático. Centro de Investigaciones Pedagógicas. Para 1980 aparecen nuevos Centros de Investigación como los de Afroasiáticas, Geográficas y de los anteriores como el de Filosóficas se dividió en Filosofía de la Ciencia y del Lenguaje y Filosofía e Historia Social.

De 1960 a 1990 la **Facultad de Filosofía y Letras** presentaba el siguiente panorama educativo, de acuerdo con la Dirección General de Publicaciones (1990)

[1] Concluyente instalación de los estudios humanísticos en el lugar que les corresponde, no sólo en el interior del esquema universitario, sino intrínsecamente en el desarrollo cultural de la nación.

[2] Perseverancia de una actitud académica crítica

-
- [3] Investigación de repercusión internacional
 - [4] Historia del pensamiento en México y de la razón universal
 - [5] Sentido de la educación media
 - [6] Determinación continua a dilemas de metodologías pedagógicas
 - [7] Ubicación académica y desarrollo de los estudios acerca de:
 - a) México y lo mexicano
 - b) Latinoamérica y lo latinoamericano
 - c) El mundo angloamericano
 - d) El mundo asiático
 - [8] Profesionalización del Arte Dramático y revitalización del mismo como forma de alta cultura y asimismo como expresión y mensajes populares
 - [9] preocupación por la formación de conciencia histórica
 - [10] Salvaguardia del acervo artístico e histórico nacional
 - [11] Deferencia de la Historia del Arte como expresión de un contenido socioeconómico y político
 - [12] Cuidado y tecnificación de los acervos documentales y bibliográficos; formación de profesionales en Archivonomía y Bibliotecología
 - [13] Dirección del particularización científica de la Geografía al servicio del país
 - [14] Conservación, depuración, enriquecimiento y difusión de la lengua y las literaturas nacionales
 - [15] Desarrollo y conocimiento de lenguas y literaturas extranjeras (clásicas y modernas)

[16] Actividad conjunta de docencia e investigación en el personal académico.(UNAM;1979;119).

También para esas mismas fechas la Facultad se componía de los colegios:

El Colegio de Filosofía que tenía a su custodia la Licenciatura de Filosofía con un plan de estudios de 196 créditos al aprobar 49 materias;

El Colegio de Letras; se organizaba en siete departamentos agrupados en dos coordinaciones: la Coordinación de Letras Hispánicas y Clásicas que abarcaba; Lengua y Literatura Hispánica, Letras Clásicas; la Coordinación de Letras Modernas y Arte Dramático incluye; Letras Francesas, Letras Inglesas, Letras Alemanas, Letras Italianas, y Literatura Dramática y Teatro, en donde se impartía cuatro licenciaturas con el plan de estudios aprobado en 1973 y era: Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas, Licenciado en Letras Clásicas, Licenciado en Letras Modernas y Licenciado en Literatura Dramática y Teatro:

El Colegio de Historia tenía a su dirección la Licenciatura en Historia con un plan de 1974 que exigía cubrir 270 créditos en total;

El Colegio de Pedagogía que empezó a funcionar en 1955, que tuvo como cometido la Licenciatura en Pedagogía, dividida en cuatro áreas de especialidad: Psicopedagogía, Socio pedagogía, Didáctica y Organización Escolar y Filosofía e Historia de la Educación;

El Colegio de Geografía creado en 1960 con la función de la Licenciatura en Geografía cuyo plan de estudios aprobado en 1970 comprendía 423 créditos;

El Colegio de Bibliotecología creado en 1956 con la responsabilidad de la Licenciatura en Bibliotecología que comprendía 234 créditos y

El Colegio de Estudios Latinoamericanos cuya orientación es la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos.

Lo anterior posibilita la explicación del *proceso histórico* por el que ha pasado la Facultad de Filosofía y Letras desde sus orígenes hasta la actualidad, a continuación analizaremos la configuración del pensamiento filosófico por el que ha pasado la Facultad a fin de entender, cuales son las lógicas de actuación, en las licenciaturas y posgrados que

imparte para finalmente comprender cuál es la racionalidad que involucra los estudios en la **Facultad de Filosofía y Letras** de la Universidad Veracruzana y la incidencia de la deserción escolar en la Licenciatura en Filosofía de esta última universidad. Sus semejanzas y diferencias como centros de producción del conocimiento.

2.3 La construcción del pensamiento filosófico en la Facultad de Filosofía y Letras; una precisión conceptual.

Investigar en el pasado de una disciplina implica asirse de un discernimiento metodológico que permita explicar las relaciones, los espacios sociales e institucionales que posibilitan y constituyen una práctica determinada por los actores sociales, además de construir objetos, métodos y criterios que justifiquen y den verificación a nuestros discursos, en una palabra, a nuestro campo de formación. En este sentido se trata de:

"Hacer evidente el nudo trágico con que se encuentran atadas las ciencias sociales e históricas, que descifran ciertos procesos y estructuras para codificarlas de nuevo, pero ahora con los signos y las claves de la época y de la circunstancia social en que vive el investigador. Espectadores y actores al mismo tiempo no [pueden] más que aceptar una relación práctica y dramática con el objeto de estudio" (Bartra; 1989; 24).

Es la **historia** la que concede recuperar estos elementos y penetrar en los despliegues en el tiempo y espacio social a partir del entarimado de las relaciones humanas y el conocimiento de los hombres. Comprender también que la producción del conocimiento social influye en nuestro campo disciplinario y lo transforma.

Este autoconocimiento o *autognosis* posibilita la autoconciencia pero sobre todo el saber que somos, que existimos. Esta investigación trata de recuperar la producción y creación científica de los estudios filosóficos a partir del **desarrollo histórico** de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, sobre todo en el ámbito de la Licenciatura en Filosofía, sería bastante presuntuoso, enmarcarnos en

cuales y cuántas corrientes de pensamiento han pasado por este espacio de conocimiento, además de no ser nuestra esfera de estudio.

Pretendemos eso sí, reflexionar sobre la dirección del quehacer filosófico, cómo han incidido los directores de la Facultad, muchos de ellos filósofos, sobre los estudios de las licenciaturas que ahí se imparten y cómo esta circunstancia permite una clara conciencia o no en los estudiantes para su desempeño académico.

Al respecto nos apoyamos en Bourdieu cuando señala la noción de campo científico, puntualiza la dinámica de las esferas sociales, el **habitus**³⁴ y las condiciones sociales de producción, en las cuales se relacionan y determinan las fuerzas sociales subjetivas y objetivas que hacen posible una oposición o adhesión con el propósito de mantener el poder, revertirlo o depositarlo en otra figura (puede ser ésta, política, científica, intelectual o artística, dependiendo del campo donde se desarrolle la lucha o el enfrentamiento) que en el plano social demuestre mayor capacidad de actuación y cohesión.

En este horizonte, el encuentro con personalidades, figuras, individuos, voceros de las inquietudes y exigencias de su tiempo, cuyo espíritu de rebeldía y renovación los impulsa a elaborar sistemas conceptuales en abierto antagonismo con los precedentes, engendrando nuevas formas de interpretar y comprender al mundo que pasarán más tarde a formar parte de la tradición y memoria de una disciplina.

Como una forma de aproximación a la historia de los estudios filosóficos, retomando la teoría de las **generaciones**³⁵ de Ortega y Gasset quién piensa que el ciclo vital de las generaciones dura sesenta años y se divide en cuatro generaciones separadas quince años una de otra:

³⁴Para Bourdieu el **habitus** es un sistema de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, también se puede entender como un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, apreciación, acción, es el principio de producción de las prácticas y principios de su organización y racionalidad objetiva. Bourdieu asocia el habitus a la clase social de manera que éste sea un principio regulador del proceso de aprendizaje.

³⁵Las generaciones no son sólo un puñado de hombres que se adhieren a una peculiar manera de comprender la existencia y de actuar dentro de ella, incorporando rechazando "ese complejo tejido de problemas e interpretaciones, dentro del cual y en función del cual los hombres de una época viven" (Larroyo; 1941;281). La concepción del mundo y de la vida de una época se convierten en una especie de andamio por donde los hombres se desplazan y definen sus propósitos e intereses tratando de adaptarse a las circunstancias vitales, innovando o conservando la tradición, según sea su sensibilidad.

La que inventa y funda un nuevo orden; la que consolida e institucionaliza; la que crítica y, finalmente la que rompe de nueva cuenta con el ciclo para empezar con uno nuevo. Este esquema es particularmente útil para el análisis de los pensamientos filosóficos desde el siglo XIX porque éstos, han tenido rasgos comunes de continuidad, aislamiento y centralización muy distinto a los procesos abiertos anglosajones. En esta genealogía, la universidad y sobre todo la Facultad de Filosofía y Letras han sido tronco fundamental cuyas intrincadas ramificaciones llegan a nuestros días.

En la organización del proyecto universitario del siglo XX confluyeron dos generaciones anteriores a la reconstructiva de la Revolución Mexicana, caracterizada por una pugna entre dos corrientes filosóficas denominadas:

La primera, ***cientificismo***; introducida a México por el triunfo del partido liberal, encabezado por Gabino Barreda, cuyo antecedente inmediato fue el iluminismo del siglo anterior, que a la razón de los iluministas se agregaba la mentalidad científica y la adopción de metodologías específicas que a su vez, permitirían la especialización de nuevas ciencias, que la filosofía ya había hecho autónomas como la psicología, sociología y biología entre otras.

Sustentada en un proceso de industrialización creciente que incidió también en la composición de la burguesía y trajo como consecuencia cambios sociales que exigían un nuevo orden social, y una búsqueda de conocimiento para el dominio de la naturaleza y el progreso material.

Esta premisa permitió la aplicación del método experimental aplicado en todos los campos y en todos los objetos del conocimiento, la experimentación se consideraba una arma en contra de la explicación religiosa o fanática que sustenta la filosofía especulativa.

En esta posición se puede encontrar el pensamiento comtiano, el *evolucionismo* de Herbert Spencer, el *biologismo* de Haeckel, etc.

El ***cientificismo***, consideró que el conocimiento científico es el mejor conocimiento posible, que suscita una unanimidad imposible de alcanzar por la religión y la filosofía, para éstos, toda sociedad se puede gobernar científicamente mediante la capacidad preventiva de la ciencia. Esta filosofía alcanzó notoriedad en el régimen de Porfirio Díaz y

se convirtió en discurso oficial, por el proyecto de modernidad que esta administración pretendía alcanzar.

Una segunda corriente llamada *espiritualismo* como oposición al positivismo que sostenía la existencia de un tipo de conocimiento superior al conocimiento *científico*, llamado también conocimiento del espíritu.

Y es bajo esta posición que confluye una **primera generación** de mexicanos quienes propagaron un vasto conocimiento filosófico y pedagógico, cuya repercusión, no sólo trascendió en el desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras, sino es determinante hasta nuestros días.

Estuvo influida por las ideas de Henri Bergson quien explicaba que el método y la esencia de la filosofía científica estribaban en el espiritualismo, este autor concebía a la evolución no como un simple incremento de antecedentes, ni un impulso adaptativo de los organismos de acuerdo a sus potencialidades implícitas, sino que era el resultado de un adelanto nuevo en formas y contenidos, al igual que Emile Boutroux plantean el renacimiento del cristianismo, con tintes de platonismo, kantismo, etc.

El Ateneo de la Juventud, estuvo influenciado asimismo por las ideas del pensamiento griego, esta civilización les impregnó las ideas de progreso indefinido, universal y necesario y la creencia del perfeccionamiento del hombre por las fuerzas del hombre mismo, dando un sentido laico del humanismo, lo esencial de este pensamiento es el espíritu utópico que lo caracterizó.

Uno de sus artífices fue Justo Sierra, perteneciente *al Ateneo de la Juventud*, quien en su discurso de inauguración de la universidad expresó que faltaba en el ambiente intelectual la metafísica, que "vagaba en los umbrales de los templos de enseñanza".

El Ateneo de la Juventud (sus integrantes habían nacido en los ochenta del siglo XIX) era un movimiento intelectual preocupado porque la cultura fuera un instrumento libertario y así una consecuencia moral.

Integrado por profesionales ya preparados, la mayoría de ellos con profesión de *abogados* por las fuertes restricciones positivistas, que había en esos tiempos, su vocación humanista sólo podía tener cauce por la vía de los estudios en Derecho.

Juzgaron con dureza al porfirismo, enmarcado en una edificación conceptual. Representó la generación de ruptura, precisaban acercar el espíritu a las fuentes puras de la filosofía y de las humanidades.

La fundación del Ateneo estuvo presidida por varias series de conferencias, donde se impugnaba el empirismo positivista al mostrarles el mundo de lo *a priori* fundamentándose en el idealismo de Kant estas reuniones culminaron con la serie que organizaron en la Escuela Nacional de Jurisprudencia en 1910 para conmemorar el centenario de la independencia que coincidió con la apertura de la Universidad Nacional, en las que participaron entre otros: Antonio Caso, José Vasconcelos y Ezequiel Chávez. Este movimiento coincidió con el estallido de la Revolución Mexicana.

Antonio Caso y José Vasconcelos elaboraron sendos sistemas filosóficos para oponerse punto por punto, a la postura ***cientificista***, aceptaban la visión darwinista de la naturaleza, pero negaban que lo humano pudiera explicarse desde el punto de vista de *evolución orgánica*, para ellos el desarrollo humano sólo se podía medir por una escala de valores.

Al respecto, Vasconcelos elabora una complicada *imagen cósmica* en la que la sustancia es emanada de Dios y degenera a medida que se aleja de él. Consideran los dos, que el conocimiento artístico es superior al científico.

Según ellos existen tres tipos de verdades: *la científica* caracterizada por ser abstracta y *utilitaria*, *la artística* a la que Caso considera ontológica en tanto entrega el ser de las cosas, y Vasconcelos, la señala como poética, en tanto crea una cosa nueva con elementos de la realidad y la religiosa, que también es específicamente humana, en ella Caso señala que es práctica, no teórica porque trata de una experiencia opuesta al mundo biológico y sólo proporciona una comprensión a quien la realiza.

Sustentaban un cristianismo los integrantes de esta manifestación intelectual, ya en forma expresa ya de manera latente.

Otro de los puntos de divergencia con los *positivistas* era la cosmovisión; la reivindicación del indio, lo hispánico al negro; al trópico; al sentimiento; al gusto, al mestizaje, y a la unidad, porque la separación o la dispersión la entendían como conflicto, tanto como una desintegración, a manera de discriminación frente a la cultura anglosajona. Marcó en la

vida del país una organización cultural y generacional que glorificó al nacionalismo mexicano.

Uno de los integrantes de este movimiento que sintetizó la directriz filosófica, de este tipo de pensamiento, fue **Pedro Henríquez Ureña** que definía a la cultura que debía de nutrir a la Facultad de Filosofía y Letras como la cultura de las humanidades, con cuatro rasgos fundamentales a saber que eran los siguientes:

a) una **orientación hacia la universidad de los valores culturales**, es decir, la cultura que circunda a los estudios de la Facultad es la más alta cultura producida por la humanidad en sus grandes momentos históricos, seis siglos de cultura debían ser estudiados y él propone los siguientes: el siglo VI antes de Cristo, que es el siglo de Confucio y de Lao Tsé en China; del profeta Isaías, en Israel; de Tales de Mileto, de Anaximandro, de Pitágoras, de Jenofonte y en una palabra, de todos los presocráticos de Grecia. El siglo de Filipo y de Alejandro, es el siglo de Sócrates, de los sofistas, de Platón y Aristóteles, de Pericles con toda su corte de grandes poetas, de grandes oradores, de grandes pintores, y escultores. El siglo de Augusto y de Cesar, o sea, el siglo de Virgilio, de Horacio, de Bacon. El siglo de los Médicis en Florencia, el siglo de Rafael, de Dante, de Galileo. El siglo de Luis XIV, o sea, el siglo de la enciclopedia y el siglo del renacimiento alemán que va del 1750 al 1850, o sea, la cultura de Goethe, de Herder, de Schelling, de Marx. Toda esta cultura de estos siglos ilustres unida a la tradición de la cultura cristiana de las catacumbas de la Roma de Pedro y de la alta cultura de la edad media, así como los frutos culturales que los pueblos más avanzados de nuestro tiempo han producido, es la cultura que debe circular en la facultad.

b) La **exaltación de los valores mexicanos** como un segundo rasgo de esta cultura de las humanidades, caracterizada por su: patriotismo, orgullo nacional, cátedras. Desfilan las mejores tradiciones de nuestra cultura y nuestro pueblo, sus tradiciones literarias, culturales, artísticas, históricas, científicas, filosóficas. Al enseñar este matiz de la cultura nacional en la Facultad de Filosofía y Letras, se pretendía demostrar que México no era un país inferior a ninguna de las metrópolis europeas y norteamericanas. Que hay posibilidades de creación, amor a la patria a la cultura nuestra, a nuestras tradiciones. (más tarde Samuel Ramos llamaría complejo de inferioridad a la necesidad de acceder a las mismas medidas culturales con los países europeos, que tienen los mexicanos).

c) es el **humanismo**, entendido como el estudio del griego y latín o de las humanidades grecolatinas, o sea la preocupación por perfeccionar lo humano, una inquietud por crear un nuevo tipo de hombre, sintetizado en la libertad de pensamiento. Esta máxima se cumple cuando la Facultad de Filosofía y Letras acoge en sus aulas a un grupo de intelectuales desterrados por motivos políticos de su país de origen.

d) para el estudio de cualquier carrera que se imparte en esta Facultad, el estudiante debe ser un **bachiller idóneo** aquel que ha dejado las aulas de la preparatoria, después de haber *"bebido los fundamentos ilustres del arte, la historia, la literatura"* y que ha sabido aprender un idioma moderno y un idioma clásico, al respecto agrega:

*"lo que la Facultad persigue es hacer pasar al alumno por un proceso de transformación de su personalidad, un proceso de metamorfosis dijéramos que tendría tres momentos, momento de asimilación del saber, un momento de crítica, de examen de aquel saber asimilado y un momento de afirmación o de creación personal. Quizá la mejor forma de que yo exprese a ustedes este ideal de metamorfosis de la personalidad del estudiante que persigue nuestra facultad, es invocar a ustedes aquel discurso que Federic Nietzche puso en boca de Zaratustra y que se llama sobre las **tres transformaciones del espíritu**, de cómo el espíritu se transforma en camello, de camello en león, de león en niño. Durante la edad del camello dice Nietzsche, el espíritu no tiene más que un amo, un soberano que obedecer, que es "tu debes"[...] Pero hay un momento en que el espíritu va atravesando la senda de la verdad, la senda del conocimiento[...] nace en él una transformación, una metamorfosis, el "tu debes" se sustituye por el "yo quiero", y viene una crítica del saber aprendido, el espíritu se rebela deja de ser camello y se convierte en león que devora, que crítica, que somete a revisión lo aprendido[...] el "yo quiero" sufre una transformación, ahora surge el "yo puedo", el "yo soy", "el yo soy capaz", el espíritu se transforma de león a niño. El niño es una santa afirmación, es empezar de nuevo, sólo el espíritu del*

niño puede crear. El espíritu del niño sabe que ha destruido todo el pasado cultural, toda la tradición del conocimiento, pero la ha destruido asimilándola, haciéndola suya, haciéndola circular por su personalidad y criticándola, entonces se siente apto de crear, es el momento de hacer su propia obra" (Henríquez Ureña, P;1937;56).

La Facultad se proponía bajo estos preceptos; hacer pasar el *espíritu* de los muchachos, por un procedimiento de modificación, con el fin primero de obtener cada uno una serie de conocimientos, para después discutirlos mediante la libertad de la conciencia finalmente asimilar la cultura y criticarla con el efecto de obtener una creación individual que enriquezca la cultura de la humanidad.

