

**U
N
A
M**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
" A R A G O N "**

**EVALUACION CURRICULAR EN LA UACH
(UNA PROPUESTA PARA EL NIVEL DE LICENCIATURA)**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA PRESENTA:
ANDRES HUMBERTO MARTINEZ ESTRADA**

MEXICO, D. F.

1993

**TESIS CON
FALLA DE COPIEN**



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 está 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.

INCICE

| | Página |
|---|--------|
| PRESENTACION | 1 |
| 1. FUNDAMENTOS GENERALES DEL CAMPO CURRICULAR | 5 |
| 1.1. Origen del currículum | 18 |
| 1.2. Recepción del campo curricular en México en los años 70s | 35 |
| 1.3. Perspectivas de la evaluación curricular en la educación superior. México, en los 70-80s | 47 |
| 1.4. Tendencias teóricas actuales en la evaluación curricular | 59 |
| 2. PANORAMA HISTORICO DE LA ENA-UACH | 72 |
| 2.1. Antecedentes curriculares en la institución | 79 |
| 2.2. La problemática curricular actual en la institución | 86 |
| 2.3. La evaluación curricular en los DEIS | 96 |
| 3. PROPUESTA PARA EVALUAR EL CURRICULUM DE LOS DEIS EN LA UACH | 103 |
| 3.1. Aspectos teóricos-metodológicos de la propuesta de evaluación curricular | 105 |
| 3.2. Aspectos operativos de la propuesta | 115 |
| CONCLUSIONES | 121 |
| BIBLIOGRAFIA | 120 |

PRESENTACION

En la pretensión de explicitar como surge el trabajo propuesto, el proceso de elaboración así como la intencionalidad del mismo, aducimos brevemente lo siguiente.

En principio, diremos que el objeto de trabajo de esta tesis -Evaluación Curricular de los DEIS- se desprende de un problema que ha gozado de vital vigencia por largo tiempo, tal vez desde el propio origen de la institución, este problema -currículum- no ha sido tal para aquellos que han estado alejados de valorar y asumirlo como campo de conocimiento necesario que permita ordenar y prescribir en la formación educativa pretendida, este espacio existente pero a la vez marginal no representa un ámbito de atención en su sentido amplio en la institución.

Bajo esta breve semblanza, se contiene a su interior un conjunto de discusiones, inquietudes e interrogaciones coincidentes y divergentes compartidas con un grupo reducido de profesores interesados en el tema, visto desde diferentes lugares disciplinares.

Desde ese momento, la elección del objeto de estudio se ponía de manifiesto el interés particular que marcaría el trabajo. Se trataba de hacer una propuesta de Evaluación Curricular que abordara el currículum que estructuraba la situación actual en los DEIS, en ese sentido nuestro acercamiento al campo curricular se movilizaba en dos puntos de vista básicos en nuestra concepción sobre el currículum. El primero lo refería a la necesidad de entender a éste en su complejidad, en el que transitan una multiplicidad de aspectos y procesos educativos, relaciones entre profesor- alumno, profesor-currículum, formas en que estructura el contenido y capacidades, roles profesionales e incluso concepciones filosóficas en que se fundamenta, etc. En este sentido, no bastaba proponer evaluar el currículum desde los aspectos de origen, digamos histórico que contextualiza la creación del currículum en cada DEIS para explicarse el contenido y orientación de la propuesta curricular actual; se hacía necesario considerar las concepciones explícitas e implícitas acerca del conocimiento curricular.

El segundo punto de vista hace referencia al conocimiento de la práctica curricular específica como punto sustantivo en la evaluación, dando especial importancia a la idea de que los profesores y alumnos validan, cuestionan y rechazan e interpretan una propuesta curricular en el conjunto de actividades y funciones que llevan a cabo en un departamento y que no se reducen al espacio del aula. Desde esa óptica, resultaba significativo incorporar y dirigir

también la evaluación a los involucrados en el proceso curricular de cada departamento a fin de obtener información significativa del proceso mismo.

Estos puntos de vista, nos remitió en el trabajo a la revisión teórica de lo que el campo curricular en general ofrecía, este recorrido de las concepciones, metodologías curriculares dominantes y significativas, permitió visualizar un panorama y problemáticas inherentes al mismo; idea de currículo como modelo, idea de currículo como práctica social, etc. La revisión de concepciones distintas acerca de las implicaciones teóricas y metodológicas de los procesos de evaluación fueron básicos para la formulación de los elementos teóricos-metodológicos, ligado con el contenido de la propia situación curricular en la UACH, que intentaríamos poner en juego en la evaluación de nuestro objeto.

Cabe señalar que las construcciones conceptuales que enmarcan este trabajo no tienen un carácter definitivo, es así porque reconocemos que el conocimiento es construcción y reconstrucción continua de aproximaciones al conocimiento de la realidad y que emerge fundamentalmente del referente atendido, puesto que es ahí, en el proceso mismo de estudio de un hecho donde puede explicarse el papel de la teoría como construcción particular y como producto.

Fue en este conjunto de aproximaciones teóricas fundamentalmente, como se planteó la posibilidad de abordar el currículum en dos escalas: La primera es referida a dos elementos esenciales de la propuesta curricular, Los Fundamentos Curriculares y la Organización Curricular, y la segunda es referida a las prácticas estructuradas por el currículum, en términos formales y en términos no formales. En la primera se contempló ser evaluada a partir del proyecto curricular formal u oficial a través del nivel escrito. En la segunda se contemplaba a nivel de la práctica concreta, estructurada o no por el modelo curricular.

La propuesta de evaluación curricular que se llevaría a cabo se orientó fundamentalmente a la primer escala curricular, sin marginar a la segunda, ésta es recuperada a través de acciones tanto directas e indirectas, como son las entrevistas y cuestionarios aplicados a los individuos de la comunidad.

Respecto a la estructuración del trabajo, siguió una lógica similar a la anterior, en tanto la conformación de los capítulos que integran la tesis, se articulan en razón de conocer el currículum actual con el que operan los departamentos, es decir aparece el currículum como el eje concéntrico que liga a los capítulos, a partir del momento de fundamentación y construcción, sirviendo de base para elaborar la propuesta misma.

En el capítulo primero se abordan los fundamentos y origen del campo curricular en diferentes latitudes y a diferentes grados de análisis, señalando el debate y controversia del campo curricular, de modo similar se intenta exponer aunque de manera más breve, las experiencias significativas de las perspectivas de evaluación curricular, tratando de mostrar las ventajas y desventajas de algunos paradigmas más referidos en el campo de la educación. El sentido del capítulo se orientó hacia la importancia de la actividad curricular considerando los diferentes factores sociales, políticos, económicos, educativos y pedagógicos que atraviesan llenando y viniendo en la práctica curricular.

En el capítulo segundo, se hace una aproximación analítica y limitada de lo que podríamos iniciar nombrando, el campo del currículum de la UACH, particularmente de los DEIS, con el cual funcionan actualmente y despliegan sus actividades escolares (cabe mencionar que el análisis no se restringe a los elementos actuales). Para ello se hizo devenir algunos rasgos del contexto sociopolítico y agropecuario en que se crea la UACH así como sus diferentes avatares, destacando los referidos a los ejes educativos y específicamente a los fundamentos y antecedentes curriculares, tanto a nivel general como de los departamentos. En ese intento reconocemos que es un campo existente pero no documentado, el cual necesita ser reconstruido con un carácter no ajeno al desarrollo de la educación agropecuaria.