Una segunda generación, nacida entre 1890 y 1910, con fuerte influencia en las directrices filosóficas de la máxima casa de estudios conocida como la Generación de los Siete Sabios llamada así por Abelardo Villegas o la del 29 por Enrique Krauze

"es una generación marcada por padres y abuelos titánicos. Su impulso fundamental nunca sale de las coordenadas de esa herencia; si los del 15 fueron padres prematuros, los del 29 fueron hijos permanentes de la Revolución Mexicana, sin cuya diligencia se habría perdido la fortuna familiar; Hay en ellos un inconfundible aire "científico", tecnocrático [...] que los hace hijos responsables (Krauze, 1981;32)

La generación de los **Siete Sabios**, —en realidad eran más de siete—, la formaban un grupo de jóvenes abogados, era una sociedad de conferencias, con temáticas sociales y no libertarias, preocupados sobre las relaciones del intelectual con el poder y de la ética en la política pues consideraban que las tareas sociales no podían cumplirse por el clima de corrupción que imperaba en esos momentos en el país, crearon el edificio institucional de México y la Universidad fue uno de sus principales campos de acción.

En ella participaron también *filósofos* como Francisco Larroyo Luna, Guillermo Héctor Rodríguez, Miguel Bueno, José María Terán Mata. *Literatos* como Efraín Huerta, Mauricio Magdaleno, Julio Bracho, etc. *Pintores* como Manuel Álvarez Bravo, María Izquierdo, Juan Soriano, etc., *historiadores* como Gonzalo Aguirre Beltrán, Fernando Benítez, Ignacio

Bernal, Edmundo O'Gorman, etc. *científicos* como Nabor Carrillo Flores, Bernardo Sepúlveda, Javier Barros Sierra, Alberto Barajas, etc. Y *juristas* como Mariano Azuela Rivera, Ignacio Burgoa Orihuela, Alfonso Cantú Noriega, Antonio Gómez Robledo, etc. (Krauze, E; 1981)

En síntesis comenzaron a hacer una crítica a la ineficiencia político-administrativa y una autocrítica revolucionaria. Muchos de ellos ocuparon diversos cargos públicos. Integrada casi en su totalidad por la naciente clase media, formada por profesores, técnicos, escritores, ideólogos de la revolución, dirigentes de organizaciones políticas y del aparato estatal que depositaron en la cultura y en la educación sus deseos de construir un nuevo orden social más justo y equitativo.

Entre los que se hallaron Manuel Gómez Morín, quien fuera director de la Escuela de Leyes en 1924, él que introdujo por primera vez, los estudios sociales, en la década de los treinta, durante su rectorado (octubre de 1933 a octubre de 1934) luchó con el grupo por imponer el carácter nacional y autónomo de la universidad y perfiló junto con Calles el concepto de instrumento político con el que se debería de modernizar México.

Fue el instaurador del Partido de Acción Nacional, partido no identificado con todo el pueblo, sino constituido por un grupo selecto de profesionales técnicos, Gómez Morín creía que la revolución debía profundizarse por la vía de la modernización al servicio de los valores morales. Los miembros de esta generación, fundaron los primeros institutos de investigación, científicos y humanistas

Vicente Lombardo Toledano, *ideólogo socialista*, quien encabezó con su maestro Antonio Caso, uno de los debates más sonados en el mundo intelectual de México, consideraba a diferencia de Gómez Morín que la profundización debía ser por la vía del socialismo caracterizado como de contenido humanístico y no economicista..

Alumnos muchos de ellos de los hombres del *Ateneo de la Juventud*, con fuerte influencia de Antonio Caso y José Vasconcelos quienes los apoyaron en su formación y los incorporaron a la vida universitaria. De José Vasconcelos aprendieron el *humanismo* optimista y piadoso, de Antonio Caso la importancia de la cultura y la educación nacional para la formación del estado-nación, además del especial interés por el estudio de Kant, Hursserl, Bergson, James, de Ezequiel Chávez la necesidad de abrirse a la circunstancia externa y a la cultura universal

De esta generación salieron dos grandes ramificaciones una de **derecha** y otra de **izquierda** ambas con un enfoque moral y humanista de las cuestiones mexicanas.

Reconocían que el **positivismo** era falso, pero también lo era la filosofía de Bergson porque sostenía que la conciencia era anterior a la naturaleza y tenía un origen divino, pugnaban abiertamente desde una postura crítica, las corruptelas que carcomían ya los regímenes revolucionarios. También desde un debate intelectual como sus antecesores.

Francisco Larroyo calificado como neokanteano y neohumanista es otro integrante de esta generación, cercano a la escuela de Badén, de copiosa obra, incide profundamente en el panorama educativo, en la enseñanza *normalista* y *universitaria*. Director de la Facultad de Filosofía y Letras, quien introduce en México la Licenciatura en pedagogía como carrera universitaria.

Su proyecto estaba encaminado a la consolidación de su maestro Ezequiel Chávez: hacer de la pedagogía un quehacer universitario.

Profesionalizar la pedagogía como una actividad esencialmente universitaria, ciertamente con la producción de una ciencia humana ligada a la filosofía.

Producto del intelecto de una reflexión sistemática y metódica sobre el hombre, su existencia, a partir del conocimiento de los valores de la cultura, ésta última, resultado de la expresión del hombre y de las humanidades tomando como fundamentos a la historia, psicología, antropología, administración. A la que nombre pedagogía.

Su intención de está es formar armónica y plenamente al hombre como ser sociable. Experimenta una tensión constante entre lo posible y deseable; entre la realidad, la utopía y la circunstancia; dentro de la normatividad, lo propuesto y la libertad, encontrar el punto de equilibrio es el propósito de esta disciplina.

Educar es formar, conducir al hombre, cultivar su ser en desarrollo, cada sociedad tiene un conjunto de bienes de acceso colectivo, una cultura objetiva dispuesta para infundir todo tiempo un brote fecundo de ideas, emociones y acciones.

La educación es la asimilación de la cultura; mediante ella se quiere que el educando adquiera cierto modo de vida considerado como valioso, digno conforme al que se ha de actuar. El sentido de toda **educación** es

"llevar a los hombres a la comprensión íntima, a la conciencia común, a parecido género de formación y dirección colectiva, a normas comunes de proceder y obrar. En una palabra: incorporarlos como miembros de la comunidad" (Larroyo; 1941;41).

Una **tercera generación** la componían los Contemporáneos (nacidos a principios de la primera y segunda década del siglo XX), se trataba de un grupo de intelectuales que se cohesionaban en torno a una revista literaria llamada los Contemporáneos, que se publicó de 1929 a 1931.

Krauze a esta generación les llamo la *generación del medio siglo*. Cronológicamente se sitúan en los años cincuenta de este siglo, los años dorados del humanismo liberal universitario. Se proponían explorar lo mexicano por una doble ruta: la de la **intimidad** y la de la **cultura**.

Este grupo estaba integrado entre otros por Bernardo Ortiz de Montellano, Jaime Torres Bodet, Salvador Novo, Gilberto Owen, Enrique González Rojo, Xavier Villaurrutia, Carlos Pellicer, José Gorostiza, Octavio G. Barreda, Jorge Cuesta y como colaboradores externos Samuel Ramos, Ermilo Abreu Gómez, Celestino Gorostiza, Andrés Henestrosa.

Paralelamente a este grupo Emilio Uranga formaba parte de un grupo llamado **Hiperión** que, a instancias de Leopoldo Zea, había decidido tomar como tema generacional la investigación de lo mexicano al que pertenecían los filósofos como; Luis Villoro, Ricardo Guerra, Jorge Portilla, Fernando Salmerón y Joaquín Sánchez Mac Gregor, literatos como Jorge López Páez y Salvador Reyes Nevarez. Se dedicaron a dar conferencias y a publicar artículos profundizando sobre el **existencialismo** mexicano, fundamentalmente impartidos en la Facultad de Filosofía y Letras. A ellos se les reunieron el crítico de arte Paúl Westhein, el crítico literario José Luís Martínez, el literato Juan José Arreola y el psicólogo Jorge Carrión. Desde fuera de este grupo, Octavio Paz seguía este mismo camino de la **mexicanidad**. Cabe destacar que muchos de ellos fueron discípulos del **Dr. José Gaos** quien imprimió en ellos la perspectiva histórica y el **nacionalismo filosófico**.

Si bien de igual forma había grandes filósofos, demógrafos, historiadores, economistas, sociólogos y pintores, las escuelas de procedencia de este grupo eran del área humanística como; Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Economía.

Como Enrique González Pedrero, Pablo González Casanova, y Víctor Flores Olea, Cuauhtémoc Cárdenas, Porfirio Muñoz Ledo, Heberto Castillo entre varios otros que fundaron la revista los tres primeros llamada; el espectador, cambiando los paradigmas de la escuela de Ciencias Sociales, en vez de diplomáticos o periodistas, se introdujeron teóricos sociales contestatarios.

En esta época había hecho su entrada por la vía académica el **existencialismo** de Sartre y las ideas del marxismo que hicieron de ésta, una generación *cosmopolita e irreverente*.

Villaurrutia declaraba, además, que su generación la animaba una intensa curiosidad por todo lo nuevo y lo extraño, de allí el cuidado que ponían por estar al día, como una defensa a su derecho de poseer una *cultura universal*, atacando al pensamiento nacionalista, y en esta actitud de crítica ostentaron muchos de ellos su **homosexualidad** como una apariencia nueva, distinta a la antigua moral y más sensible al refinamiento a las artes y hasta como una forma de *exclusivismo*.

Esta adhesión por lo universal llevo a Samuel Ramos (director también de la Facultad de Filosofía y Letras) al argumento de una filosofía de la cultura, en el cual es el cúmulo de las obras del hombre. Desde este punto de vista, las obras mexicanas no revestirían gran originalidad. Pero la cultura, de un modo más radical puede ser entendida como formas de vida, y en este sentido es perfectamente factible hablar de una cultura mexicana, como forma de vida esto conduce a la exploración de nuestra *intimidad subjetiva*.

Nacidos en una civilización que no es obra nuestra,, sin una ramificación o derivación de la cultura europea, tenemos con ella una relación viciosa y la imitamos, esta actitud es condicionada por el origen mismo. Señala Ramos que esta relación filial es poco sana, porque la imitación determina la aparición de un sentimiento de inferioridad o algo más, un complejo. (**José Gaos** al respecto menciona que no es una imitación sino más bien una **selección**) No se trata de rechazar el universalismo sino crear una imagen sincera de uno mismo, a partir de la **autoconciencia colectiva**.

Junto a esta generación aparece la **Revolución Cubana**, representó una auténtica vicisitud en la vida universitaria continental, tal vez la más profunda y costosa del siglo; la idea de la revolución como única vía para el advenimiento de un orden próspero, justo e independiente, el sueño de aquellos jóvenes barbudos que en verdad se comprometían por los condenados de la tierra, este hecho marcaría por tres décadas la vida política

latinoamericana y llegaría a nosotros reproduciéndose, generación tras generación, en las aulas.

Esta generación ejerció una efímera oposición al gobierno priista que finalmente, con algunas excepciones, los integró no obstante, su actitud de censura persistió en las cátedras y en los seminarios, en los medios impresos como revistas, libros, ensayos, y configuró el catálogo de la editorial siglo XXI. Eran revolucionarios de pizarrón; enseñaban la revolución, **pero no la ejercían**.

La generación del **medio siglo** llegó al poder en México y en la universidad en 1970: Con Luis Echeverría Álvarez y Pablo González Casanova, representaban una posible reconciliación de los dos Estados, establecieron visos comunicantes; el gobierno abriría generosamente sus compuertas burocráticas a decenas de miles de egresados de la universidad y adoptaría la *ideología crítica* de la generación del Medio Siglo; a su vez la Universidad recibiría un incremento enorme en sus ingresos que le daría mayor viabilidad a un mundo académico mal remunerado, y por otra contribuiría a institucionalizar, en la vieja tradición priista, al movimiento estudiantil, como consecuencia de esto se volvió un desplazamiento masivo piramidal y social, empobrecido e improductivo en lo académico y costoso en términos económicos; el mayor acto de cooptación colectiva del siglo, financiado por el Estado con cargo a la deuda pública, y logró lo que nunca se propuso crear la universidad revolucionaria.

Muchos de los discípulos de la **generación del medio siglo**, pasaron de la teoría a la práctica e integraron la denominada generación del 68 nacida entre 1935 y 1950.

Que a diferencia de las demás generaciones, su emblema no sólo fue libertario, sino sus elucidaciones versaban en la democracia y la búsqueda por vías violentas de un nuevo orden histórico, basado en la filosofía marxista, con inclinación revolucionaria consecuencia directa de la proliferación interna de organizaciones de izquierda inspiradas casi todas ellas en la revolución cubana

La que se inició como levantamiento con metas parecidas a la revolución mexicana, sobre todo en materia agraria, el socialismo cubano pareció no solo como un reboamiento al viejo movimiento mexicano, sino una renovación en el seno mismo del socialismo.

Un socialismo **tercermundista**, corregido del peso del estalinismo, con proyecciones mesiánicas y dirigido por caudillos bastante jóvenes. Además, mostraban la posibilidad de que un grupo mínimo de guerrilleros decididos a la lucha revolucionaria, podían derrotar a los esbirros del coloso yanqui.

En resumen la Revolución Cubana apareció en los primeros años como un socialismo experimental independiente y latinoamericano que recibió toda la adhesión de los sectores progresistas del continente.

Estas agrupaciones de izquierda constituidas la mayoría en el campo de las humanidades y con participación activa de la Facultad de Filosofía y Letras, la tendencia de los profesores en esos tiempos era instruir a los estudiantes en la filosofía del **marxismo**.

Se formó un Estado imaginario o potencialmente revolucionario dentro de otro que reclamaba para sí el monopolio legítimo de ese nombre.

Aunado a diversos factores de orden socio-político que habían hecho de la comunidad universitaria una clase privilegiada por los gobiernos de Miguel Alemán y Ruiz Cortines, el primero construyó la Ciudad universitaria y el segundo la amuebló y equipó, la universidad había sido el semillero de puestos públicos y trampolín político para diputaciones, senadurías, gobiernos de estado, hasta esos momentos.

En 1968 las cosas cambiaron, el gobierno reprimió a los estudiantes y este conflicto se prolongó prácticamente de julio a noviembre de ese año, puesto que la administración pública no asumió ninguna medida para satisfacer las protestas estudiantiles, y por su falta de capacidad de negociación, conjuntamente por su adhesión a disposiciones violentas y definitivamente por su incapacidad general.

Los estudiantes se organizaron en un Consejo General de Huelga, apoyados por algunos de sus profesores, sobre todo en la facultad de **Filosofía y letras**, determinados sindicatos de izquierda se unieron a los estudiantes, pero la mayoría del movimiento obrero organizado permaneció al margen.

Esta generación se convirtió así en la vanguardia política de la nación, preocupada por la injusta distribución de la riqueza, la represión sistemática a los presos políticos y hacía la apertura democrática, e identificaban al autoritarismo con el gobierno, que buscaba el

máximo control de la universidad como lo hizo con las universidades de Morelia y Sonora, aquél que instrumentó la caída del rector Ignacio Chávez.

Su pugna iba también sobre el partido institucional revolucionario, y las cúpulas de las grandes centrales de los trabajadores organizados como la CROM. Algunos críticos de este movimiento señalaron su imitación al pronunciamiento parisiense de ese año

Formaron la izquierda política del **México Moderno**, varios de ellos salieron del campo universitario y contribuyeron al avance democrático, otros continuaron en la universidad polarizando cada vez más sus ideales para contribuir a que en la universidad la vida académica, artística y científica, se volviera sobre sí misma y se convirtiera en una isla ideológica que vivía en un **socialismo** perenne.

Muchos miembros de esta generación, egresaron de la UNAM y se integraron a las acciones con grupos guerrilleros urbanos y rurales y fueron reprimidos, en la década de los setenta, otros, los de tintes **maoístas** trabajaron con las organizaciones obreras, campesinas y civiles con mayor éxito.

Algunos de los integrantes que siguieron su vida en las aulas de la universidad, con el paso de los años se fueron aferrando cada vez más a su movimiento estudiantil mitificándolo reconstruyendo un paradigma intolerante y dogmático, al respecto Krauze señala:

"generosa y fanática, resentida e idealista, perdida en una feria de siglas, sectas y tendencias, empeñada en tortuosas e infinitas hermenéuticas de los clásicos marxistas y sus exégetas, ciega, recelosa o indiferente ante la crítica al "socialismo real" hecha desde los años setenta por disidentes de izquierda en todo el Occidente europeo, inmune incluso a la crítica radical que desde 1981 [...] la izquierda estudiantil universitaria se imaginaba —con métodos diversos, diferentes grados de radicalidad— como la vanguardia que guiaría a las clases populares a la construcción del socialismo. Primero había que tomar la Universidad, luego al país entero. " (Krauze; 1999; 25).

Efervescencia política, desde las aulas que dio como resultado una generación del nuevo ciclo, nacida entre 1950 y 1965, Krauze la denomina; la generación **Marquista**, por el subcomandante Marcos.

Con condiciones diferentes a la generación del 68, pero con la obstinación de una misión revolucionaria. Con una manifestación **libertaria y mesiánica**, sin consenso de toda la comunidad universitaria, más como un reflejo de lo que "**pudo ser y no es**", que como una necesidad de cohesión de grupo, Pugnando por la occidentalización de los pueblos indígenas, que de una preocupación al autoconocimiento del pensamiento mexicano que lleve al desarrollo de nuestra máxima casa de estudios y es una generación de debilitamiento al orden que había conseguido la universidad en el transcurso de los años.

Recreada desde una mitología histórica del marxismo, todavía algunas de sus facultades como la de: Filosofía y Letras, Ciencias Políticas y Economía para 1983 tenían entre sus planes de estudio de sus carreras consideradas tradicionales, un número considerable de cursos obligatorios y materias optativas con **enfoques marxistas**³⁶ para complacencia de este paradigma mitificante revolucionario.

Condicionada no sólo por el desastre económico nacional en los sexenios de Miguel de la Madrid, y Carlos Salinas de Gortari por la puesta en marcha de proyectos neoliberales con una política estatista, que seguían sosteniendo gestiones corruptas e ineficaces.

Cuya política delineaba la disminución de la participación del Estado en el manejo de empresas y el inicio del proceso de privatización de empresas públicas.

La idea de la **democracia** como la solución a los problemas económicos, por parte cada vez más de un numeroso grupo de gente del pueblo mexicano. Y ya no como una tarea primordial del gobierno en turno.

El cambio en el *mundo socialista*, en la década de los ochenta, el socialismo real comenzó a resquebrajarse al tiempo que se produjo la desintegración de naciones como: la Unión Soviética, Yugoslavia y Checoslovaquia; la unificación alemana, puso en crisis las teorías marxistas.

³⁶ Castro Rea, Jesús, *Universidad Nacional, política y marxismo* (tesis profesional) UNAM, ENEP Acatlán, 1983.

Estas transformaciones del *socialismo* han permitido su desaparición del terreno internacional, causó una situación de desaliento entre los que veían al socialismo como una alternativa viable para un cambio de régimen capitalista, el afianzamiento cada vez más de políticas globalizadoras cuyos indiciarios han sido los tratados comerciales internacionales y la conformación de proyectos sociales que involucren esta directrices en la vida cotidiana de los países miembros.

Actualmente sólo algunas excepciones de este socialismo real quedan como China, Corea del Norte, Cuba y Vietnam. Sin embargo, se ha empezado a ver la configuración de una democracia antes nunca vista por los regímenes dictatoriales de los países socialistas.

Esto posibilitó que en esta generación por una parte se perpetuara el ideal *revolucionario*, pero se afanzara cada vez más el desaliento no sólo en las instituciones sino en todo aquello que tuviera que ver con autoridad, desmoralización traducida en el cambio de valores y en la necesidad imperante de la creencia en algo o alguien. Situación traducida en una nueva generación, que actualmente tiene tomada hasta el día de hoy a la UNAM.

La generación de los **exiliados españoles** por la guerra civil española, merece un sitio importante, en nuestra investigación. El establecimiento en México como su lugar de residencia, en el gobierno cardenista fue precedente para la instauración de la unidad hispánica y el **nacionalismo filosófico** que se estableció en la Facultad de Filosofía y Letras.