En el capítulo tercero se elaboró una propuesta de evaluación curricular a partir de un planteamiento que intenta romper con la noción estereotipada y dominante de evaluación que se presenta "como un acto de valoración por el que se contrasta la relación con determinados principios un referente empírico específico". La propuesta a fin de poder ser presentada de manera un tanto diferente, se hace necesario descentrarse de ella enfocando el nivel de problemática -currículum- a la lógica presente en la construcción con que opera. En ese sentido, la valoración no aparece enfrentando un deber ser externo, (modelo) a un hacer particular sino que el eje se desplaza hacia el interior del planteamiento curricular y se intenta observar las lógicas de montaje que se implementan sirviéndonos así como punto de referencia a lo que se pone en ejecución.

La lógica de evaluación permite a la vez precisar con que aspectos teóricos devenidos de la propia referencia empírica específica consideramos para su análisis mismo y no partir de categorías venidas de un modelo externo por prestigiosos que éstos parezcan.

En el capítulo se intenta ver el proceso de evaluación curricular como un proceso, el cual considera diferentes momentos y grados de intervención y conocimiento, uno de esos momentos es el que permite tener mayor conocimiento sobre el objeto a trabajar que es en el

que estamos anclados; este momento de evaluación diagnosticará tal situación dando paso a otros momentos subsecuentes con un nivel mayor de complejidad del campo curricular en la institución.

Finalmente queda decir que este trabajo está implicando hasta cierto punto un proceso para la UCh, un proceso de construcciones y reconstrucciones de significados, no sólo porque se pone en juego la subjetividad de quien analiza, sino además los textos, el discurso de los propios analizados son en sí mismos interpretaciones de lo real.

1. FUNDAMENTOS GENERALES DEL CAMPO CURRICULAR

Incursionar en el campo del currículum, implica en principio no perder de vista el elemento educativo en que se inscribe en dicho tópico, considerando la importancia y significación que éste ha logrado tener en nuestro medio escolar en el país; sin embargo, por el carácter elemental del trabajo, sólo destacaremos algunos rasgos pertinentes de ciertos aspectos educativos que, no guardan en este caso un orden estrictamente cronológico, pero permiten ir identificando el despliegue de las orientaciones y desarrollo que fueron configurando el campo curricular.

Los antecedentes que dan lugar a los procesos constitutivos del campo, los encontramos claramente en la literatura que aborda el escenario de la Educación de los Estados Unidos de América EUA, espacio en el cual, según algunos análisis fecundos como los de PULLIAM y DORROS, M. CARNOY, BOWLES y GINTES, L. FILLER, FREINBERG y ROSEMONT, L. CREMIN, entre otros¹, demuestran puntualmente entre otros aspectos como la educación desde sus inicios se desarrolló al ritmo de los problemas sociales, constituyéndose en el caso de los establecimientos escolares en un espacio significativo, en el que más tarde se desprendería el tópico de estudio que hoy conocemos como el currículum.

La educación en los EUA, fue objeto invariable de las contiendas internas que vivía el país por lo menos desde la fundación de las 13 colonias procedentes de Inglaterra hasta el siglo XIX, donde la disputa y el control por ella no se hizo esperar, experimentando y bajo su singularidad los problemas estructurales de diferente orden, expresándose en pugnas entre las comunidades de distintas regiones y clases sociales afanadas cada una por lograr el poder político y establecer condiciones favorables para sus intereses principalmente económicos.

Esas luchas entre grupos, tuvieron una situación peculiar, caracterizada por una profunda tensión permanente entre la unificación y la dispersión de la nación, en la primera;

¹ En el caso de México, encontramos algunos trabajos sumamente importantes que analizan el desarrollo de la educación de los EUA, en relación a la conformación del campo del currículum, los cuales sirven en principio al presente, dentro de estos trabajos están los autores siguientes: ALFREDO FURLAN, ANGEL DIAZ BARRIGA y MIGUEL ANGEL PASILLAS, quienes han contribuido significativamente a documentar y dimensionar al mismo, a través de varios documentos que utilizamos permanentemente, tales como: A.J. FURLAN "Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículum". ENEP-IZTACALA. Mimeo 1986. D. BARRIGA "Los orígenes de la problemática curricular". Cuadernos del CESU No. 4 UNAM. 1986. M. ANGEL PASILLAS "El currículum, un campo de controversia sobre el quehacer en norteamérica" en edición.

prevalecía la idea básica de un proyecto de nación que, unificado política y económicamente con un gobierno fuerte, fuera capaz de vigilar por los intereses propios del país ante los extranjeros, en oposición a los segundos que buscaban salvaguardar únicamente los intereses inmediatos de grupos aislados²

A la postre, a medida que se conformaba y consolidaba la clase capitalista como la dominante, se afirmaba como nación, en un sentido pleno, representado por un gobierno sólido con un proyecto social y con un modelo económico importante, en esa medida se fueron precisando los mecanismos institucionales que, aseguraban la existencia de diferentes proyectos e intereses, bajo acuerdos que no contravinieran a los intereses y proyectos dominantes del país³ y menos que pusiera en riesgo al mismo ante otros países; sin embargo, esto no significó que las antiguas diferencias dirimieran, éstas permanecieron entre los diferentes sectores, pero ahora dentro de los legítimos canales institucionales, de tal suerte de no trastocar la estabilidad nacional.

A medida que iba conformándose entonces el país y se consolidaba un modelo económico fortalecido en el desarrollo industrial, se requería reforzar a la nación en construcción, en esa frecuencia, la educación se vió paulatinamente como el medio idóneo para inculcar los valores e ideales de la sociedad, ello implicó movimientos encaminados a hacer reformas escolares con el fin de centralizar la educación, rompiendo con la diversidad de prácticas educativas prevalecientes en la época de la colonia, no sin antes sostener contiendas prolongadas con grupos fuertemente establecidos en la educación como era la religión protestante y calvinista.

Como ejemplo, podemos decir que en las tres primeras décadas a partir de 1800, marcaron una etapa de reactivación de las tradiciones educativas de la época colonial, pero ahora bajo un elemento nuevo que la Independencia y la Constitución habían puesto en escena, el ideal de la democracia, las escuelas elementales tenían la misión de formar el carácter

² Esta diferencia se manifestaba y acentuaba de forma diferente dependiendo del sector o problema del que se tratara, así las formas de enfrentamiento variaban; boicot, guerras armadas, negociaciones, etc. los cuales no siempre eran los mismos grupos o sectores, existían recomposiciones que permitían en ocasiones coincidir en proyectos comunes para la sociedad. Ver ALLEN, H. "Historia de los Estados Unidos de América. Tomo I, II. Ed. Paidós Buenos Aires, Argentina 1975". También HUBERMAN, LEO. "Historia de los Estados Unidos". Ed. Nuestro Tiempo. México. 1981.

³ Uno de los educadores más importantes de esta época fue WILLIAM TORREY HARRIS, quien para los educadores norteamericanos, incluso de hoy, continúa considerado como el consiliador de las victorias anteriores a la Guerra Civil, el hombre que en definitiva racionaliza la institución de la escuela pública. Ver a CREMIN LAWRENCE. "La transformación de la escuela". Ed. Bibliográfica Omega. México.

social, político y moral que requería ese principio, las escuelas de mayor grado tenían contenidos orientados tanto a aspectos clásicos (Gramática, Latín) fundamentalmente humanista como en aspectos prácticos o técnicos, para que los egresados se incorporaran al "college" con una cultura amplia y con conocimientos que les permitieran optar por una formación profesional relativamente especializada, en esta época fundamental donde se iniciaron muchos de los problemas y discusiones que han tenido impacto hasta nuestros días, además, fué el arranque de las reformas educativas en busca de mayor educación de la escuela a las demandas de una sociedad que se transformaba velozmente hacia la expansión del trabajo manufacturero.

El proyecto de la escuela gratuita (comunitaria), formó parte de las escuelas públicas que los Gobiernos Estatales de la Unión patrocinaron para contrarrestar el dominio total de los grupos religiosos en la educación, así como para lograr el control y centralizar la educación e iniciar la eliminación de la diversidad cultural, la falta de control sobre los maestros y los planes de estudio. (M. ANGEL PASILLAS).