Su presencia como contingente intelectual obligó a los mexicanos a cambiar de enfoque, al principio examinados como la continuidad de la dominación española iniciada con la destrucción de nuestros antepasados prehispánicos. Y luego **respetados y valorados** por el acervo de conocimientos de que eran poseedores.

Por ser republicanos la mayoría de ellos, empezaron a formular la unidad en la igualdad, la instauración de la república mexicana era vista por muchos intelectuales españoles como un advenimiento de la modernidad y se incorporaron a la tarea de construir la nación mexicana.

No dejando de advertir las fuertes analogías existentes entre ellos y los mexicanos, estas por los conflictos sociopolíticos que desencadenaron la revolución mexicana y ellos por el derrumbamiento final del imperio.

De acuerdo con algunos cálculos, cerca de **25 mil inmigrantes españoles**, fueron los que llegaron a México en esos tiempos, pero los que vinieron a **transformar** el pensamiento filosófico mexicano fueron los filósofos; Joaquín Xirau, Luis Abad Carretero, Wenceslao **Roces**, **José Gaos**, Eugenio Imaz, José María Gallegos Rocafull, David García Bacca, Eduardo Nicol y Adolfo Sánchez Vázquez, entre los **literatos** se encontraban Juan Rejano, Manuel Altoaquirre, Emilio Prados, Luís Cernuda, Pedro Garfías, León Felipe, Max Aub y otros (Villegas; 1997;147). Sobre todo el devenir histórico de la Facultades de Filosofía y Letras y la Universidad Veracruzana como se verá después.

Estos intelectuales españoles cambiaron el *estilo de la enseñanza*, y continuaron el proceso de occidentalización, propuesto por Ortega y Gasset, entendido por poner a disposición de los lectores del habla española las grandes obras de la cultura europea ya que varios de ellos tradujeron del idioma original a los grandes clásicos, pues sabían leer **griego, latín, alemán, francés** y dictaban cátedra leyendo línea por línea de las fuentes primarias. Situación que les ganó una animadversión por parte de más de uno de los intelectuales mexicanos. Entre los que destacan el propio Antonio Caso.

José Gaos fue un filósofo decisivo para el desarrollo del pensamiento filosófico, sobre todo el de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y más adelante el de la Universidad Veracruzana.

Llegó a México en 1938 venía precedido de un cierto nombre como traductor, colaborador de la *Revista del Occidente* y profesor de filosofía, cuyos inicios datan de 1925 en España.

Ocupó puesto en las universidades de Montpellier en Francia, catedrático numerario en la Universidad de Zaragoza y en la Central de Madrid estuvo encargado del curso de filosofía y didáctica de las ciencias humanas además de que en 1936 fue nombrado **Rector** en esa misma universidad.

En 1953 la UNAM le reconoció sus esfuerzos consagrados a la Facultad de Filosofía y Letras y le nombró profesor emérito, en donde se desempeñaba ya como profesor de tiempo completo desde el primer semestre lectivo de 1939, que sólo interrumpió alguna vez por enfermedad en 1958, y años más tarde en 1966 presentó su renuncia con motivo de la crisis universitaria, la cual nunca fue aceptada tratándose de un profesor emérito.

También sería pieza clave del Instituto de *Investigaciones Filosóficas*, llamado en sus inicios en 1940, Centro de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras.

Su función principal fue propiciar reuniones periódicas sobre temas de filosofía, la relación de Gaos con el instituto no terminó con su muerte en 1969, siguiendo sus indicaciones, sus herederos cedieron parte de su biblioteca personal y parte del archivo que contenía sus manuscritos

La otra porción fue legada para el Colegio de México donde se incorporó como profesor de tiempo completo en el año de 1953

Se propuso como tarea principal el análisis minucioso de la historia del **pensamiento mexicano** y la reflexión acerca de la realidad en el cual nos circunscribimos como mexicanos.

Idea que retoma de Ortega y Gasset quien señala que el hombre rinde al máximo su capacidad cuando adquiere *plena conciencia* de sus circunstancias. Porque en esto precisamente consiste la vida humana; en un *quehacer* entre las cosas. La vida es *dada*, pero no es dada hecha, sino por *hacer*. El hombre vive, pero en cada momento tiene que hacer algo para vivir.

"El existir mismo no le es dado hecho [al hombre] y regalado como a la piedra, sino que (...) al encontrarse con que existe, al acontecerle existir, lo único que encuentra o le acontece es no tener más remedio que hacer algo para no dejar de existir, Esto muestra que el modo de ser de la vida ni siquiera como simple existencia es ser ya, puesto que lo único que nos es dado y que hay cuando hay vida humana es tener que hacérsela, cada cual la suya" (Ortega y Gasset, J.; 1967;57).

Y es bajo este quehacer que el hombre, no sólo desarrolló implementos técnicos que facilitaron su sobrevivencia en este mundo, sino, además, una comprensión histórica de por qué los realiza, los hechos no son fortuitos, sino es la circunstancia la que condiciona lo que se tiene que hacer, pero no la decide.

El desarrollo del *pensamiento filosófico* de los mexicanos permitió entender a José Gaos, que este es histórico, definido bajo una directriz filosófica y cuya realización debía ser desarrollada por ellos para entender la unidad de lo nacional. Presente en la obra de Ortega y Gasset y en la del propio Gaos.

Como lo señala Ortega y Gasset; en cada instante el hombre tiene que decidir, tiene que elegir entre las posibilidades ofrecidas o propuestas y no puede hacerlo sin un programa, un *proyecto vital* que le ayude a escoger entre las circunstancias aquellas que pueden ayudar al hombre a la realización de dicho proyecto que tendrá que realizarlo el mismo hombre.

Nadie puede sustituir a otro de la tarea de decidir y esta elección tiene que justificarla. Por consiguiente, la vida es intrínsecamente moral.

Todo quehacer humano es moral (o inmoral) y, a la vez, es libre. Ortega afirma que el hombre es necesariamente **libre** porque no tiene más remedio, para vivir, que elegir *libremente* entre sus posibilidades, por eso afirma a la vez que el hombre no tiene "naturaleza", sino historia, y con ello no quiere decir que no haya nada constante ni universal en él, sino que no tiene naturaleza en el sentido de las cosas y que, en la medida en que la tiene, no se identifica con ella.

La vida humana no se reconoce por sus elementos naturales, es lo que el hombre hace con ellos lo que adquiere significado para él. De ahí la necesidad de destacar las realidades sociales, políticas e histórico-políticas. Y es en la cultura donde pueden manifestarse estas realidades para revelar lo más íntimo de las situaciones sociales y humanas.

Entre los enclaves conceptuales de **José Gaos** se destacan las siguientes

- 1) Sostuvo que no se sentía emigrado sino "trasterrado", esto es, como si sólo se hubiera trasladado de una parte a otra parte de su propio suelo; y habló de "empatriación" en vez de inmigración.

-
- 2) Conocedor del *existencialismo* y la *fenomenología* conjuntó estas dos tradiciones como una renovación de la filosofía que debía de empezar por lo abstracto, o universal hasta explicarse en lo concreto, o la circunstancia.
 - 3) La reflexión *filosófica hispanoamericana* es distinta del desarrollo del pensamiento filosófico europeo, en la primera su carácter es netamente instrumental porque trata de explicar el momento histórico y entender la significación de la colectividad, es decir, la filosofía hispanoamericana es nacionalista.
 - 4) El valor de la obra filosófica estriba en *la conciencia de nuestro propio ser*, para ayudar a definir nuestra personalidad en formación. Es decir, el filosofar para los hispánicos implica posesionarnos, en nuestro mundo y vida. Para comprender quienes somos.
 - 5) El entender y explicar el mundo en una circunstancia determinada, significa un esfuerzo de *comprensión histórica*.
 - 6) *La originalidad* del pensamiento hispanoamericano se debe a una circunstancia americana y no a la adaptación de las categorías teóricas europeas. Aquí se patentiza el carácter instrumental ó ideológico del pensamiento y cultura latinoamericana
 - 7) El pensamiento mexicano estableció categorías teóricas originales, *vanguardistas* al pensamiento europeo.
 - 8) *El pensamiento mexicano* debe formular sus propias categorías abstrayéndolas de su propio proceso histórico, y de la cultura que lo origina y no tratar de amoldar las categorías ya elaboradas desde el pensamiento europeo porque pueden no ser explicativas y su aplicación en esta instancia es debida más a un acto de imposición cultural que a una necesidad teórica.
 - 9) La filosofía mexicana tiene una carácter práctico y por eso se caracteriza como una actividad "*teórico-práctica, eidético-existencial*" que se hace extensiva a todo el pensamiento latinoamericano.
 - 10) Los aportes de la filosofía deben estar en función de la *vida histórica, la existencia, y la temporalidad* fungen como condición de posibilidad de la cultura dada.

11) *La filosofía* es definida como la historia de las filosofías y éstas a la vez como una visión particular de la vida filosófica, de ahí su afán de concreción de su historicismo y existencialismo.

12) La filosofía hispanoamericana se concretiza en una toma de conciencia del ser propio y del ser histórico.

13) *El ser y el tiempo* son prácticamente lo mismo si se encuentran las estructuras ontológicas de lo mexicano y americano, porque se habrá logrado localizar el ser en su esencia temporal.

2.4 La provisión del pensamiento filosófico nacional-existencialista. La creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Veracruzana.

El 22 de diciembre de 1956, se organiza la Facultad de Filosofía y Letras en la ciudad de Jalapa capital del estado de Veracruz, porque ya existían carreras humanísticas que necesitaban una casa rectora para la producción de sus conocimientos.

Su rector en esos momentos era el Lic. Aureliano Hernández Palacios, profesor de los estudios elementales, pero fue el Dr. Fernando Salmerón quien propuso la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de esta institución universitaria.

La facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Veracruzana fue elaborada como instancia descentralizada de la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM) sin contar con edificio propio en sus primeros años de vida académica, las clases, por tanto, se impartían en la facultad de Derecho.

El Dr. Fernando Salmerón presentó una propuesta para la creación de esta facultad, además, como producto de una actividad académica realizada al lado del Dr. José Gaós catedrático de la UNAM. al respecto señala Salmerón en la fundación de la Facultad de Filosofía:

"Todo esto es fruto de la actividad del doctor José Gaós en el Colegio de México, actividad que no debe considerarse tan sólo por el lado de los estudios

producidos para la futura elaboración de la historia del pensamiento en los países de lengua española, sino también por el de quienes los han producido. Vista así la tarea de Gaós ha consistido en iniciar en la filosofía a un buen número de jóvenes que de esta manera han podido tener cerca de sí un ejemplo de admirable labor filosófica, y han podido saber de la dura disciplina intelectual, sin la cual, cualquiera tarea que se intente en filosofía dará resultados menos que medianos" (Salmerón Roiz, F; 1955).

Personaje que por su trayectoria filosófica y docente, influyó considerablemente en la citada propuesta quién años antes había presentado a la *Facultad de Filosofía y Letras* una serie de modificaciones al plan de estudios de la licenciatura y posgrado en filosofía de la UNAM., la cual no tuvo el eco suficiente y las modificaciones que sobrevinieron en los años posteriores no fueron guiadas por estas consideraciones.

En este influjo destacan los siguientes elementos para el estudio de la filosofía en esta universidad:

1. Debe hacerse a través de una tarea metódica y rigurosa ejercida sobre los fenómenos de la experiencia que propone enunciados objetivos de validez universal.
2. Debe de verse como una confesión personal que proponga el intercambio de ideas como una experiencia humana, para el enriquecimiento de la sabiduría moral propia y ajena.
3. En la historia de la filosofía mexicana se destacan dos direcciones de pensamiento importantes:
 - [a] la generación del Ateneo con una clara influencia francesa y la presencia permanente de la filosofía alemana del pensamiento neokantiano y
 - [b] el movimiento filosófico español cuya premisa fundamental es el *cambio de la enseñanza de la filosofía*,

-
4. La enseñanza de la filosofía debe de remitirse a las fuentes primarias del pensamiento filosófico sustentada en la organización de seminarios como órgano académico. Para realizar la lectura y explicación de las obras mayores.
 5. Esta forma de organizar la formación académica en el estudiante posibilitará un trabajo continuo a lo largo de varios semestres con el objeto de realizar la lectura completa de las obras y
 6. En consecuencia no puede sustituirse el estudio de ninguna obra clásica, porque en ellas se halla la creación de la filosofía.
 7. Trabajaré durante varios años con un mismo profesor. algo que se considera conveniente en la formación filosófica.
 8. *Filosofar sólo se aprende filosofando* junto con los grandes filósofos, es decir, con los grandes clásicos de la historia del pensamiento y con los contemporáneos.
 9. Para tal motivo se hacía indispensable el dominio de lenguas al menos para la lectura de temas especializados de filosofía.
 10. El papel del maestro consistirá en ser intermediario entre los estudiantes y los clásicos y de este proceder, conducir para que los primeros tengan una plena formación hasta que aprendan a trabajar por su cuenta.
 11. Este señalamiento pedagógico establecía un número limitado de alumnos para inscribirse a un seminario, en caso de que la demanda fuera rebasada se le daba el derecho al profesor de establecer las condiciones de preferencia, además de las pruebas especiales que condicionaban la aceptación de los alumnos a la inscripción al seminario.
 12. Una de las características de los seminarios, es la redacción de notas y artículos que pudieran abastecer con regularidad las revistas de filosofía, hasta lograr con el tiempo la presencia internacional de la disciplina.
 13. La modificación al plan de estudios, debía flexibilizar y tener una continuidad el sistema de seminarios figurando dentro de los estudios como materias optativas y reduciendo el número de asignaturas obligatorias.

14. Esto autoriza al estudiante con la ayuda del **tutor** adoptar un plan de estudios casi personal, de acuerdo con la elección de las materias optativas y de acuerdo con sus intereses y con su especialización en algún aspecto de la disciplina o sector de la cultura.

15. La filosofía siempre necesita del estudio del saber de *otras disciplinas* porque ella no trabaja en el vacío, a partir de otros saberes puede llegar a comprender los libros de filosofía, de modo que la facultad debía asentar las condiciones de que el estudiante se prepare en "carreras mixtas" es decir, que los jóvenes alcancen una formación en filosofía y a la vez en otra disciplina, matemáticas o ciencias sociales, psicología o letras.

16. Sugería en su propuesta las siguientes disciplinas; 1) *antropología filosófica* materia cuya enseñanza consideraba necesaria para recoger los problemas de psicología filosófica que discutían filósofos contemporáneos; 2) *filosofía del lenguaje* o semiótica defendida con semejantes razones y 3) *lógica matemática* que debía de enseñarse como materia obligatoria

Así, en 1955 conservando las anteriores observaciones, se estableció la **Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Veracruzana** donde se instaló por primera vez en México las carreras mixtas en los estudios de Humanidades y Ciencias sobre la base del profesorado de tiempo completo y en el interior de una concepción global de la universidad.

Su primer director fue el veracruzano **Dr. Fernando Salmerón Roiz**, quien estableció la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Veracruzana.

Ejerció asimismo el puesto de Secretario General y se hizo responsable de la Rectoría una vez terminado el periodo del Dr. Aguirre Beltrán, además de otras comisiones en la Universidad Veracruzana.

En la ciudad de México fue director del Instituto de Investigaciones Filosóficas perteneciente de la UNAM. y miembro de la H. Junta de Gobierno, además, fue Rector de la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Fernando Salmerón filósofo de formación académica, y jurisconsulto por la Universidad de Jalapa. Centró en el estudio de la filosofía de la educación, la ética. En sus libros *La filosofía y las actitudes morales* y el de *Enseñanza y filosofía* destaca una tesis fundamental donde afirma que el lenguaje de la educación es el mismo lenguaje de la

moralidad, para entender la compatibilidad práctica entre estos dos ejes de análisis. Consecuencia de sus estudios filosóficos sobre el **existencialismo** y el **nacionalismo** filosófico que realizó con su maestro el **Dr. José Gaos**.

Para Salmerón el pensamiento debía evolucionar a partir de las circunstancias concretas sobre la base de la relación entre filosofía y educación entendida esta última como la toma de conciencia crítica, al respecto Salmerón destaca:

*"La verdadera educación —en el sentido en que usamos este concepto cuando relacionamos la tarea con sus logros—, supone un cierto conocimiento del mundo y una capacidad de reflexionar sobre las transformaciones que le puede imprimir la acción humana. Cuando reconocemos a alguien como hombre educado, suponemos que ha desarrollado un esquema conceptual que le permite establecer jerarquías y distinciones en la importancia de los acontecimientos. Todavía más, suponemos que no está en posesión de un saber inerte, sino de un saber comprensivo de las formas fundamentales de la cultura que implica una evaluación, una posición crítica y una capacidad para cambiarlas. [...] **Freire** ha insistido con toda la energía que la educación, en ninguno de sus niveles, ha de concebirse como un mero traspaso de conocimientos o de habilidades. Educar es contribuir a la comprensión de nuestro verdadero lugar en el juego de las estructuras sociales, y al logro de la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias en vistas de una acción transformadora" (Salmerón Roiz; 1957).*

Salmerón, siempre se dedicó a la enseñanza, en general a la Universitaria, sus comienzos los hizo como ayudante de Leopoldo Zea en el curso de Introducción a la Filosofía, aunque en sus inicios fue profesor del nivel secundario en colegios de iniciativa privada para pasar a la enseñanza del nivel medio superior en el sector público.

Para él la filosofía tenía una doble significación:

a) como una tarea crítica, de desarrollo intelectual analítica y teórica que debe enfrentarse a los problemas de la realidad mediante el análisis de los conceptos y el estudio de los argumentos para avanzar por medio de ellos;

b) hace referencia a concepciones acerca de la estructura del mundo, que se expresan en imágenes y que cobran significación a partir de que las personas razonan y legitiman su comportamiento y/o la conducta social de la comunidad a donde pertenecen.

Desde esta segunda acepción la filosofía reúne la vida del sujeto y la vida social explicitado por los razonamientos de la metafísica, la historia de la filosofía y la sabiduría moral, de ahí la necesidad de utilizar la perspectiva histórica para comprender la vida del sujeto y el entorno social en donde realiza sus actuaciones.

En el año de su apertura de la Facultad de Filosofía se ofreció solamente la Maestría en Filosofía, los primeros docentes fueron: Fernando Salmerón, Francisco Soto y Librado Basilio, se adoptó desde un principio el plan de estudios vigentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Con el fin de buscar un acercamiento con la capital mediante la unificación cultural, se estableció como determinación para la facultad la siguiente:

"debe existir una organización cuyo propósito sea meditar profundamente sobre los problemas intelectuales importantes y cuya finalidad sea iluminar todo el sistema educativo y aclarar las grandes cuestiones que se plantean los pensadores y los hombres en acción" (FFyL; 1956).

El trabajo de esta facultad fue preparar docentes para la enseñanza media superior y superior.

Al llegar Aguirre Beltrán a la rectoría de la universidad veracruzana, en 1956 una vez terminado el rectorado de Hernández Palacios.

El Dr. Fernando Salmerón le propuso la ampliación de la Facultad de Filosofía con otras carreras, esta propuesta coincidió con un programa de la Fundación Rockefeller que inició en México hacia 1957, con la finalidad de impulsar las escuelas con estudios de

humanidades fuera de la ciudad de México, su impulsor en México fue Daniel Cosío Villegas.

La ciudad de Jalapa fue así elegida para implementar los estudios en filosofía con ayuda de la *Fundación Rockefeller* quien se ofreció por medio de un convenio ayudar durante un tiempo determinado (cinco años) a aportar una cantidad de dinero para apoyar la creación del profesorado de la carrera de la facultad. El primer año casi la totalidad de gastos de sueldos para profesores fueron absorbidas por la Fundación, pero a partir del segundo año fue disminuyendo para ser parte de la responsabilidad de la universidad. Este programa permitió establecer el profesorado de carrera e iniciar varias enseñanzas nuevas.

Entre las carreras que se contaron para ese año fueron las de: Letras, Historia, Antropología y Arqueología esta última disciplina permitió que el gobierno estatal adjudicara a la universidad veracruzana el antiguo Departamento de Antropología.