Mas tarde, una vez terminada la Guerra Civil 1865, con la victoria de la Unión (el norte) se dió paso a la cruzada por la educación del sur, con un carácter diferenciado para los negros en relación al resto de la población blanca, con el propósito de contar con mano de obra barata, dispuesta a realizar el trabajo común que el desarrollo industrial manufacturero requería, ya por 1870-80 se formó el período de afianzamiento y expansión de la escuela pública en los EUA, donde los legislativos estatales aprobaron e implementaron los sistemas de educación, a su vez, hubo una participación significativa de fundaciones que apoyaban económica y políticamente a la escuela pública, con ello el surgimiento de nuevos pedagogos que destacaron en el ámbito educativo por haber continuado y profundizado con las ideas educativas de carácter moral de los años antes iniciados por HORACE MANN⁴.

El proceso acelerado de industrialización y modernización en este tiempo⁵, tuvo repercusiones en la demanda de la educación, expresamente por la multitud de inmigrantes que

⁴ Este personaje, tuvo no sólo la capacidad de sintetizar los intereses y las necesidades de la república que iniciaba el camino de la industrialización, también fue la principal figura promotora de la educación pública en Massachusetts, quien se convirtió en el pedagogo más importante de su época en los EUA, en tanto consideraba que la base de la educación debía ser fundamentalmente moral, significaba el respeto a la propiedad, la honradez, el esfuerzo en el trabajo, el respeto a las instituciones como la escuela, etc. Ver L. FILLER. HORACE MANN. "La crisis de la educación. Ed. Paidós Buenos Aires Argentina, 1972.

⁵ Decimos en este tiempo, porque la historia occidental nos ha mostrado cuando se refiere a las diferentes épocas, el uso de categorías como la de modernización, racionalización, etc., de manera constante y en disputa, en tanto se expresa como un deslindé entre lo antiguo como caduco y lo moderno como progreso.

se desplazaban del campo a la ciudad, en donde las escuelas contaban con un número elevado de estudiantes que eran atendidos por una escasa planta de profesores, ligado con el inveterado problema que iba en aumento, los inmigrantes de otros países, etc., estos problemas complejizaron aún más el funcionamiento escolar, independientemente de las presiones y demandas ya existentes de la industrialización, en donde la idea de racionalizar la escuela no es resultado en principio del refinamiento exclusivo del desarrollo social como suele creerse, se debió en gran parte a la necesidad vital de la propia escuela en desarrollo.

Esta necesidad de racionalizar (planificación, orden, examen, economía y eficiencia) como respuesta específica de la situación que venía padeciendo la naciente educación pública, se fue introduciendo paulatinamente, hasta aparecer como problema natural, inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, impactando notablemente en las preocupaciones incipientes en torno a la temática y metodologías de los planes de estudio. (M. ANGEL PASILLAS).

En este período, se fortalecieron las instituciones sociales tendientes a reforzar el orden económico-político de la burguesía industrial, HARRIS asignaba un papel importante al plan de estudios, como instrumentos para educar a los nuevos valores, a través del cual el niño había de establecer una relación ordenada con su civilización, obviamente industrializada, la cual demandaba habilidades prácticas y conocimientos técnicos a su vez exigía orden, puntualidad y laboriosidad en el trabajo. La escuela se vió obligada a definir los contenidos y metodologías así como precisar los fines educativos para que ésta respondiera más estrechamente a las demandas del crecimiento industrial.

La condición de modernización de la escuela, generaba una serie de polémicas, sobre todo a nivel de la educación secundaria, ya que no satisfacía ni los intereses de los grupos que buscaban una adecuación a las demandas de la industria ni a los intereses de los grupos que pretendían mantener a la escuela alejada de las demandas técnicas. El problema de la orientación educativa en la escuela se encontraba en una situación dilemática entre: una formación general basada en humanidades o una educación práctica, identificada cada vez más con la base del proyecto industrial, de ahí que las innovaciones educativas tendientes a eficientizar la mano de obra eran apoyadas por fundaciones privadas, por sectores industriales, legisladores, etc.

La solución a este dilema -político-pedagógico- vino de fuera, de una experiencia pedagógica desarrollada en Rusia por un educador llamado VICTOR DELLA VAS, el cual impactó a los norteamericanos con la idea de que el dominio de cualquier trabajo o arte sólo se obtiene cuando los primeros intentos se someten a una ley de graduación, en virtud de la

cual el alumno sigue un método o procedimiento determinado, y va superando poco a poco y de grado en grado las dificultades que se le presentan. A partir de este razonamiento y de su implementación en escuelas técnicas e ingenieriles y más tarde a nivel secundaria, la educación norteamericana varió definitivamente; sin embargo, este problema convocó la participación de dos grupos que pugnaban por cambios en la escuela: unos sostenían la posición de que la escuela debería dar cultura amplia, promotora de la formación de la inteligencia, la capacidad de reflexión y la actividad creativa; los otros reformadores buscaban que la escuela diera un adiestramiento eficaz para la incorporación del trabajo, finalmente y en la medida en que el apoyo económico fue canalizado a los segundos, se impuso esta modalidad, desapareciendo la retórica en pro de la educación integral.

Así, la preparación para el trabajo se convirtió en asunto propio de la educación, favoreciendo a los industriales en la tarea de capacitación para los que ingresarán a sus fábricas, desplazando a los artesanos de su tarea de preparar a los aprendices de oficio, etc.

Uno de los aspectos base del desarrollo industrial de EUA fue el impulso y diversificación de la agricultura, logrando desde principios del siglo XIX ser autosuficientes e incluso exportar productos alimenticios posibilitando un amplio crecimiento del mercado e inversión de las ganancias en los sectores manufacturero, comercial y de comunicaciones, en esa medida introdujeron paulatinamente nuevos sistemas y maquinarias para elevar la productividad, después de la Guerra Civil, todo el país experimentó un proceso de modernización.

Como es de suponer, dada la importancia y necesidad de fomentar e incrementar la producción agrícola, el gobierno federal y estatal, dieron a las escuelas su apoyo, que consistía entre otras cuestiones en fortalecer y ampliar el terreno concedido para fundar por lo menos un "college", destinado a la enseñanza de la agronomía y la mecánica⁶.

⁶ Uno de los primeros apoyos de los gobiernos tanto estatal como federal para la educación agrícola, fue la creación de la ley Morril, 1862, mediante la cual se adoptó una medida de mayor envergadura al conceder unos 12,150 hectáreas de tierra pública a cada Estado para obras de escuelas. Ver PULLIAM y DORROS. Posteriormente se iniciaron proyectos, modelos en escuelas a seguir en otros Estados, como "Las Granjas Experimentales", encaminados a buscar mejores técnicas en la agricultura, se formó la Asociación de Granjas Experimentales para actuar coordinadamente y buscar mejorar la educación agrícola, existieron otras iniciativas encaminadas en este sentido; sin embargo, nuevamente los intereses de grupos impidieron el control federal de la educación; el sector educativo se resistía aún a la centralización. Ver para mayores datos CREMIN, L. *Op. cit.*

En fin, al terminar el siglo XIX el sistema educativo norteamericano, pese que aquí nuevamente la disputa entre el poder federal y la autonomía local se hacían presentes, se había conformado y expandido notablemente hasta ocupar un lugar importante como objeto para lograr un funcionamiento acorde con una visión de lo que debería de ser la escuela en la sociedad industrial norteamericana. Por tanto la educación y con ello la escuela se consideraron un ámbito importante que iría fortaleciendo el desarrollo social que la industria y el comercio iban marcando, a través de inculcar los valores encaminados a reforzar la productividad, el esfuerzo individual y la propiedad privada sustancialmente. Posteriormente al inicio del siglo XX buscarían hacerlo de forma sistemáticamente eficiente, correspondiente a las demandas de la producción.