Se impulsa también la licenciatura en Historia y Arqueología. Además, se ofrecía cursos de idiomas como el: *Latín, Griego, Inglés, Francés, Italiano, Náhuatl*, los estudiantes de Filosofía debían cursar dos idiomas, podían escribirse también a estos cursos aquellos que estuvieran interesados en aprender un idioma aunque no estuvieran inscritos en la universidad.

Con la ayuda del la Fundación, el apoyo del gobernador del estado Lic. Muñoz y la simpatía hacia la ampliación de la Facultad por parte del rector Aguirre Beltrán, hicieron que por primera vez se instauraran, de una manera profesional, los estudios de humanidades además de impulsar las bibliotecas y el fomento editorial.

En la década de los sesenta se creó el *Instituto de Ciencias* de la universidad veracruzana bajo la dirección del Ingeniero Miguel Ángel Barberena, como en los inicios de la Facultad, tampoco contaba con edificios propios y comenzó a funcionar en la sede de la Facultad de Filosofía y Letras por ese motivo esta cambió de nombre por el de Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias.

Las décadas precedentes a la actual y las modificaciones que ha tenido la Facultad de Filosofía y Letras se refieren sobre todo al cambio de planes de estudio en la licenciatura en Filosofía, objeto *de estudio de esta investigación*, sus transformaciones sociales en la

institución se refieren básicamente al cambio de directivos, pues las bases de esta facultad quedaron establecidas en las dos primeras décadas de su creación.

Después de Fernando Salmerón (1956-1961) como primer director la facultad ha estado dirigida por, Joaquín Sánchez Mcgregor (1961-1963), José Antonio Robles G. (1964-1965), Enrique Villanueva (1966-1967), Octavio Castro López (1968-1971 y 1974-1987) primer egresado de la facultad, Judith Schoenberg(julio de 1971 a enero de 1972) María del Rosario Amieva (febrero de 1972 y 1987-1988), Alejandro Herrera (marzo 1973), José Benigno Zilli Mánica (mayo de 1989), Angélica Salmerón Jiménez (1999), Raúl Arias Lovillo, (actualmente 2005).

Capítulo 3

**Del Arquetipo al
Paradigma Curricular
en Busca de la
Eficacia Operacional.**

3.1 El Nuevo Modelo Educativo; arquetipo de un desarrollo curricular

En la década de los ochenta aparece en el escenario de las instituciones públicas y privadas un nuevo debate en torno a la expansión y financiamiento de la educación superior, bajo el contexto de una fuerte crisis económica que se manifestó notablemente en los distintos grupos; empresariales y gubernamentales, la causa de esta controversia giraba en términos de: *la baja calidad y pertinencia del servicio educativo; la inoperancia de la educación superior* por su estructura y por sus penetraciones políticas partidistas; las limitaciones financieras generadas por la crisis fiscal de los Estados.

En este marco aparece el tema de la evaluación como eje hacia la ponderación y a la promoción de la calidad de los procesos de enseñanza y de las instituciones educativas.

Desde la génesis conceptual encontramos que el término **evaluación** constituye una aproximación acorde al momento social en el que se crea como concepto para darle respuesta a una problemática específica. En este sentido surge también como hipótesis central que el término evaluación se relaciona estrechamente al proceso de industrialización de los Estados Unidos, y particularmente al desarrollo de los conceptos de Taylor¹ relativos al “manejo científico del trabajo” por lo cual esta noción da respuesta a las exigencias de eficiencia del capital, entendida esta como *tiempos y movimientos frente a la productividad*.

Una de las primeras interrogantes que podríamos hacernos para comenzar a reflexionar al respecto la encontramos en el siguiente párrafo:

*“la evaluación estuvo relacionada inicialmente, al ámbito educativo con el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, actualmente la evaluación educativa se constituye a partir de los múltiples objetos de estudio-aprendizaje, medios de instrucción, planes, programas y sistemas educativos”.*²

De este modo podemos observar que el término evaluación nos ubica ante una serie de problemas respecto a los significados que se esconden detrás del mismo, así, los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no genera un significado del concepto; esto, nos remite ante dos alternativas: una que consiste en aceptar que no hay univocidad en lo que se entiende por *evaluación* y otra que consiste

en el uso de la polisemias de este término dependiendo del espacio académico o social de que se trate.

En esta perspectiva, podemos decir que la palabra evaluación no tiene identidad disciplinaria ya que cada disciplina, implica o construye un conjunto de opciones teóricas y conceptuales con un objeto de estudio propio para referirse a aspectos **diferentes**, por ejemplo: en *economía, administración, psicología, educación*; a diferencia a otras disciplinas como la física nuclear, la neuroanatomía, la bioquímica, que no invaden el aspecto social ni son empleados indistintamente en otros campos del saber. Sin embargo, cuando esto ocurre es necesario **“construir”** el significado del concepto de evaluación, por ejemplo, para hablar de la noción de energía en la física dinámica, en el concepto teórico del psicoanálisis, en el deporte para establecer parámetros de nivel de Habilidades y destrezas. Todo esto, hace significativa nuestra reflexión para preguntarnos porqué no existe un rigor o una entereza conceptual de la evaluación en el campo educativo.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se emitieron en nuestro país una serie de discursos en los que se utiliza este término, determinado algunas veces por la acción político-académico para saber si los planes y programas responden a la evolución histórica social del país.

3.2 El Nuevo Modelo Educativo de la Facultad de Filosofía un cambio en el paradigma curricular.

La educación se convirtió en el motor para el cambio, y fue la llamada *evaluación estratégica* el instrumento de las políticas gubernamentales de algunos países, entre ellos México, esto representó que en las universidades:

"siempre fueron evaluadas por sus estudiantes, profesores y gobiernos en términos de su democratización hacia adentro y hacia afuera, su politización o enajenación, el prestigio social de sus egresados y el tipo de empleos obtenidos. Pero nunca fueron evaluados en términos de la calidad de la enseñanza o investigación. Rara vez se comparaban con otros países. No había sistemas de información y, cuando se hacían comparaciones no había grupos insatisfechos suficientemente organizados para promover cambios" (citado por Kent Rollin, 1998;94).

La discusión latinoamericana sobre la **evaluación de la educación superior** generó un proceso de internacionalización, en México se elabora en 1989 el Programa Nacional de Modernización Educativa, las políticas sobre evaluación se extienden a todos los niveles y modalidades educativas, de esta forma, el Sistema Nacional de Educación (SNE) habría de contemplar en su estructura y funcionamiento elementos de evaluación así como también tendría que organizarse, como parte de este SNE, un Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

De 1982 a 1992 se emitieron dos programas nacionales referidos al sector educativo, **el primero** de ellos comprende el periodo de 1984-1988 llamado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte que estipulaba con claridad dos políticas que tuvieron una amplia repercusión en el SNE; a) la primera aplicada al nivel básico de educación cuyo propósito era supervisar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y; b) la segunda dirigida al sistema de educación superior que tenía como fin el establecimiento de criterios de asignación presupuestaria que tomara en cuenta la calidad y eficiencia de las instituciones, para lo cual se propuso la creación de un sistema de normas y criterios de funcionamiento de las instituciones relacionados con la **calidad** (SEP, 1984).

El segundo emitido de 1989 aún vigente denominado Programa Nacional de Modernización Educativa, cuyo objetivo es integrar un "sistema nacional de evaluación educativa como punto de convergencia de todas las acciones de evaluación que se realicen en el país" (SEP;1989, 181), entre las cinco líneas de evaluación que este plan propone se refieren a: *desempeño escolar, proceso educativo, política educativa, administración educativa e impacto social* de los egresados del sistema educativo así como los servicios culturales. Este programa a diferencia del primero, pone especial interés en el tema de la evaluación de la educación con la intención de centrar los esfuerzos de evaluación de la educación en un sistema, en el cual condense las actividades similares de las instituciones como: *acreditación, certificación, calificación del aprendizaje, inspección y supervisión escolar, evaluación del desempeño escolar, proceso educativo, planes de estudio, impacto social de la educación, instituciones educativas*, entre otros.

Este sistema permitirá acciones de orden político versadas en; establecimiento de mecanismos de control más relacionadas sobre el sector educativo y construcción de una fuente de legitimidad de las acciones del estado frente a la sociedad civil.

Cabe destacar que el Gobierno Federal durante los años de 1992 y 1993 puso en marcha los programas de *estímulos económicos* para profesores de niveles de educación superior, en las universidades públicas específicamente y del nivel de educación básica, como forma de evaluar el desempeño académico del profesor. Sin embargo, desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari el gobierno había echado a andar el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) que proponía a la evaluación como un mecanismo para la asignación del subsidio público en cumplimiento de un conjunto de criterios de calidad en la estructura y funcionamiento de las instituciones de educación superior mismos que más tarde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), hizo coincidir estos criterios para todas las instituciones afiliadas a ella en una asamblea llevada a cabo en 1983 donde se subrayó la necesidad de que las universidades públicas establecieran sus propias metodologías e instrumentos de *auto evaluación*

"con la idea de que la evaluación no es un fin en sí mismo, sino un proceso de conocimiento institucional que propicia los cambios necesarios para mejorar su operación y funcionamiento" (ANUIES; 1983;130).

Sin embargo las universidades públicas frente al gobierno federal no lograron definir, de manera fehaciente, sus costos de operación que fundamentaran sus peticiones presupuestales ni tampoco lograron desarrollar elementos de auto análisis de los mecanismos de asignación presupuestal, asimismo, sus propios criterios de calidad. Para 1985 las instituciones de educación superior aprobaron el proyecto de auto evaluación institucional como una forma de verificar la racionalidad de las actividades de ellas en todos los órdenes.

Es en **1989** en el marco del **Programa de Modernización de la Educación** que se propone formar comisiones dentro de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), para instrumentar la política de la evaluación de la educación superior. Un año después se formaron tres comisiones nacionales: la de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), de Evaluación de la Investigación Científica y la de Posgrado con funciones de Evaluación, estas dos últimas comisiones se diluyeron ya que el CONACyT fue el que se erigió como baluarte al proponer mecanismos de evaluación y proyectos de financiamientos indirectos para los posgrados.

Por su parte la CONAEVA planteó tres vertientes de evaluación: a) de sistema; b) interinstitucional; c) autoevaluación institucional.

Paralelo a estas acciones el gobierno de Carlos Salinas de Gortari pidió a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) realizara un examen sobre el estado de sus estudios superiores, el objetivo de este análisis era: saber " en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y de la sociedad actuales y en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social" (OCDE;1994). El equipo de examinadores estuvo conformado por cuatro miembros:

"-Rector Claude Pair, ex Director en el Ministerio de Educación Nacional, Catedrático, Institut universitaire de formation de maîtres, Nancy, Francia, Relator. Doctor John Mallea, Facultad de Educación , CAtedrático y ex Presidente, Brandon University, Brandon (Manitoba), Canadá. Doctor Wolfgang Mönikes, Jefe de División, División de Educación Superior, Ministerio Federal de Educación, Ciencias, Investigación y Tecnología, Bonn, Alemania. Eric Esnault, Dirección de Educación, Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales de la OCDE" (OCDE;1994; 146).

Este equipo organizó **dos** visitas a México en la primera (26 de junio al 7 de julio de 1995) se ocupó sobre todo de las instituciones situadas fuera del Distrito Federal, en Guanajuato, Mérida, Oaxaca, Tula- Tepeji, Puebla, **Jalapa**, Veracruz, Monterrey y Saltillo, la segunda visita (21 al 24 de noviembre) estuvo consagrada al examen de las instituciones de carácter federal: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) e Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Los ordenamientos expresados en el mes de septiembre de 1999, se derivan del *Programa de Trabajo Consolidación y Proyección hacia el Siglo XXI*, el cual se centra en fortalecer la formación de los académicos en las heterogéneas currículas que se han agregado al nuevo modelo educativo, en la *formación integral*.

Esta formación necesitaba una modificación curricular de la licenciatura, pero además representaba la necesidad de una evaluación curricular, en tal sentido, la noción de formación integral fue pieza clave para este nuevo modelo que representaba no solo la concreción de idearios sino la ejecución de las políticas que buscaban un currículo que permitiera el desarrollo de competencias.

De ahí que se entendiera que la formación **integral** es la formación del ser humano que lo conduce al desarrollo de todos los aspectos (*conocimientos, actitudes, habilidades y*

valores) en el plano intelectual, humano, social y profesional, como resultado de influencias intencionales. Estas aspiraciones se pretenden concretar en el documento; Lineamientos para el nivel de licenciatura, de la Universidad Veracruzana que permitieran hacer significativa la formación académica y la vida del alumno, se reconocía que al interior de este proceso se encuentra implícita la diversidad y complejidad de las actividades que deberán realizarse, a través de la actualización de planes y programas de estudio en donde se contemplan las **tutorías** y las **asesorías académicas**, la investigación documental y bibliográfica, cómputo, laboratorios, talleres, actividades deportivas, artísticas, culturales se hace inexcusable el aprendizaje del Inglés. Se considera que todo ello, sólo será posible en la medida en que la administración escolar, la organización académica y los programas de formación dirigidas a los docentes asuman una responsabilidad y seriedad que este cambio demanda.

El Nuevo Modelo Educativo, (NME) es considerado como un enfoque nuevo que dará pie a la transformación universitaria, con miras a que esta institución sea una de las mejores a nivel nacional.

Dentro de estos lineamientos se reconoce que su marco de referencia es el **Plan General de Desarrollo elaborado** en 1997, así como el documento **Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el siglo XXI**, mismos que constituyen las bases de la transformación institucional. Una hipótesis que surge al estar tratando sobre los cambios que se están dando en la Universidad Veracruzana, es que en su mayoría, el cuerpo académico, considera que esta implementación (NME) obedece a políticas establecidas en la actual administración de la rectoría del Dr. Víctor Arredondo Álvarez. Sin embargo, es importante reconocer que todas estas transformaciones no son nuevas, ya que existen demandas de tipo político, social, económico que en las últimas décadas se ven permeadas por lo internacional, lo nacional y sobre todo por el fenómeno llamado de la *globalización*.

“El fenómeno de la globalización ha generado un debate acerca de si éste constituye una amenaza para la soberanía nacional y las tradiciones culturales o, si por el contrario es el medio para el desarrollo y modernización de México, por lo que representaría, más bien oportunidades para el crecimiento nacional. Ante esto, las universidades públicas tienen que

desempeñar un doble e importante papel; por una parte, ofrecer respuestas innovadoras a un medio internacional más competitivo, que afecta e impacta a nuestra economía y recursos, y por otra, tener la capacidad de aprovechar los adelantos tecnológicos, informáticos y académicos” (UV; 1999;5)

Ante ésta situación, las universidades de México se encuentran frente al gran reto de la competitividad con universidades del primer mundo, en detrimento de aquellas universidades que no son consideradas dentro de ese privilegio. **La Universidad Veracruzana**, con base a este documento sobre los lineamientos del (NME), tendrá que replantear su organización en los ámbitos: *científico, humanísticos y culturales* dentro de una perspectiva de flexibilidad (UV; 1999; 93) y que obedezca a las demandas transdisciplinarias, lo cual sólo se dará en la medida de la actualización de los programas, métodos y contenidos que respondan a la construcción del llamado (NME) sin perder de vista los fines esenciales que tiene esta máxima casa de estudio, como lo son conservar, crear y transmitir la cultura con un alto grado de calidad en beneficio de la sociedad.

Estos lineamientos hacen énfasis al fenómeno de la globalización como una de las grandes tendencias de las sociedades actuales, involucrando los aspectos económicos, políticos y culturales.

“Uno de los factores condicionantes más importantes en los últimos años es, sin duda, la profunda transformación que se experimenta en el contexto internacional. Este proceso se denomina globalización económica, política y cultural en el cual los países promueven cambios en sus formas de organización y se integran en bloques económicos regionales que tienden a convertirse en fuerzas económicas y política. En este marco de referencia, se reconoce que las desigualdades socioeconómicas en el interior de los países y entre las diversas regiones adquieren dimensiones singulares” (UV; 1997;13) .

Desde ésta óptica, el sistema de educación superior es considerado como un instrumento social, el cual sólo se legitimará a partir del nivel de calidad que tenga para poder enfrentar los retos de la competitividad. Este fenómeno de la globalización, tiene como característica una revolución **científica y tecnológica** y, por ende, se da la dependencia de los países en vías de desarrollo en cuanto a la industrialización y al avance técnico que otros países tienen, dando como resultado el aumento de las desigualdades y el incremento de las disparidades entre las naciones.

Es importante no perder de vista que la *globalización* y la *internacionalización*, como efecto del régimen capitalista, genera desigualdad en los aspectos económicos de la sociedad, siendo afectada esta última por estos cambios, pues en el círculo político se genera una fuerte resistencia al cambio democrático en virtud del mantenimiento de sectores privilegiados en el poder, fortaleciéndose mutuamente los grupos políticos y los sectores económicos. Esta tendencia marca la pauta en el ámbito de la educación, hacia políticas no acordes con las necesidades propias de la nación, sino que se ha impuesto una política interdependiente que implica tener que abordar en la educación conocimientos, incluso ajenos a nuestra realidad inmediata, lo que redundará en formar futuros profesionistas con un perfil interdisciplinario, incluyendo contenidos como el *Inglés* y el *cómputo* obligatorios en la currícula de los planes y programas de estudio del (NME) Sin embargo haciendo un poco de reflexión y teniendo en cuenta la riqueza natural y de materias primas que tiene nuestro país:

“El cambio se está imponiendo aceleradamente en la sociedad y el estado nacional sin que se tenga conciencia plena del rumbo que se está tomando, ni de los impactos que tal cambio tiene y tendrá en el corto y mediano plazos, pues conforme se amplía más la brecha entre éste y su percepción, más impredecibles y complejos resultan los impactos sobre el conjunto de la formación social mexicana.” (UV;1999;17)

Es decir, pareciera que lo importante en estos momentos es pasar a ser un nudo más del entramado ideológico globalizante, aunque esto implique violar la soberanía de nuestra sociedad, en este mismo tenor, se hace énfasis a la complejidad que existe en cuanto a la internacionalización del conocimiento, asociada al fenómeno de *globalización* y, que por

ende las currículas anteriores hoy día son consideradas como rígidas y con exceso de horas dentro del salón de clase con el catedrático, así como carentes de los conocimientos que articulen una interdisciplinariedad, que limita la movilidad académica de los alumnos y egresados, es decir, ahora la moda no consiste en especializarse en una disciplina, pues se considera que con esta óptica se limita la internacionalización del conocimiento.

Al interior del Estado de Veracruz, la Universidad Veracruzana debe contar con una gama de conocimientos *interdisciplinarios* y *multidisciplinarios* para no soslayar las diferentes problemáticas que se generan a través de la diversidad cultural y geográfica. Por otro lado, los planes de estudios anteriores al Nuevo Modelo Educativo son considerados tradicionales de los cuales se derivan una serie de prácticas valoradas como ineficientes ante los cambios que se presentan cada día, repercutiendo directamente en la calidad de la enseñanza.

Dentro del nuevo Modelo Educativo, los objetivos versan en torno a la **formación integral**, armónica e intelectual, social y profesional del estudiante a través de un pensamiento lógico, crítico y creativo, se aprenderá a establecer relaciones interpersonales con tolerancia y apertura a la diversificación cultural. Ésta formación integral se refiere específicamente al desarrollo de los procesos informativos y formativos, los primeros hacen énfasis en conocimientos académicos y disciplinarios y los segundos en cuanto al desarrollo de habilidades y la integración de valores expresados en actitudes. Cabe señalar que se concibe como valores:

“Son entes abstractos que las personas consideran Vitales para ellas y que se encuentran muy Influenciados para la propia sociedad, definen Juicios y actitudes, se refieren a que el individuo aprecia y reconoce, rechaza o desecha, el valor, de cierta forma, es el hilo conductor que califica y da sentido a una actitud, Los valores son la parte que mueve a las decisiones y actividades en el ámbito de la educación, sirven para guiar las metas y procedimientos de aprendizaje”. (UV; 1999;36-37)

Este modelo hace énfasis en que se privilegie la formación del estudiante en lugar de la información *enciclopedista*, pero sólo se habla en términos muy amplios sobre la formación humana, sin explicitar que tipo de formación ética se le brinda al alumno.

Cabe hacer mención que el sustento de este modelo educativo, visto desde la metodología que lo fundamenta, son los **tres ejes** integradores que lo constituyen; *teórico*, *heurístico* y *axiológico*, los cuales son el cimiento en el que se apoyará la formación de los nuevos currícula de la Universidad Veracruzana.

Entendiendo que el eje *teórico* versa sobre la posibilidad de llevar al alumno analizar los contenidos desde una óptica *epistémica* y considerando el campus teórico como algo en constante construcción, como inacabado y cambiando cada día dentro de un contexto social e histórico.

Este eje se refiere a las formas de aproximarse al conocimiento; se sustenta en el estudio de la sistematización y de la construcción del conocimiento con la finalidad de presentarlo en su génesis histórica y científica y no como producto inacabado e inamovible. A través de la apropiación de este conocimiento y del manejo de diversas metodologías, el individuo estará en posibilidad de comprender la realidad, así como de participar en la producción de su explicación racional. (UV;1999;43).

En cuanto al eje ***heurístico***, este trata de que el alumno a través de los conocimientos teóricos que rescata de programas y por ende de su formación en una determinada disciplina, sea capaz de convertirse en gestor de la realidad, propiciando soluciones o alternativas a problemas de su entorno.

Comprende el desarrollo de habilidades, procedimientos y procesos que nos ofrecen una probabilidad razonable para solucionar un problema. Está orientado a la generación de conocimientos, técnicas recursos y acciones creativas e innovadoras, sistematizadas, proyectadas hacia la aportación de los avances científicos, tecnológicos y artísticos, para hacer frente a las cambiantes demandas del entorno laboral, social y cultural. (UV;1999;44)

El eje ***axiológico*** pretende que el alumno se forme en cuanto a valores humanos y sociales, que le permitan tener ciertas actitudes de respeto en cuanto a la diversidad cultural y en lo inmediato en la sociedad. Está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución; es decir, se trata de impulsar una cultura distinta para consolidar la formación integral del estudiante, a través de las experiencias educativas en el interior de cada disciplina y a través de proyectos institucionales en los que se involucre

la comunidad tanto de estudiantes, como de profesores, autoridades y trabajadores (UV,1999,45) .

La finalidad de estos tres ejes, es la de articularse para que nos dirijan a formar la llamada transversalidad . Se refiere este modelo, a todos los programas de los cursos y experiencias educativas en los planes de estudio de cada dependencia, estén encaminados al logro de los cuatro fines propuestos por medio de los ejes y los cursos del área básica general en un determinado vitae mismo que en su diseño, los ejes anteriormente mencionados no tienen la intencionalidad de cambiar de fondo la currícula, sino más bien de forma y preservar hasta dónde sea lo más posible, la esencia de la disciplina, y a su vez incorporar en dicha currícula elementos básicos para la formación **integral** del sujeto a través de los conocimientos y habilidades básicas. Para ello los planes de estudio a partir de este modelo, estarán estructurados en cuatro áreas:

Área de formación básica, considera dos ámbitos, uno que es el *general* y el otro que se denomina *iniciación a la disciplina*. En la primera se cursará de forma obligatoria en todos los planes que se incorporen en este modelo, las materias o llamadas actualmente en este diseño, *experiencias educativas*, el dominio de “computación básica” que servirá de apoyo para que conozcan, manejen y apliquen la información correspondiente a las tareas que se deriven de sus estudios; “inglés”, este recurso se planea como indispensable, cuando se piensa en una *competencia y certificación internacional*, así como parte de una estrategia para la traducción y comprensión de textos diversos que le permitan la apropiación de conocimientos actualizados para su disciplina, aunque esto ha representado un índice considerable de reprobación; “la lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo”, tienen la finalidad de llevar al alumno a que haga uso de los diferentes métodos y estrategias para analizar reflexionar y escribir sobre la diversidad y modalidades de textos que le permitan la aprehensión y expresión de los conocimientos mínimos que se requiere manejar en el transcurso de una determinada disciplina; *“habilidades del pensamiento crítico y creativo”*, este taller tiene el propósito de que el alumno conozca sus capacidades mentales que lo lleven a través de un razonamiento lógico a incursionar en procesos mentales. Se establece este curso – taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo para promover el desarrollo de los procesos mentales de los estudiantes mediante ejercicios de análisis, reflexión y construcción para fomentar el desarrollo de habilidades funcionales del pensamiento. Con este curso, se incrementará en el alumno el sentido de la responsabilidad para aprender, y la habilidad de continuar un aprendizaje a lo largo de su vida.

El área básica no necesariamente podrá ser cursada dentro de la facultad o carrera a la cual esté inscrito el alumno. En el área de “**formación de iniciación a la disciplina**”, como su nombre lo dice, el estudiante deberá de incursionar en conocimientos básicos y fundamentales previos a la disciplina, también son de carácter obligatorio dado que forman parte del área de formación básica. Cabe señalar que en el caso de las experiencias educativas de esta última, serán peculiares y únicas a cada disciplina

El área de formación disciplinaria es la parte *medular* de cada disciplina o carrera, estos contenidos se derivan principalmente para formar el perfil que deberá alcanzar el alumno, propuesto por cada currículum, también son de carácter obligatorio y deberán cursarse dentro de cada facultad en la que el alumno esté inscrito, a su vez estas materias podrán ser cursadas por alumnos de otras disciplinas, en su caso de requerirlo, pero con carácter de optativas de área electiva.

Para el área de **formación terminal**, los contenidos se desprenden de la formación disciplinaria, es aquella que le permitirá al alumno elegir diversos cursos y/o experiencias educativas para orientarlo en la elección de una determinada especialización que forme su perfil profesional, mismo que estará determinado por diversos factores, los cuales pueden ser: reafirmar aquellos conocimientos en los que considere tenga deficiencias, otro puede ser de interés personal para profundizar en aquellos conocimientos que posteriormente le servirán para la *elección laboral*, asimismo podrá ahondar en aquellos conocimientos que le permitan llevar a cabo la conclusión o aportación para su trabajo recepcional, mismo que es parte de esta área de formación terminal, así como el servicio social.

Con base a los lineamientos de este modelo, ésta área de formación terminal servirá de apoyo para atender a las demandas regionales en la cual se encuentra presente la Universidad Veracruzana, intentando rescatar el tratamiento de la diversidad cultural a través de lo que en este modelo se define como currículum:

Se entiende como el listado de contenidos, fines, objetivos y actividades que se desarrollan en la institución escolar. También significa el marco para fundamentar y dar justificación a lo que se enseña y al como se hace. (UV; 1999;91-92).

Cabe señalar, que la definición anteriormente expuesta y planteada para el N.M.E., a mi parecer es *limitada* y *reduccionista* con la intencionalidad propuesta para este modelo curricular, por lo que a mi juicio la concepción de **currículum** debería fundamentarse a partir de la que establece la Dra. Alicia de Alba:

“Por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pesada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”.
(Alba. Alicia., 1991; 38)

Los currícula de este nuevo modelo educativo, tendrán en su diseño el área de formación libre. Esta área tiene la intención de aportar conocimientos que lleven al alumno, a articular la formación de la disciplina con esta última área, para asimismo consolidar la formación integral pretendida para el futuro egresado. Por tal motivo estas experiencias educativas serán de carácter optativo y podrán ser elegidas dentro de la misma disciplina o en cualquier otra carrera que ofrezca la Universidad Veracruzana. Estos cursos harán énfasis en la formación de tipo: creativo, *investigación, artístico, deportivo, culturales, de extensión y difusión, entre otras.*

Una de las consideraciones tomadas en cuenta para la implantación del nuevo modelo educativo y que han sido definitivas para el logro de la flexibilidad curricular, es el valor **crediticio** que se le asigna al total de experiencias educativas que conforman un determinado plan de estudios. En este sentido en la Universidad Veracruzana, se sugiere que tengan como mínimo – en sus planes de estudio- trescientos cincuenta créditos y como máximo cuatrocientos cincuenta, por considerar no recomendable, que para una licenciatura sólo se cursen trescientos créditos mínimos, tal y como en su momento fue propuesto por la ANUIES en 1972, y previendo que la intencionalidad en parte de este Nuevo Modelo Educativo es formar al alumno no tan sólo en los conocimientos, sino *formarlo integralmente*. En este sentido se hace preciso conocer cómo funciona el sistema de créditos implantado en la U.V. y, por ende en la **Facultad de Filosofía**, el cual se abordará en el siguiente apartado, con la intención de encontrar la articulación que se da entre este modelo y la pertinencia de la que hace alusión al mismo.

3.3 Aspectos teórico-metodológicos del Nuevo Modelo Educativo y su impacto en el currículo.

En un primer momento debemos señalar que en la Universidad Veracruzana, se da la necesidad de realizar un cambio estructural en la implementación de procesos innovadores de la práctica escolar, como una de las prioridades constitutivas de un cambio modernizador y, que obedece a la generación de sujetos con una formación *crítica, creativa e integral*, con la que puedan hacer frente a las necesidades sociales en los niveles regional, estatal, nacional e incluso internacional. Es por ello que se implementa el cambio, desde los planes de estudios de forma sustancial, que permitan un tránsito dinámico y fluido de los estudiantes que facilite la flexibilidad necesaria para que el sujeto en formación pueda acceder a un modalidad distinta a la que anteriormente se daba a través de los planes de estudio rígidos. Sin embargo esta modalidad no puede ser considerada como innovadora, a nivel nacional ni internacional pues:

“El sistema de créditos aparece en la Universidad de Harvard a partir de una reforma académica en la que se contempla la necesidad de modificar la rigidez de los planes de estudio hacia una estructura más flexible”. (Lewis Lemora; 1972).

Diversos países han adoptado esta modalidad, a partir de su implantación en la Unión Americana, y algunos países europeos, intentando realizar reformas en los procesos de enseñanza pública del nivel superior, lo cual ha establecido las pautas para que los países en vías de desarrollo, como en el caso de nuestro país, adopten dichos esquemas. Ejemplo de ello es la Universidad de las Américas o el Tecnológico de Monterrey, que ya tienen años trabajando con sistemas de *tipo flexible*. Cabe destacar que la **flexibilidad** es la posibilidad que tienen los estudiantes al elegir una determinada carga académica que les permite dosificar su aprendizaje, dependiendo de las necesidades e intereses de ellos mismos.

En el caso de las instituciones educativas de nivel superior arriba mencionadas, pertenecen a un sistema particular. Asimismo la Universidad Autónoma de Guadalajara, universidad pública, ha trabajado aproximadamente 20 años con el sistema flexible, la cual todavía se encuentra en proceso de adecuación, La Universidad Nacional Autónoma de México, es la más representativa, en términos de magnitud, misma que ha sido de las

primeras en encontrarse en condiciones de adoptar este tipo de *estructura curricular flexible y con énfasis en créditos*.

“A principio de la década de los setenta, México muestra especial interés sobre la posible aplicación del sistema de créditos al nivel de la educación superior, siendo la UNAM, la Universidad de las Américas y los Institutos Tecnológicos Regionales, quienes lo adoptan con algunas variantes, teniendo como finalidad ofrecer una forma flexible de acreditación del currículum, acorde con los intereses individuales de los alumnos. (UV:1987;7).

Es importante en este momento, tratar de definir lo que entenderemos por un sistema educativo con las características que se han venido mencionando, pues se distingue de las estructuras curriculares con las que tradicionalmente se ha trabajado en la Universidad Veracruzana. En un sentido amplio, el sistema de **créditos** se considera como un modelo de organización y estructura curricular efectivo y flexible: es decir, cada alumno tiene la oportunidad de seleccionar su carga académica, de acuerdo con su interés y disponibilidad de tiempo para cursar la carrera.

Como he mencionado desde el inicio de este apartado, la adopción de sistemas flexibles y con énfasis en créditos, han sido incorporados por diversas instituciones que sin duda, han tenido características y necesidades particulares, como es el tipo de institución, privada o pública; en qué contexto se ubica o los aspectos culturales de la región, o en su caso, el país en el que se implementa. Las definiciones, han dado una diversidad de concepciones, de las cuales se pueden rescatar las siguientes:

Consiste en la estructura de un plan de estudios con asignaturas valoradas numéricamente en razón de las horas teóricas y teórico-prácticas que se requiere, para la consecución de los objetivos de la carrera.

Es un modelo de la *administración académica* cuyas características de flexibilidad se basan en el hecho de que las asignaturas pueden ser cursadas en orden variado y diverso número, bajo condiciones curriculares determinadas.

Estas concepciones tienen diversos elementos importantes, sin embargo, este modelo educativo queda definido de una manera, tal vez más integradora y resumida como a continuación se muestra: El sistema de créditos es un modelo de administración académica cuyas características fundamentales de flexibilidad se basan en el hecho de que las asignaturas, valoradas numéricamente, pueden cursarse en diverso orden y número, de acuerdo con las *necesidades y características de los alumnos*.

En este tenor se hace necesario estandarizar lo que entenderemos como un sistema de créditos, por esto partiré de la configuración de dos elementos importantes; lo que es **crédito** en términos educativos y lo que entendemos por **carga académica** del alumno.

Es así como el elemento llamado crédito es concebido como una unidad con valor cuantitativo o en su caso, como la puntuación que una determinada asignatura tiene:

En actividades que requieren estudio o trabajo adicional del alumno como en las clases teóricas y en los seminarios, una hora de clase-semana-semester corresponde a dos créditos.

En actividades que no requieren estudios o trabajo adicional del alumno como las prácticas, los laboratorios y los talleres, una hora-semana-semester corresponde a un crédito.

El valor de actividades clínicas y de las prácticas y las asignaturas de preparación para el trabajo, se computarán globalmente según su importancia en el plan de estudio y a criterio de los cuerpos académicos correspondientes.

Los créditos se expresarán siempre con números enteros y corresponderá a una cantidad efectiva de clases estipulada por la institución. Los créditos para los cursos de extensión menor a un semestre, se computarán proporcionalmente a su duración y números de horas de clase por semana.

Por otra parte, lo que se denomina como carga académica del alumno, podemos comprenderla como la posibilidad que un estudiante tiene para realizar su elección académica de asignaturas, para ser cursadas en un tiempo determinado o como en la escuela se denomina, en un periodo escolar, siendo esta preferentemente bajo la tutoría académica de un catedrático asignado previamente. Los criterios bajo los cuales se deberá regir esta práctica dependerá básicamente de una cierta regulación, como es por ejemplo:

- *La carga académica* mínima que señala la institución.
- *El tiempo mínimo*, medio o máximo que estipule la institución para cursar la carrera.
- *Los intereses*, necesidades y características del estudiante.

- *Los antecedentes* y consecuentes de las asignaturas señaladas en el currículo.

Bajo estas condiciones se puede decir, que para el caso específico de la **Facultad de Filosofía** que es lo que nos ocupa, se tiene establecido que la licenciatura podrá ser cursada en un tiempo estándar de ocho periodos escolares, pudiendo realizar o cursar una carga máxima de 50 créditos por periodo, con los cuales el alumno estaría en condiciones de egresar en siete períodos escolares y en casos extremos se da la posibilidad de una permanencia máxima de once períodos escolares.

Es decir, el alumno que acumule 50 créditos en promedio, podrá egresar en un término de tres años y medio. Así, quien acumule 44 créditos por periodo escolar, podrá egresar en un tiempo promedio de cuatro años como estándar. Sin embargo, para aquellos casos que por cuestiones personales o de tipo laboral no puedan cubrir en el periodo respectivo dichos créditos, tendrán la posibilidad de cursar la licenciatura hasta en un tiempo de seis años y medio, debiendo acumular un mínimo de 32 créditos aproximadamente en cada período. Cabe aclarar que el período considerado como el tiempo lectivo de duración para cursar en su totalidad un número de experiencias educativas para el caso de la Universidad Veracruzana, es de aproximadamente de seis meses.

Para la Facultad de Filosofía, la estructura académica del catálogo de las experiencias educativas y por ende del plan de estudios, tiene una serie de características en los rubros administrativo y académico que deben permitir congruencia en beneficio de ambas. En las áreas académicas correspondientes al plan de estudios, se realizó la agrupación de las diferentes experiencias educativas correspondientes a una misma área de formación, y han sido constituidas como academias, en las que se ha trabajado básicamente con la elaboración de los programas de las distintas experiencias educativas.

A estas áreas, se integra el personal académico de la institución, haciéndolo también por afinidad de disciplinas, es decir se realiza el trabajo de academia por área de conocimiento.

La *currícula*, con base a las indicaciones establecidas en el **Nuevo Modelo Educativo**, se ha dividido en cuatro áreas de formación: Área de Formación Básica, la cual tiene un total de 87 créditos y que contempla dos bloques. Uno que corresponde al Área de Formación Básica General que se encuentra en todas las licenciaturas que se han incorporado al Nuevo Modelo Educativo, en la que se acumularán 30 créditos. El otro bloque corresponde al Área de Iniciación a la Disciplina, en la que se incorpora una serie de

experiencias educativas que introducirán a los estudiantes en los contenidos específicos de la formación filosófica, con los que obtendrán de manera obligatoria 57 créditos.

Otra de las áreas del plan de estudios es la del **Área Disciplinaria**, que tiene un total de 175 créditos que conforman el cuerpo central académico de los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía.

Para el caso del *Área de Formación Terminal*, corresponde a un número total de 53 créditos, de los cuales es posible acumularlos con 16 créditos en los seminarios obligatorios para línea terminal, 13 créditos en las experiencias educativas optativas del área terminal. En esta misma área de formación, se incluye el *Servicio Social* con 12 créditos y con la experiencia de *Trabajo Recepcional* con otros 12 créditos.

Cabe destacar que en cada una de las áreas de formación, se contempla la posibilidad de cursar experiencias educativas obligatorias y optativas, las cuales se presentan en un catálogo de dónde se puede hacer una elección, en el caso de las optativas pueden ser cursadas dentro de los períodos escolares normales ó, en su caso, en períodos ínter semestrales (Verano o Invierno).

En la Facultad de Filosofía, se realiza el trabajo colegiado en academias por áreas de conocimiento, por lo que el sistema de créditos favorece la formación de los profesores de acuerdo a una especialidad; para el mejor funcionamiento de esta actividad requiere que los profesores sean especialistas en las materias que imparte.

Dentro de las funciones que se realizan en la academia por área de conocimiento, junto con la Dirección y Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía, destacan las siguientes:

- φ *Efectuar* reuniones para la elaboración y revisión de los programas correspondientes a las experiencias educativas ofertadas en la entidad académica.
- φ *Realizar* la programación de la carga académica de los catedráticos, de acuerdo con la oferta de experiencias educativas que se realiza en la facultad.
- φ Informar a los alumnos de manera continua y sistemática acerca de las actividades académicas que se realizarán en cada periodo.
- φ *Conocer* sobre el control de las inscripciones académicas y criterios de evaluación de los alumnos que cursan materias correspondientes a la academia, para turnarlas a la Secretaría Académica de la entidad.

-
- φ *Presentar* ante la Comisión de Elaboración y Revisión del Plan de Estudios 1999 (N.M.E) para que los programas de estudio sean adecuados y pertinentes a las necesidades que plantea el perfil de egreso de la Facultad.

Un aspecto de vital importancia en la puesta en marcha del **Nuevo Modelo Educativo**, es el del *personal docente*, ya que la práctica educativa es sin duda el objetivo primordial y generador del cambio pretendido, por lo que con un sistema con énfasis en créditos, los puestos y funciones del personal se han diseminado en actividades diversificadas como son:

Los coordinadores de academia por áreas de conocimiento, en donde encontraremos funciones básicas importantes como es organizar las reuniones de academia, dar fe en el acta de los acuerdos tomados, con la finalidad de que los contenidos que se presentarán en cada experiencia educativa, correspondan a las actividades docentes de los profesores y las necesidades de formación de los estudiantes. Con esto los profesores podrán realizar una integración curricular de las asignaturas del plan de estudios que pertenezcan a una misma área de conocimiento y por ende, tener un control programático de los alumnos que cursan dichas experiencias educativas.

Asimismo, el cuerpo docente tiene la tarea fundamental de desarrollar junto con los alumnos, las actividades señaladas en los programas de las asignaturas a su cargo, sin perder de vista la diversidad de necesidades y cambios que implica este sistema de créditos, generadas a partir de las inscripciones en las diferentes experiencias educativas, las cuales tendrán que vincularse de una manera transversal, con la finalidad de que la formación del alumno pueda ser integral.

Por otra parte, una de las figuras importantes en el *Nuevo Modelo Educativo*, será la asignación de un **docente tutor**, quien tendrá actividades enfocadas a apoyar a los alumnos en la conformación de sus cargas académicas semestrales así como informar a los alumnos acerca del avance académico que él como tutor percibe, orientándolos en caso que hayan elegido su carrera erróneamente e informar a los mismos sobre el trámite para su cambio a otras entidades académicas. El número de asesores depende de la matrícula atendida por área de conocimiento, por lo que, en el caso de esta entidad académica se atiende en promedio de 10 alumnos por profesor de tiempo completo y alrededor de 5 por profesores de asignatura y 5 también para el caso de técnicos académicos (inicialmente) ya que al aumentar la matrícula cada ciclo escolar, aún no se sabe como serán distribuidos para su atención adecuada.

El personal que asume los cargos administrativos no necesariamente queda exento de cubrir labor docente, por lo que sigue existiendo la figura del Director, Secretaría Académica, y el apoyo de los técnicos académicos quienes también cumplen con la función de tutorías.

Otro de los indicadores de funcionamiento de este *proyecto educativo* con base en créditos, es la de la **Inscripción**, ya que en el sistema que nos ocupa, el alumno debe realizar una inscripción *administrativa* y una *académica*. En la primera cumplirá con los requisitos marcados por la comisión de ingreso y escolaridad de la U.V., la segunda se realizará en las áreas de formación, es decir, en donde va a cursar las asignaturas que elija para conformar su carga académica y completar el número de créditos correspondientes.

Dentro de este sistema, las características académicas de la organización y estructura de los planes de estudio, permite diversas modalidades para cursarlas experiencias educativas con las que el alumno accederá al grado de licenciatura, por lo que con base a un listado de asignaturas guía, el alumno elegirá un determinado número de experiencias educativas que se ofrecen en un área específica de conocimientos, así, el alumno completa una carga de trabajo, con auxilio del **Tutor** considerándolos requisitos de las experiencias educativas que se ofertan en un determinado período escolar, con la que va conformando y complementando los requisitos académicos y administrativos para su egreso y poder así obtener el grado académico aspirado.

Para la elaboración del plan de estudios de esta Licenciatura en Filosofía, así como los programas de estudio, fue necesario tener muy en cuenta criterios definidos desde la Coordinación General del Nuevo Modelo Educativo, como fue el caso de la determinación de las horas-semana- semestre de las experiencias educativas, misma que estuvo a cargo de la Comisión de Elaboración del Plan de Estudios del Nuevo Modelo Educativo, desde donde se dio el establecimiento de las academias de trabajo conformadas por el cuerpo académico de la entidad para la elaboración de todos los programas de las distintas experiencias educativas obligatorias del plan de estudios de la licenciatura, de acuerdo con los objetivos de cada una de las áreas de conocimiento y las particularidades de las experiencias educativas.

Cabe hacer mención que se tomaron en cuenta a los lineamientos generales establecidos por ANUIES.

*“El valor en **créditos** de una licenciatura será de trescientos como mínimo y cuatrocientos cincuenta como máximo, pero será cada cuerpo colegiado el encargado de establecer el número exacto, siempre dentro de los límites señalados” (UV;1972).*

Importante es sin duda, partir de un hecho concreto: el Nuevo Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana ha sido adoptado por diversos programas de licenciatura, entre ellos el que nos ocupa en la presente investigación. A la fecha se han detectado una serie de ventajas, dentro de las que podemos mencionar la simplificación en los procesos de revalidación de carreras que están incorporadas al nuevo modelo educativo, y que permiten la posibilidad de realizar una recuperación congruente de la trayectoria escolar de un alumno para poder incorporar equivalencias que permiten la optimización de tiempo y así obtener en la institución una permanencia importante de la matrícula permitiendo una reorientación del estudiante. Esta virtud se da sobre todo en las experiencias educativas que tienen un número de créditos en común para ciertas áreas de formación, como es el caso del área de formación básica general, el área electiva y las experiencias educativas optativas, ya que esto permite un avance significativo en los tiempos del alumno y por lo mismo, un ahorro en la inversión que la universidad hace para satisfacer la formación académica para un alumno determinado.

Por otra parte, ha permitido que en la reubicación y reordenamiento de las cargas académicas, los profesores puedan incorporarse en las áreas que más dominan, dando una fortaleza importante al programa de licenciatura, ya que se espera que a partir de estas posibilidades de ajuste, se pueda tener un mayor rendimiento por parte de dicha planta de académicos.

En el caso de los alumnos, se tiene la posibilidad de que en un momento dado puedan tener un avance, evitando el rezago académico, dado que un alumno tenga problemas con alguna experiencia educativa, podrá avanzar con experiencias educativas de periodos escolares que se oferten posteriormente, las cuales podrá cursar siempre y cuando no tengan la seriación o prerrequisito.

Por otro lado, se han presentado y visualizado una serie de **desventajas** ya que en las experiencias educativas consideradas con una complicación menor, tienden a una mayor demanda, por lo que se da la posibilidad a la saturación,, en su caso las preferencias por

ciertos profesores, dejan a otros con un número de estudiantes tan bajo que, se corre el riesgo de tener que cerrar una determinada sección. Así, las experiencias educativas consideradas como difíciles tienen una demanda menor, ya que en muchos casos los estudiantes las van dejando para después. Otro problema que se ha generado es que la asignación de *horarios* a maestros es una labor compleja, pues debe existir la facilidad de que los estudiantes puedan acceder a una gama importante de posibilidades que les permita una movilidad suficiente que, en un momento dado puedan llevar una carga académica fuerte (máximo número de créditos). Esto a su vez debe convenir por su parte a los profesores, ya que los horarios deben ser compatibles con sus intereses.

Otro problema importante es que el alumno puede perder tiempo, si no tiene convenientemente estructurada la forma de acreditar su carrera y si en su caso el tutor no está lo suficientemente enterado sobre las condiciones de trabajo, con las que se han programado la licenciatura.

Un indicador problemático particular sobre la puesta en marcha de este Nuevo Modelo Educativo, es que se ha iniciado para el caso de la Facultad de Filosofía, con un plan de estudio sin acabado, lo que ha ocasionado que exista una falta de información al alumnado, misma que propicia una programación académica defectuosa para el tránsito de los mismos. Este mismo hecho ha provocado que exista un proceso de reconfiguración en el número de créditos, razón por la cual no se ha podido llevar un control exacto sobre el número de créditos acumulados por los estudiantes. Estos aspectos provocan que exista un manejo administrativo de los expedientes de los alumnos con un complejidad considerable.

En este sentido se ha detectado la necesidad de tener en cuenta *demandas especiales* para el sistema, para poder acceder a una operatividad óptima del mismo, por lo que se requiere:

- Ubicaciones próximas de las instalaciones universitarias para permitirle al alumno asistir a diversos departamentos.
- Un cierto número mínimo de asignaturas idénticas para permitirle al alumno conformar su horario académico.
- Flexibilidad de horarios en lo que toca al personal docente.
- Si la población está por debajo de cierto número, se requiere un aumento presupuestal para cubrir opciones de asignaturas diversas (UV; 1987;20-21).

Es importante contemplar que para el caso de la implantación de un proyecto educativo de esta índole, se requirió de que existiera un proceso de análisis para determinar su posible aplicación para la implantación en la **Facultad de Filosofía**, por lo que es conveniente mencionar que en la Universidad Veracruzana, se programa el ingreso a estas licenciaturas a partir del proyecto del Rector Dr. Víctor Arredondo Álvarez, con su Proyecto de consolidación, que sirvió de inicio, aparentemente como una invitación para aquellas *licenciaturas* que desearan incorporarse, lo hicieran bajo el incentivo de obtener beneficios académicos y, sobre todo, en cuanto a infraestructura. En este orden de ideas se trabajó en el proyecto sin que aparentemente se aclararan en su mayoría aspectos como:

- ❖ Requerimientos *presupuestales* para actividades académicas administrativas.
- ❖ *Infraestructura* (número de aulas, laboratorios, talleres, etc.) disponible para los requerimientos del sistema de créditos.
- ❖ *Tipo de personal* actual y su adecuación a las características del sistema de créditos.
- ❖ *Cambios* en los procedimientos de administración escolar.
- ❖ *La reorganización* del trabajo académico.
- ❖ Adecuación de los planes y programas de estudio.
- ❖ Impactos de carácter político y laboral que pueden suscitarse.

Se ha detectado, una gran imprecisión en estos aspectos, toda vez que en la práctica cotidiana se han tenido los reveses en cuanto a la planeación é incongruencia de quienes tienen incumbencia para que el proyecto educativo funcione. Así, podemos decir que con respecto a la cita anterior y, en el orden dispuesto, que los requerimientos presupuestales fueron uno de los principales problemas que repercutieron sobre todo a la planta académica.

Es pertinente aclarar que uno de los criterios para la implantación del nuevo modelo educativo era la de cambiar la denominación de grupo por la de secciones, así el ideal planteado por este proyecto era el de atender un número de **25 alumnos** por sección, lo cual de inicio era evidente que repercutiría en la necesidad de tener contrataciones mayores, cuando menos de inicio y, en lo que el proyecto se consolidaba.

Este hecho provocó un atraso importante en el pago de la nómina para profesores interinos – por eso se dice de la repercusión en la planta docente -, lo que llevó un

descontento inmediato y, puso en dificultades a las autoridades superiores, como es el director de la entidad, misma que no tenía la capacidad de resolución inmediata, ya que era un aspecto fundamentalmente presupuestario a nivel institucional y no propiamente de la dependencia. El clamor general era de que se suponía que el proyecto tendría prioridad. Se puede decir que en ese momento las carreras que se encontraban trabajando con el modelo tradicional no estaban teniendo ese problema.

A la fecha el impacto *presupuestal* por parte de la facultad de Filosofía ha sido mínimo, sin embargo es pertinente dejar en claro dos cosas en cuanto al aspecto presupuestal, por lo que debemos identificar que el sistema con énfasis en **créditos** tiene un costo diferenciado, pues por un lado está el número de horas – semana- mes, que representa como gasto la formación de un alumno y, por otro está la necesidad de oferta, que debe realizarse en términos de las secciones en apertura.

Es decir, en el plan de estudios tradicional, se daba la situación de que todos los estudiantes cursaban un número determinado de asignaturas que era igual al número de asignaturas necesario a ofertarse, ni uno más, ni uno menos.

En el caso de **Nuevo Modelo Educativo**, por un lado está la cantidad de experiencias educativas que ofrecen créditos y por otro lado, está el número de créditos que el alumno requiere para egresar. En síntesis, el costo de horas por alumno para el caso de la facultad de filosofía, aumentó mínimamente, cuestión no significativa, previendo el supuesto beneficio que conlleva esta modalidad educativa, aún aumentando cuestiones que no estaban previstas estrictamente en la currícula de la licenciatura, como es el área de formación general básica, experiencia recepcional, servicio social, y optativas.

Sin embargo, la necesidad de realizar una gama más amplia de posibilidades para que el alumno cursara flexiblemente el plan de estudios, propició el aumento de aproximadamente 40 horas – semana – mes. Sin lugar a dudas esto fue inevitable, dadas las características del sistema y, que al parecer no hubo una planeación adecuada y previsoras.

En cuanto a *infraestructura*, podemos decir que ha existido una voluntad y esfuerzo seriamente identificable, se ha dado un avance significativo para el caso de la facultad de filosofía, de un 50% aproximadamente en adecuación física y de equipamiento, asimismo cabe destacar la construcción de la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Informática USBI – Xalapa, la cual permite a los estudiantes el acceso a bibliografía adecuada ya la red informática electrónica, que da servicio a un número importante de alumnos de esta casa de estudios, pero no suficiente.

En cuanto al personal actual, se puede decir que ha existido una política de apoyo importante, en virtud de que a la fecha (julio de 2004), se ha dotado de plazas de Tiempo Completo perfil PROMETP, así como la contratación de personal como Técnico Académico y Analista por contrato, con los que se ha podido contar para las adecuaciones y puesta en marcha del proyecto.

Los cambios realizados en el ámbito de la administración escolar ha sido uno de los aspectos que han quedado delegados y en los que no ha existido, un avance importante a pesar de la implantación del proyecto BANNER el cual por diversas condiciones en esta entidad no se ha implementado, ya que la operatividad ha tenido que sortearse en la Secretaría Académica de la Facultad, en la que se ha laborado con la falta de un Estatuto de los Alumnos adecuado a los requerimientos del Nuevo Modelo Educativo, cuestión que deja vacíos legales importantes.

La **reorganización del trabajo académico**, es un aspecto en la que ha existido una voluntad importante por parte de la mayoría de la planta académica, y sobre todo de los profesores de tiempo completo, y del personal contratado para los trabajos técnicos. En este aspecto es importante señalar que se ha requerido de un trabajo constante, ya que se ha tenido que realizar una reubicación del personal académico de base, dado a los cambios en la conformación del plan de estudios, mismo que tal vez tuvo una elaboración apresurada, que ha dado como consecuencia ambigüedades y adecuaciones necesarias para su operatividad.

Este proceso ha llevado más de dos años de un trabajo continuo para que pueda ser aprobado en forma definitiva por las instancias pertinentes, como lo son el consejo del **Área Académica de Humanidades y el Consejo Universitario**, cosa que no se realizó por la diversidad de problemáticas existentes, al parecer en todos los programas de licenciatura que se han involucrado con este proyecto educativo.

Dentro de este orden, en la facultad de filosofía se ha establecido un número de créditos constituido en 350, con la cual se establece un estándar acorde con las políticas educativas tomadas a nivel nacional.

(...) los acuerdos de Tepic de ANUIES (27 de octubre de 1972) recomiendan que se cuantifiquen las asignaturas por créditos en el curriculum.(UV; 1987;24)

En el caso de la Universidad Veracruzana, desde ese entonces se da la implementación de realizar un **proyecto curricular** con énfasis en créditos:

*(...) se ha elaborado el documento que lleva por título:
PROYECTO DE MODIFICACIÓN AL DISEÑO
CURRÍCULAR DE LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA. Se presenta a la comunidad
universitaria como una contribución a la búsqueda
de la solución a la problemática planteada en el
punto: sistema de créditos y otras modalidades de
diseño curricular, y sugerimos se tome como
propuesta de un modelo factible a implementarse en
nuestra universidad”*

La facultad de **filosofía** es una de las pioneras que se involucra a un proyecto educativo con énfasis en créditos en el año de 1999, por lo que se ha abierto un trabajo en la que se debe reconocer que, se han dado espacios de oportunidad, mismos que han permitido el trabajo de investigación que ahora me ocupa.

Sin soslayar que lo anteriormente expuesto obedece a mirar este proyecto bajo una óptica lineal, que se fundamenta en las intenciones de un *cambio propuesto con miras a mejorar*, así como con la finalidad de propiciar en el alumno una formación llamada integral que se intenta a través de la transversalidad y flexibilidad en las curriculas de las licenciaturas inscritas en este sistema.

En este tenor, cada entidad académica determinará la cantidad de créditos que deberá cubrir el alumno para lograr obtener el grado de licenciatura. Se sugiere en el documento “Lineamientos del Nuevo Modelo Educativo”, que los porcentajes máximos y mínimos por área de formación sean distribuidos de la siguiente manera: para el *área de formación básica* un mínimo de un 20% y un máximo de un 40%, el *área de formación disciplinar* un mínimo de un 40% y un máximo de un 60%, el *área de formación terminal* un mínimo del 10% y un máximo del 15%; para el *área de formación electiva* se recomienda un mínimo de un 5% y un máximo de un 10%, del total de los **créditos** que conforman la curricula de un determinado plan.

Asimismo se recomienda que el estudiante tome como máximo 18hrs. Clase a la semana dentro del aula por cuatro días y, que se le deje un día libre a la semana, para que lleve a cabo otro tipo de actividades, fuera del salón de clase previendo de que tengan cierto valor crediticio formal, las experiencias educativas que realice durante este día, que será

durante dos períodos escolares conformado aproximadamente por 16 semanas cada uno y un período de verano de cinco semanas (cabe aclarar que esto último no se ha puesto en marcha) hasta ahora aún se sigue trabajando con dos periodos al año y para aquellos alumnos que presenten sus exámenes en ordinario, tendrán la posibilidad de acumular créditos al cursar algunas experiencias educativas intersemestrales.

3.4 Análisis de la operatividad curricular del Nuevo Modelo Educativo en la Facultad de Filosofía.

Para el caso específico de la Facultad de Filosofía, a partir de **julio de 1999**, se empezó a trabajar en el plan de estudios, actividad ardua, desgastante y enriquecedora. Para septiembre del mismo año, ya se contaba con un plan de estudios aprobado en lo general por el **H. Consejo Universitario**, lo cual implicó ponerlo en marcha a partir de esta fecha, ya con el nombre de **Nuevo Modelo Educativo**. Sin embargo a dos años de su implantación, se ha llevado a cabo una reestructuración a partir de una evaluación interna, la cual ha implicado varias reuniones de la comisión de seguimiento y evaluación del plan de estudios. Justamente para el mes de noviembre del 2000, el diseño de la currícula había quedado estructurado, en cuanto a la denominación de cada experiencia educativa.

Es pertinente hacer hincapié sobre algunos aspectos significativos que se cambiaron en el proceso de la implantación (septiembre 1999-noviembre 2000) de este NME, como son los siguientes:

- Se consideró que los créditos otorgados para la mayoría de las experiencias educativas era bastante bajo, lo cual forzaba al alumno a tener que cursar y acreditar en vez de cinco materias – como lo era en el plan de estudios 1996 – hasta diez materias para obtener aproximadamente los mismos créditos, cuestión que implicaba una sobresaturación del tiempo de permanencia en el salón de clase.
- Algunas de las *experiencias educativas* fueron designadas como prácticas (un crédito por HSM), cuando en la realidad es trabajo teórico, cuestión que derivó en un mayor esfuerzo por parte de los alumnos, que a cambio obtenían un bajo logro de créditos acumulados.

-
- Se cambió por completo las líneas de *investigación* planteadas en inicio para el área de formación terminal, ya que no correspondían directamente a complementar el perfil del egresado y su relación con el campo laboral.
 - Se realizaron cambios a la seriación de las experiencias educativas con carácter de obligatorias, pues implicaba poner candados a la flexibilidad propuesta por los lineamientos del NME, propiciando que el alumno no pudiera cursar las experiencias educativas que dependieran de la acreditación de la inmediata anterior.
 - Se ajustaron los créditos, en función del tiempo que se pretende para que el alumno egrese, ya sea en un tiempo óptimo deseable, (tres años y medio) estándar (cuatro años) o un máximo(más de cuatro años), hasta el doble del tiempo, que en condiciones normales puede ser cursada esta licenciatura en ocho años.
 - En la línea de otras experiencias educativas con carácter de optativas, se definió el porcentaje y los criterios, de las experiencias educativas que el alumno puede cursar, en otras entidades académicas, dentro del área de humanidades, como de otras áreas académicas de la misma Universidad Veracruzana, con la intención de que el alumno pueda buscar con base a sus intereses aquellos espacios que considere existen vacíos y que son importantes para su *formación integral* pretendida.
 - Se ajustaron varios puntos del plan de estudios, en función de la evaluación hecha por la comisión del NME de la Universidad Veracruzana (justificación, antecedentes históricos, relación del campo laboral del filósofo, pertinencia social, entre otros).

En general estos cambios tienen carácter de retroactivo, con la finalidad de que la primera generación de alumnos que ingresaron a esta licenciatura, no se les perjudique en su trayectoria escolar de tipo académica, así mismo, esto no ha sido una tarea lineal ni sencilla, sino que ello lleva de la mano demandas de ajuste de tipo *laboral, sindical, académicos, de escolaridad, administrativos* y de actitud por parte de la planta académica, de funcionarios y de todas aquellas personas e instancias involucradas en el proceso de implantación del NME.

Otro aspecto inherente dentro del nuevo modelo, es el sistema de **tutorías**, al cual le corresponde la atención individualizada del alumno en el aspecto académico y humano

para el logro del perfil deseable en su formación, con lo que se pretende lograr el aprovechamiento máximo de las potencialidades de cada alumno.

Para ello se consideraron en un primer momento, dos figuras inherentes a este proceso, la del **tutor orientador** y la del **profesor tutor** (versión 99) cabe hacer mención que aunque aparece el concepto de asesoría, solo es para hacer la diferenciación entre ambas conceptualizaciones **asesoría-tutoría**, al primero se le asignaba como actividad principal orientar al alumno sobre los aspectos de escolaridad: cómo se encuentra estructurado el Plan de estudios, las áreas que lo conforman, actividades extracurriculares que pueden cursar dentro y fuera de esta facultad, créditos que deberá acumular como máximos, como los promedios y los mínimos durante un período escolar, opciones que lo encaminen a conformar su perfil integral durante su estancia en la licenciatura, es decir, esta figura deberá conocer ampliamente como funciona académica y administrativamente cada facultad, razón por la cual se recomienda que los tutores sean *académicos de carrera*, que su inscripción a este programa sea voluntario y que considere la gran responsabilidad que representa fungir como tutor, ya que su finalidad será el de guiar y transmitir a su tutorado lo referente a su trayectoria y formación.

Así mismo también se hizo mención a la figura del “**profesor tutor**” el cual tiene la responsabilidad de atender al (los) alumno(s), que así los soliciten, o lo necesiten, asesorías de tipo específicamente psicopedagógicas, centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de apoyo directo a los tutorados para su mejor rendimiento académico, a su vez, este profesor deberá facilitarle por un lado las herramientas pedagógicas para la mejor aprehensión del conocimiento, y por otro canalizarlo con el o, los académicos que impartan una determinada experiencia educativa, en la cual el alumno presente **problemas de aprendizaje** en general, ya sea con los contenidos impartidos durante el periodo correspondiente. Por lo que el papel del tutor, en cualquiera de sus modalidades, requiere de un amplio compromiso académico y ético, para poder asumir dicho rol.

Cabe hacer mención que cuando se puso en marcha el NME en la Facultad de Filosofía, no se tuvo claro la diferencia que existe entre *ambas figuras*, ya que solo en un primer momento se les asignó a cada alumno un tutor, mismo que tuvo la función de platicar dos o tres ocasiones con su tutorado sobre situaciones en general que se le dificultaban dentro de esta facultad, asimismo algunos tutores, contaron con la sensibilidad de lograr un mayor acercamiento, sin embargo, a través de los cursos, capacitación y organización de este programa.

Hoy día, todos los *académicos* de esta dependencia, tienen claro – al menos en lo general – sobre qué es lo que cada profesor va asumir como tutor; además de que ahora se dejó la libertad de que cada profesor, **decida** si quiere y puede ser tutor, y no como una carga, que tenga que cubrir obligatoriamente en determinadas horas, que por cierto ahora ya son consideradas estas horas, como parte de su carga académica, situación que no todos los académicos han aceptado, pues para el caso de esta facultad, los académicos siguen impartiendo sus mismas horas que tienen como base frente a grupo y además se les presenta su lista de tutorados que deberán atender, sin remuneración alguna. A un año y medio de haberse implantado este sistema, surge como parte de la evaluación a este proceso, una “guía para el ejercicio de la tutoría” en la cual se especifica, a fondo y ampliamente sobre la operación de este sistema tutorial.

Hasta ahora (2005) aparecen tres figuras: **Tutor académico**, **Profesor tutor**, y **Asesor**, el, primero, tiene el propósito de guiar al alumno a elaborar su perfil en función de las materias que puede cursar, los créditos que tendrá que acumular, la línea terminal que puede elegir con base a sus intereses, vocación y canalizarlo con el o los académicos que impartan alguna materia que al tutorado se le dificulte, asimismo este tutor deberá estar pendiente de la inscripción académica de cada uno de sus tutorados, con la finalidad de que no se realice una inscripción a una experiencia educativa que no corresponda, por no haber cursado alguna materia que le suceda u otro motivo de tipo administrativo.

Al profesor tutor, le corresponde cooperar en cuanto a la elaboración de programas de tipo remedial, es decir, deberá estar dispuesto a impartir algún curso de alguna experiencia educativa en la modalidad de enseñanza tutorial, con la finalidad de apoyar con su experiencia académica y ser facilitador del conocimiento para todos aquellos alumnos que presenten problemas en determinada experiencia educativa. Para el caso del **asesor**, esta figura se hará cargo de apoyar a los alumnos que así lo soliciten, en cuanto al planteamiento de dudas sobre algún tema de alguna experiencia educativa, para ello no se requerirá elaborar programas, ni la impartición de cursos, sino que solo el alumno recurrirá a él cuando no haya entendido algún contenido en particular y el asesor fungirá como un especialista en la materia.

Como se puede observar, las **tutorías** varían en cuanto al contexto, tiempo y finalidad, por lo que se considera que pueden ser de tipo emergente (disciplinarias o de apoyo pedagógico) o permanentes (enseñanza personalizada, con valor crediticio), a la fecha este sistema se encuentra conformándose, en su estructura tanto académica como actitudinal, para alumnos y profesores, agregando que para estos últimos los aspectos de

tipo laboral que a la fecha aún no existe un soporte de tipo legal explicitado en el que se contemple con particularidad cada aspecto inherentes a los cambios que se están realizando en todos los ámbitos de este modelo dentro de la Universidad.

En esto último se refleja la falta de una **legislación**, que sirva de soporte a la carga académica de cada profesor a través de la llamada diversificación de actividades laborales, misma que consiste en repartir las cuarenta horas de un tiempo completo, en actividades que van desde la docencia, de diez a doce horas frente a grupo, asesorías, investigación, tutorías, horas biblioteca, por lo que hasta la fecha, cada dependencia incorporada al nuevo modelo educativo, trabaja en función a lo solicitado en tiempos apesurados en el proceso de la consolidación de este proyecto.

Desde esta perspectiva en este proceso de implantación, se han dado una serie de **demandas y resistencias** por los diferentes grupos de la comunidad universitaria, por lo que se hace pertinente ilustrar como parte de este proceso los planteamientos, demandas y las preocupaciones que se han llevado a cabo por parte de los académicos de esta Universidad, ante su sindicato de adscripción (FDESAPAUV).

Con base a un documento con fecha del 30 de mayo del 2000, que versa sobre la reflexión y propuestas en torno a los avances del nuevo modelo educativo de la Universidad Veracruzana, se manifiesta la puesta en marcha como, *fase piloto*, dicho modelo, *en doce facultades de esta universidad*, se incorporaron a este proyecto, aún cuando no existía una definición acabada sobre la normatividad y operatividad que debe regularlo.

Bajo estas condiciones las comisiones encargadas por parte del sindicato establecen que pueden existir diversas estructuras curriculares, unas por asignatura, por áreas de conocimiento o por módulos, dejando bajo la responsabilidad de cada cuerpo académico dicho diseño, tales propuestas siguen funcionando con una carga equivalente a la que cada profesor tenía en el plan de estudios anterior, denotando esto, que existe poco interés por parte de la comunidad de académicos y falta de compromiso de las autoridades responsables, ya que en su mayoría son maestros por asignatura, mismos que no siempre pueden involucrarse de lleno a la vida académica propuesta por este modelo. Por un lado los aspectos laborales del tipo de contratación vigente, no permite el paso y avance a acceder en la obtención de una plaza de tiempo completo, y por el otro, deben realizar trabajo en otras instituciones para poder solventar sus necesidades financieras.

Asimismo la vida académica bajo los lineamientos propuestos por este modelo, ha significado que los profesores trabajen para comprenderlo, manejarlo, valorarlo, rediseñarlo y ejecutarlo, a través de comisiones del plan de estudios, foros, cursos de formación y capacitarse para otro tipo de actividades como son las **tutorías**, horas biblioteca, servicio social, experiencia excepcional, asesorías, entre otras, llevando a cabo este tipo de actividades, además de la carga habitual y *sin percepción económica extra*.

*En algunas facultades las **tutorías** se realizan como una carga extra casi obligada para los profesores de asignatura, lo que se traduce en compromiso de trabajo no formalizado que es necesario regular o por lo menos definir en términos laborales y, por lo tanto sindicales. (FESAPAUV;2000;6)*

Por otro lado se considera que la falta de una normatividad tanto de la administración escolar, de la movilidad académica, del acceso a las instalaciones en función de cubrir horas y/o créditos para los alumnos, la carga académica de los profesores, han propiciado resistencia al cambio; de desconfianza e incertidumbre, sobre lo que pueda suceder en perjuicio de su estabilidad académica, así como de la trayectoria escolar de los alumnos. Otro punto a debatir ha sido sobre el número de alumnos con que debe de contar un grupo para que se imparta una experiencia educativa, pues dentro del texto de los Lineamientos del Nuevo Modelo se sugirió que los grupos no deberían ser integrados por más de veinticinco alumnos, sin embargo, no en todas las facultades que se han incorporado a este modelo se ha puesto en práctica dicha propuesta:

*(...) los profesores siguen teniendo grupos de hasta cincuenta alumnos por **experiencia educativa** y, las autoridades administrativas y laborales no admiten siquiera que esos grupos se reduzcan, ya que implicaría un enorme gasto presupuestal en contratación de personal, infraestructura y mobiliario y al parecer tales implicaciones no estaban del todo claramente previstas en la operatividad general de la nueva propuesta educativa.” Los vaivenes mostrados por las autoridades respecto al asunto del tamaño de*

los grupos por experiencia educativa, ha generado problemas de planeación académica, asignación de cargas, distribución de espacios y claridad en la operatividad del plan de estudios de algunas facultades. (FESAPAUUV;2000;17)

En este sentido, el sindicato sugiere que se tomen en cuenta los criterios académicos y que los grupos sean no mayores de treinta alumnos, en este mismo tenor los profesores se sienten amenazados por correr el riesgo de quedarse sin carga académica específica ya que el alumno tiene la posibilidad de *elegir horario y maestro*, de ser así, a los profesores se les reubicará, el problema es que consideran que seguramente serán reubicados en otro espacio en donde su perfil profesional no sea el adecuado para una nueva contratación.

En cuanto a los alumnos la inquietud se manifiesta por parte de los asistentes a este foro, que al desaparecer la *modalidad de grupo*, a la larga se perderá la representatividad de los estudiantes, asimismo, se considera que a su escolaridad se le están reduciendo las posibilidades de tipos de exámenes, sin embargo la diferencia es solamente con una posibilidad menos por materia, pero con la diferencia de que el alumno puede avanzar en otras materias de periodos escolares superiores que no sean seriadas y no esperar un año para volver a cursar la materia reprobada como pasaba con el plan de estudios anterior.

Dentro de este punto de la administración escolar, se han realizado cambios bastante significativos, a través de la experiencia adquirida durante este lapso, en un principio, tenemos que, ahora desaparece la concepción de **materia**, por el de **experiencia educativa** a la cual los alumnos tienen derecho a tres inscripciones por materia y la posibilidad de pasar sus exámenes en la modalidad de ordinario y extraordinario para aquellas experiencia educativas que no sean talleres, estos últimos, solo podrán ser presentados con carácter de ordinario por semestre, ahora llamados periodos o niveles.

El Nuevo Modelo Educativo, retomó la flexibilidad dentro de las currículas que lo conforman, misma que consistió en cambiar de una estructura rígida –**por semestres**-, a una estructura flexible –**por créditos**- que le permite al alumno avanzar con base a sus intereses y capacidades en un ritmo mayor para aquellos que se dediquen de tiempo completo a la licenciatura, pudiendo egresar en un tiempo menor, así como para aquellos

que trabajan o cursan otra licenciatura puedan capacitarse en una formación integral que les permita ser ciudadanos productivos.

Se promoverá la flexibilización de estructuras y programas académicos para facilitar la formación multidisciplinaria, la integración del aprendizaje con la investigación y la extensión y el tránsito fluido de los estudiantes entre distintas instituciones. Se impulsará proyectos que favorezcan un aprendizaje sustentado en los principios de la formación integral de las personas, para lo cual se promoverán actividades culturales y deportivas. PDEPEF:1996)

Al respecto, los alumnos de la facultad de **filosofía** acuden a diferentes facultades de la misma universidad, de las diferentes áreas académicas, estén o no incorporadas al **Nuevo Modelo Educativo** (Artes, Ciencias Administrativa y Sociales, Psicología, Historia, Antropología, Sociología, Biología, Centro Bibliotecario, Centros de idiomas, entre otras) con la finalidad de cursar materias que consideren contribuirán en su formación integral e inter y multidisciplinarias, y que consideren les son necesarias, para lo cual la currícula de este modelo contempla el área de formación electiva, así como a la fecha algunos alumnos se han inscrito en diferentes **deportes** que ofrece la misma universidad y que le son tomados en cuenta para la acumulación de **créditos**. Algo nuevo que se considera importante y que se toma en cuenta para su formación, son las actividades de vinculación, de apoyo a investigadores, y la participación en eventos tanto culturales como académicos, como lo son su participación en asistencia a diferentes foros, simposios, entre otros. Se estimulará la creación de nuevas opciones para aumentar los índices de terminación de estudios.

Para ello se contemplan en el plan de estudios diferentes líneas de investigación o especialización que funcionan como diferentes opciones de las cuales el alumno tendrá que elegir alguna, con la finalidad de poder elaborar su trabajo recepcional, dentro del tiempo que marca la misma licenciatura, para que cuando el alumno egrese, este lo haga en calidad de **titulado**, por lo que desaparece el carácter de **pasante**.

Para lo anteriormente expuesto se hace necesario la reestructuración de diversas cuestiones que giran en torno a lograr la *calidad* y uno de ellos es la formación y

actualización del personal académico mismo que dentro de las políticas generales de este programa lo marca como:

“La formación y actualización de maestros será la política de mayor relevancia y el eje del programa en el ámbito de la educación media superior y superior “

Dentro de esta facultad y para la implantación del nuevo modelo educativo se han puesto en marcha una serie de cursos para aquellas experiencias educativas que de alguna manera son consideradas nuevas y obligatorias dentro de este plan de estudios, en un primer momento se ofreció dicha capacitación como invitación general a todos los académicos, sin embargo y dado el poco interés de acudir a ellos, ahora se ha hecho un llamado con un carácter de prioritario para que los académicos asistan, sin embargo como en todo proceso existen limitaciones que obstaculizan los objetivos del modelo, una limitante ha sido que un 70% aproximadamente de los académicos son maestros por horas o interinos, situación que se presenta como incongruente para lograr los fines de este modelo que consiste en revisar los contenidos académicos, renovar los métodos, privilegiar la formación de los maestros tratando de articular los procesos pedagógicos con los avances de la **ciencia y la tecnología**.

En este mismo sentido y como un ejemplo de los problemas laborales a los que se han enfrentado algunos maestros que imparten la experiencia educativa del *inglés* y que pertenecen a la planta académica de cada facultad, también se ha puesto en riesgo su carga laboral al observar los resultados de los exámenes (mismos que se elaboran externamente, por la academia de los centros de idiomas), lo cual los ha llevado a incorporarse a otro tipo de actividades para cubrir su carga laboral, dando como consecuencia una pérdida de *identidad académica* y de desarticulación con la facultad en la cual siempre se han venido desempeñando, cuando dentro del programa para la modernización se maneja lo siguiente:

Por su parte, la **adecuación** de los contenidos y de los métodos educativos, reclama el diálogo permanente, a fin de que sean los maestros mismos y las comunidades en las que trabajan quienes contribuyan a realizar las transformaciones necesarias... así como con el concurso de todos los participantes del proceso educativo con estancias académicas de evaluación y seguimiento que aseguren el cumplimiento de la normatividad y la *calidad del servicio*.

Asimismo el discurso de este programa confirma que las leyes de las universidades públicas tienen su propio régimen de gobierno a partir de la autonomía bajo los principios

de libertad de cátedra, sin embargo, en la realidad existe un sentir de imposición en cuanto a las experiencias educativas del área básica general, que no surgieron como una necesidad de la propia disciplina, sino como cuestiones generadas a partir de políticas externas a cada entidad académica incorporada por este modelo educativo. Caso concreto el idioma del **inglés**, el cual si no es aprobado en un determinado tiempo, el alumno causa *baja definitiva*, aunque lleve un buen promedio en las experiencias educativas que eligió.

Después de haber abordado las políticas educativas en sus diferentes momentos, contextos y niveles a través de un orden hipotético deductivo, me veo en la necesidad de recortar mi objeto de estudio, tomando en consideración la delimitación que hago del mismo y dejando abierta una serie de planteamientos que seguramente en el futuro servirá de fundamento a otros estudios que son necesarios para seguir abordando los diversos problemas que giran en torno al ámbito educativo y por lo mismo, al trabajo cotidiano que desempeñamos como actores de este mismo proceso. Por lo que a continuación y en función de lo encontrado, daré mis conclusiones con la finalidad y el compromiso de transmitir en lo sucesivo mis sugerencias a las instancias pertinentes y rescatar así parte de esta investigación.

Conclusiones

La noción de **currículum** muestra en su origen y su aplicación un proceso contradictorio no sólo en el uso del término sino en el ámbito de la práctica, en el que se experimentaban avances, detenimientos y retrocesos, con intereses ideológicos marcadamente opuestos.

Las dos vertientes paradigmáticas en ese campo de conocimiento, fueron dos líneas que paulatinamente iniciaron un proceso de entrecruzamiento, de coincidencias en una problemática común, el currículum, y permanecen en la actualidad compartiendo elementos y procedimientos así como pugnas contra los intereses que sostienen a la otra, logrando tener un considerable impacto en la educación,

El campo de la **evaluación**, no ha estado exento de un desarrollo complejo, repleto de múltiples pretensiones e implicaciones de diferente sesgo, expresado en contradicciones heterogéneas de las propuestas y proyectos educativos. Sin embargo, para este inciso se abordaron sucintamente algunas consideraciones del campo de la evaluación, otorgando especial énfasis a ciertos aspectos de la relación y articulación de los campos contemporáneos aplicados simultáneamente a la *educación superior*. La evaluación curricular.

La evaluación como el currículum, aparecen simultáneamente como un conjunto más de aspectos emergentes que lograron un espacio significativo en el tratamiento del proceso educativo, sobre todo escolar, ello como consecuencia de la coyuntura social y educativa de transformación que vivió el país de los EUA, esa búsqueda por lograr una nación fuertemente unificada, sostenida por el **desarrollo industrial**, implicó la necesidad de cambio que se expresó en ritmos disímiles, no solo en la emisión discursiva, sino igualmente en acciones que permitieran institucionalizar la educación, la cultura, los valores así como *eficientizar* los tiempos, los recursos a fin de lograr una productividad de mayores rendimientos de bajo costo.

A medida que el tiempo iba transcurriendo fue dándose fusión al campo de la evaluación curricular, hasta convertirse relativamente en un campo de conocimiento especializado al interior del proceso escolar, abriendo la evaluación a los procesos educativos no como un aspecto exclusivo del aprendizaje, sino como un conjunto de elementos educativos que requerían ser analizados y comprendidos.

Cabe insistir que el avance embrionario de la evaluación, particularmente curricular se expresó bajo un carácter que podríamos calificar diferenciado en relación a otros aspectos

y elementos educativos no menos significativos que ya existían y que ello ampliaba y complejizaba el campo mismo de la importancia de la evaluación curricular

En la organización del proyecto universitario de Justo Sierra confluyeron dos generaciones anteriores a la reconstructiva de la Revolución Mexicana, caracterizada por una pugna entre dos corrientes filosóficas denominadas.

La primera, denominada **cientificista** introducida a México por el triunfo del partido liberal, encabezado por Gabino Barreda, cuyo antecedente inmediato fue el *iluminismo* del siglo anterior, que a la razón de los iluministas se agregaba la mentalidad científica y la adopción de metodologías específicas que a su vez permitirían la especialización de nuevas ciencias.

Sustentada en un proceso de industrialización creciente que incidió también en la composición de la burguesía y trajo como consecuencia cambios sociales que exigía un nuevo orden social, y una búsqueda de conocimiento para el dominio de la naturaleza y el progreso material. En esta posición se puede encontrar el pensamiento *comtiano*, el *evolucionismo* de Herbert Spencer, el *biologismo* de Haeckel, etc.

El *cientificismo*, consideró que el conocimiento científico es el mejor conocimiento posible, que suscita una unanimidad imposible de alcanzar por la religión y la filosofía, para éstos, toda sociedad se puede gobernar científicamente mediante la capacidad preventiva de la ciencia. Esta filosofía alcanzó notoriedad en el régimen de Porfirio Díaz .

Una segunda corriente llamada **espiritualismo** como oposición al positivismo que sostenía la existencia de un tipo de conocimiento superior al conocimiento científico, llamado también conocimiento del *espíritu*. Bajo esta posición confluye una primera generación de mexicanos quienes propagaron un vasto conocimiento filosófico y pedagógico, cuya repercusión, no sólo trascendió en el desarrollo de la **Facultad de Filosofía y Letras**, sino es determinante hasta nuestros días, influida por las ideas de Henri Bergson quien explicaba que el método y la esencia de la filosofía científica estribaban en el espiritualismo, este autor concebía a la evolución no como un simple incremento de antecedentes, ni un impulso adaptativo de los organismos de acuerdo a sus potencialidades implícitas, sino que era el resultado de un adelanto nuevo en formas y contenidos al igual que Emile Boutroux plantea en el renacimiento del cristianismo, con tintes de platonismo, kantismo, etc.

En la concreción de los estudios de Filosofía en la Universidad Veracruzana se destacan dos direcciones de pensamiento importantes: **la generación del Ateneo** con una clara influencia francesa y la presencia permanente de la filosofía alemana del pensamiento neokantiano y el **movimiento filosófico español** cuya premisa fundamental es el cambio de la enseñanza de la filosofía.

Años después se introduce en esta institución una modificación curricular de la **Licenciatura en Filosofía**, que requirió de una evaluación curricular, en tal sentido, la noción de formación integral fue pieza clave para este nuevo modelo que representó no solo la concreción de idearios sino la ejecución de las políticas que buscaban un currículo que permitiera el desarrollo de competencias.

De ahí que se entendiera que la **formación integral** es la formación del ser humano que permitiera hacer significativa la formación académica y la vida del alumno, se reconocía que al interior de este proceso se encuentra implícita la diversidad y complejidad de las actividades que deberán realizarse, a través de la actualización de planes y programas de estudio en donde se contemplan las tutorías y las asesorías académicas, *la investigación documental y bibliográfica, cómputo, laboratorios, talleres, actividades deportivas, artísticas, culturales*; se hace inexcusable el *aprendizaje del Inglés*. Se considera que todo ello sólo será posible en la medida en que la administración escolar, la organización académica y los programas de formación dirigidas a los docentes asuman una responsabilidad y seriedad que este cambio demanda.

Ningún trabajo de investigación, desde cualquier modalidad considerada puede darse por terminado, en este sentido admito que el presente, aunque ha sido elaborado con gran dedicación, está abierto a la observación y a la crítica para ser mejorado y enriquecido en cuanto a los contenidos que lo integran. Para ello, será necesario, en mi opinión, hacerlo desde dos **perspectivas**: desde el apego al área de referencia la cual por sí sola, exige amplitud y apertura en cuanto al conocimiento del tema. La otra, hacerlo con la intención de captar otros puntos de vista que maduren la concepción actual.

A lo largo de este trabajo, se han tocado temas de gran polémica: *currículo, calidad, evaluación, tecnología, acreditación*; mismos que por su importancia es trascendente hoy día profundizar desde diferentes líneas de investigación; desde la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad, con el propósito de coadyuvar en avances que posibiliten propuestas creativas, no solo en cuanto al tema de referencia de esta tesis sino en cualquier otra área

del conocimiento con la única y prioritaria finalidad de formar cada día, mejores profesionales en el área educativa.

Este planteamiento o propuesta, implica la posibilidad de hacer extensivas las líneas de investigación quizá a largo plazo, quizá en equipo, tomando en cuenta la división del trabajo, esto es, la asignación de tareas y la coordinación de las mismas; sin descuidar el intercambio de información y la apertura a la crítica constructiva como elemento que favorecería ampliamente esta opción, ya que la docencia en sí, demanda desde diferentes enfoques el trabajo en *equipo del profesorado*.

No se ha pretendido en ningún momento, pensar que los hallazgos sean algo completamente *heurístico o novedoso*, o que implique un motivo de debate, mi intención ha sido mas bien, elaborar un trabajo que contribuya a la construcción de una **entidad pedagógica**, específicamente en lo que se refiere al área de la filosofía en lo que significa su verdadera dimensión educativa.

Digo esto por que existen en la FES Aragón, pocos trabajos relacionados con el área de la *filosofía*, materia que debe estar en el centro del horizonte educativo de toda institución pues su significado en sí, que es el amor a la **sabiduría**, así lo demanda. Para confirmarlo basta recordar que a más de *veintiséis siglos* de que se tiene memoria respecto a su aparición y su uso como método para el conocimiento, su importancia sigue vigente, y llamando la atención de las generaciones de antes, de las generaciones de ahora; del mundo entero.

La constante lucha por la existencia y el desorden social tan criticable en que se vive actualmente hacen olvidar el principio *Vasconceliano* del **Espíritu**, el espíritu que nos da identidad y fuerza para superar las problemáticas que se nos presentan; entre otras: como las del accidentado mundo *globalizador* que ha impactado de tal manera que nuestros principios de identidad, parecen perderse en un intento por ser competitivos ante las demás naciones, haciendo a un lado también el humanismo, para dar paso a la macroeconomía, hecho que se palpa por todas partes; cotidianamente.

La **evaluación curricular** es una práctica continua, concreta, latente (...) que no puede detenerse sin la reflexión de una mejora, según el espacio y el tiempo de que se trate; acorde a los adelantos de la ciencia y la tecnología educacional y a los aportes de la filosofía científica; elementos constitutivos todos ellos, con la tendencia a superar lo actual para una vida mejor. Aunque a veces el carácter discursivo de la evaluación curricular se pierde, debido a imprevistos y circunstancias que dificultan su operatividad.

El **enfoque descriptivo** de este trabajo involucra en su tratamiento y análisis, la posibilidad de impactar en el interés de la comunidad normalista de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros – escuela en la que laboro desde hace mas de veinticinco años - para incursionar en proyectos de trabajos de investigación, que ayuden a elevar su nivel educativo; aprovechando el cambio reciente en sus paradigmas curriculares; que incluye **especialidades, diplomados** y un **posgrado**. En estos espacios bien podrían aprovecharse valiosos elementos que aporta el Nuevo Modelo Educativo de la Licenciatura en Filosofía y Letras de la Universidad Veracruzana, sobretodo en lo que se refiere al trabajo de **tutorías y asesorías** desde el inicio de la carrera. Esto contribuiría al mismo tiempo a fortalecer el desarrollo del proyecto de la BENM como institución de Enseñanza Superior.

Bibliografía

Libros

- 1) Alba, A de., *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM, 1991.
- 2) Bartra, R., *La jaula de la melancolía: identidad y metamorfosis del mexicano*, México, Grijalbo, 1989
- 3) Ben- David, J., et al., *La universidad en transformación*, Barcelona, Seix Barral, 1966.
- 4) Bourdieu, P., *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios ediciones, 1983.
- 5) Bourdieu, P., et al., *Teoría de la reproducción*, México, Siglo XXI, 1983.
- 6) Blázquez Domínguez, C., *Sumaria historia de Veracruz*, Jalapa, Ver. col. Centenario, vol II, 1990.
- 7) Brunner, J., *Universidad y sociedad en América Latina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1987.
- 8) Caso, A., et al., *Conferencias del ateneo de la juventud*, México, UNAM, 1962.
- 9) Colom Cañellas, A.J. (1986). Pensamiento tecnológico y teoría de la Educación. En J.L. Castillejo y Ot., *Tecnología y Educación*. Barcelona: Ceac.
- 10) Cueva, A., *El desarrollo del capitalismo en América Latina*, México, Siglo XXI, 15a ed, 1994.
- 11) Chadwick, C. B. (1978). *Tecnología Educativa para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- 12) Chadwick, C. B. (1983). Los actuales desafíos para la Tecnología Educativa. *Revista de Tecnología Educativa*,.
- 13) Chomsky, N., *La sociedad global, educación, mercado y democracia*, México, Joaquín Mortiz, 1995.

-
- 14) Dewey, J., *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Lozada, 1965.
- 15) Díaz Barriga, A., *Los orígenes de la problemática curricular*. Cuadernos del CESU No. 4, UNAM, 1986.
- 16) Ducoing, P., *La pedagogía en la universidad de México: 1881-1954* tomo I, México, CESU, UNAM, 1990.
- 17) Eggleston, J., *Sociología del curriculum* Buenos Aires, Troquel, 1980.
- 18) Furlan, A., *El currículo pensado y el currículo vivido*. Mimeografiado, UNAM- ENEP Iztacala, 1981.
- 19) Furlan, A., *Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículum* ENEP Iztacala, UNAM, 1986.
- 20) Gagne, R. M. y Briggs, L. J. *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. México: Trillas, 1976.
- 21) Gaos, J., *En torno a la filosofía mexicana*, México, Porrúa, 1954.
- 22) Gaos, J., *Confesiones profesionales*, México, Porrúa, 1963.
- 23) Gerth, H., Wright, M., *From Max Weber: essays in sociology*, Oxford University Press, New York, 1965.
- 24) Gimeno Sacristán, José (1986) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
- 25) González de Cossío, F., *Xalapa. Breve reseña histórica*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1957.
- 26) Gutiérrez Garza, E. (coord.), *El debate nacional. México en el siglo XXI. La globalización: mitos y realidades*. p. 213. México, Diana, 1994.
- 27) Hernández, Palacios, A., *Testimonio de la universidad veracruzana*, México, Universidad Veracruzana, 1988.
- 28) Henríquez Ureña, P., *Obra crítica*, México, UNAM, 1937.

-
- 29) Johnson, H., *Currículum y educación* Buenos Aires, Troquel, 1968.
- 30) Jiménez, G. (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Barcelona, Col. Educación y Conocimiento. ed. Pomares, 1994.
- 31) Landesman, M., *Currículo, racionalidad y conocimiento.* México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1998.
- 32) Larroyo, F., *La filosofía iberoamericana*, Facultad de Filosofía y Letras, Porrúa, México, 1978.
- 33) Larroyo, F., *Los principios de la ética social*, México, Porrúa, 16a ed., 1981.
- 34) Larroyo, F., *Los fundamentos filosóficos de la escuela unificada*, México, Logos, 1941.
- 35) Larroyo, F., *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa, 1979.
- 36) Larroyo, F., *Vida y profesión del pedagogo*, México, UNAM, 1931.
- 37) LAWERYYS, et al., *Examen de los exámenes*, Buenos Aires, Estrada, 1971.
- 38) Lewy, A. et. al., *Manual de evaluación formativa del currículo UNESCO*, 1988.
- 39) Martínez, L. (coord.), *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*, México, UPN, tomo I y tomo II, 1994.
- 40) Marx, C., *El capital.*, México, Siglo XXI, 1975.
- 41) Medina Echeverría, J., *Filosofía educación y desarrollo*, México, Siglo XXI, 6a ed, 1979.
- 42) Ornelas, C., *El sistema educativo mexicano; la transición de fin de siglo*, México, FCE, 1988.
- 43) Ortega y Gasset, J., *Metafísica de la razón vital*, Madrid, Revista de Occidente, 1962.
- 44) Pereyra, M., (comps), *Globalización y descentralización de los sistema educativos*, Barcelona, Pomares, 1994.
-

-
- 45) Pérez Gómez., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, , Ed. Akal Universitaria. Madrid, 1989.
- 46) Pieck Goicochea, E., y Aguado López, E., *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, UNICEF, El Colegio Mexiquense, 1995.
- 47) Puiggrós, A., *Imaginación y crisis en América LATina*, México, CONACULTA- Alianza, 1990.
- 48) Puiggrós, A., *Imperialismo y educación en América Latina*, , México, Nueva Imagen, 1980.
- 49) Ruiz Gaytán, B., *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, , México, UNAM, 1954.
- 50) Salmerón Roiz, F., *Perfiles y recuerdos*, Jalapa, Ver., México, Universidad veracruzana, 1998.
- 51) Sierra, J., *Obras completas*, tomo VIII, México, UNAM, 1948.
- 52) Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 1984.
- 53) Taba, H., *El currículo, teoría y práctica*, Buenos Aires, Troquel, 1979.
- 54) Tyler, R., *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel, 1973.
- 55) UNAM-DGP., *Las facultades y escuelas de la UNAM 1929-1979*, México, Dirección General de Publicaciones, UNAM, tomo I, 1990.
- 56) UNAM-DGP., *La investigación en los institutos y centro de humanidades 1929-1979*, México, Dirección General de Publicaciones, UNAM, tomo IV, 1979.
- 57) Universidad Veracruzana., *Sexto encuentro nacional de escuelas y facultades de filosofía*, UV-FF, México, 1997.
- 58) Wietse de Vries., *La autonomía al interior de la universidad; las cuestiones de la autonomía*.UV, Veracruz, 1996.
- 59) Villegas,A., *El pensamiento mexicano del siglo XX*, México, FCE, 1993.

60) Zuñiga Vásquez, E., *Memoria de las modificaciones, cambios y creación de planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de la UNAM, 1925-1980*, México, CESU-UNAM, 1992.

Artículos

- Aboites H. *La privatización de la universidad y la huelga de la UNAM*, En memoria. Núm. 133. marzo 2000.
- Acosta Córdova, C., *Ni SEDESOL ni los gobiernos estatales tienen acceso a las cifras oficiales de la pobreza*, En: Proceso. Núm. 1134. 16 julio 1998. p.6-11.
- Aguirre Lora, E., *Reformas educativas en México. Una perspectiva de largo alcance*, en Aroche Sandoval, S., *La formación de profesores de la universidades públicas de los noventa*, ENEP Aragón- UNAM, México, 1994, pp. 39-55.
- Bracho, T. (1995). *Pobreza educativa*. En: Pieck, G., y Aguado, L. (coords.) *Educación y pobreza. De la desigualdad a la equidad*. México. UNICEF, Colegio Mexiquense. p. 272-302.

- Cordera Campos, R.; Ruiz Durán, C., *Esquema de periodización del desarrollo capitalista en México. Nota*, en Revista de Investigación Económica, vol. XXXIX, núm. 153, julio-septiembre de 1990, pp. 13-62.
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*. Informe 1994 En: Correo de la UNESCO, 1995.
- Diversidad de la educación, *Documento base del encuentro Educación y Diversidad Cultural, el reto ante la globalización*. México: SEP-UPN, 28, 29 Y 30 de noviembre de 1994. pp. 38-44.

-
- Gálvez, G. *En la lucha contra el fracaso escolar. Cero en conducta*, México, Núm. 2, 1995, p.40-46.
 - Girardi, G. *La definición del modelo de desarrollo económico, el Tratado de Libre Comercio y sus repercusiones en la educación*. En: Acta sociológica, México, Año IV, 1998.
 - Guzmán, T., *La educación neoliberal. Retos y perspectivas*. En Renglones, México, Año 8, Núm. 24, 1993.
 - Ibarrola, M., *Sociedad y educación contradictorias. Análisis social de la educación en México*, México, DIE-CIEA-IPN, Cuadernos de investigación educativa, No. 2. Noviembre, 1981.
 - Krauze, E., *las cuatro estaciones de la cultura mexicana*, en Vuelta, núm. 60, México, 1981, pp.27-41.
 - Krauze, E., *Los últimos nihilistas* en Letras libres, México, Año I, Núm. 8, agosto, 1999, pp. 20-27.
 - Monge, R. *La pobreza y la descomposición del Distrito Federal son brutales. La mitad de la población recurre a la medicina asistencial del gobierno capitalino. Clara Jussidman*. En: Proceso, México, No. 1134, 16 julio 1998.
 - Ornelas, C., et. al. *La educación mexicana en la globalización*, En: *Este país*, México, No. 9.
 - Ortega y Gasset, J., *La pedagogía social como programa político* en Obras completas VI, (1912-1916), Revista de Occidente, 5a ed, Madrid, 1962.
 - Revueltas, A., *Globalización vs. regionalización*. En: Globalización, economía y proyecto nacional de México. México, UAM-Xochimilco, Gresal, 1994.

-
- Sandoval, E., *Educación básica en México*. Documento base del encuentro educación y diversidad cultural, el reto ante la globalización, México, 28 al 30 de noviembre de 1994. SEP-UPN.
 - Soto Reyes, E., Carrillo, A., y Revueltas, A., (coord.). *Globalización, economía y proyecto neoliberal en México*. UAM Xochimilco. Globalización vs. Regionalismo en los 90. Pp. 91-101.
 - Velasco Toro, J., "*Panorama general de la educación primaria en Veracruz desde la Segunda República Federal hasta la República Restaurada (1846-1877)*", En *Dualismo*, Jalapa, Universidad Veracruzana, Número 9, 1976.
 - Zorrilla, J. "*Una experiencia desde la banca escolar*". En: *Este país*, No.9, junio 1997.

Apuntes:

De todas las materias del Plan de Estudios de la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP Aragón.

Boletines, Documentos, Informes

ANUIES. Acuerdo de Tepic, México, 1972.

ANUIES. Población escolar de nivel de licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. Anuario Estadístico, México, 1997.

Boletín de Instrucción Pública, (tomo I a tomo XXII) varias imprentas de 1903 a 1913.

Boletín de Instrucción Pública. Organó de la Secretaría del ramo, tomo I, núm 3 de 1920.

Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo 2, núm, 14 de 1925.

CEPAL: *El desarrollo de América Latina en la posguerra*, Naciones Unidas, noviembre de 1963.

CEPAL: *El desarrollo económico y social y las relaciones externas de América Latina*, documento presentado en la Tercera Reunión de expertos gubernamentales, 5 de marzo de 1977.

Dirección de Institutos regionales: Modelo Educativo de los Institutos Tecnológicos regionales. SEP, México, sf.

Universidad Veracruzana. Plan General de desarrollo, Jalapa, Veracruz, UV, 1997

Universidad Veracruzana. Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, 1996.

Universidad Veracruzana. Consolidación y proyección hacia el siglo XXI, Jalapa, Veracruz, 1998.

Universidad Veracruzana. Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana; Liniamientos para el nivel de licenciatura, Jalapa, Veracruz, 1999.

Universidad Veracruzana. Sistema de créditos (elementos básicos). Documento de apoyo para el desarrollo del plan integral universitario, Jalapa, Veracruz, 1987.

Universidad Veracruzana. Documento de trabajo sobre el sistema de créditos; secretaría académica, Jalapa, Veracruz,

Universidad Veracruzana. Propuesta sobre el sistema de créditos. Dirección General del área académica técnica, Jalapa, Veracruz, 1984.

Zedillo, E. Programa de desarrollo educativo 1995-2000. Poder ejecutivo federal, SEP, México, 1996.

Zedillo, E., Cuarto informe de gobierno; Gasto nacional ejercido en la educación, 1998.