Cabe subrayar que, estos procesos complejos y variados de desarrollo y atención a la educación no fueron lineales, mecánicos y menos podemos considerarlos armoniosos, incluso existían momentos de profunda inercia y desatención a la educación, sobre todo en situaciones de extrema tensión social como fue la Guerra de Independencia, la Organización de la Federación, el período constitucional, la Guerra Civil, la expansión territorial, etc.

Las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX con el establecimiento y consolidación dominante del capitalismo industrial monopólico en los EUA, no sólo se incrementó la producción y expansión económica y territorial, también se desarrollaron paralelamente los servicios, el comercio, la comunicación, generando como es conocido, la concentración de riqueza en pocas manos que controlaban de varias empresas la producción y el mercado, eliminando más tarde la posibilidad de ascenso económico individual, aglutinando a una amplia clase proletaria que respondía ante ello con movimientos populares, organizaciones sindicales y partidos políticos, acunados bajo diferentes propósitos ideológicos como fue el progresista.

Este proceso produjo un impacto fuerte en distintos órdenes de la vida social, una primer reforma que implicó lo político, económico y cultural, la encontramos expresada en la industria, cuando ésta se inclinó por la investigación científica y las innovaciones tecnológicas como un medio necesario para hacer crecer aún más la producción. La ciencia y la tecnología pasaron a ocupar un lugar básico en el desarrollo de las empresas y como fuente de creación de la riqueza, empujando hacia la especialización profesional, favoreciendo igualmente el

incremento de nuevas actividades profesionales que permitía la definición más precisa, entre otros en los campos de la contabilidad, la ingeniería, la medicina y la educación⁷.

El discurso de la ciencia y tecnología penetró también con fuerza en la escuela y por tanto en la educación, experimentando los movimientos de reforma que se desarrollaron en los distintos niveles y campos de la educación, la reforma de las juntas locales, la educación vocacional, la educación agrícola, la educación general urbana que tenían problemáticas y trayectorias diferentes, pero convergentes en el cuestionamiento a la educación tradicional, que dieron posteriormente lugar y sentido al movimiento progresista de la educación (J. DEMEY).

La educación vocacional, apuntaba sin lugar a dudas a la reforma de la escuela, generando controversias en el período de 1880 hasta el inicio de la primera guerra mundial, donde se consolidó, debido a la mayor demanda de productos manufacturados y la fabricación de armas; ello mostraba claramente tanto los intereses opuestos entre los trabajadores (que rechazaban la imposición de una formación técnica) y los capitalistas (argumentando que la educación técnica era la base del desarrollo industrial como lo mostraban estos países con mayor avance tecnológico), tratando de imponer el modelo de la sociedad industrializada.

Poco después 1906 con la fundación de la Sociedad Nacional para la promoción de la Educación Industrial, ambos sectores coexistieron aminorando la explosiva contienda a medida que pasaba el tiempo, coincidiendo en la necesidad de impulsar la educación vocacional, centrada a formar en las técnicas y habilidades vinculadas al desarrollo industrial, la demanda por la educación vocacional crecía y se organizaba involucrando y comprometiendo al gobierno federal, estatal para obtener fondos, ligándose a otros movimientos como el de las escuelas de agricultura, etc.

En cuanto al tipo de formación, el proyecto marcaba que las escuelas secundarias dedicaran la mitad de su tiempo a la formación general y la otra mitad del tiempo a la formación vocacional, atribuyendo exclusivamente la formación técnica a la escuela nocturna que se nutría por la asistencia de los obreros.

La implantación de la educación vocacional involucró y configuró varios aspectos en la educación, por un lado a los sectores de la producción: trabajadores e industriales, en una diferente relación, por otro lado; el proceso significó también la adecuación de la escuela a las

⁷ ADAMS, WILLI. Los Estados Unidos de América. Ed. Siglo XXI. p. 147.

demandas de la producción, modernizando en particular a la escuela secundaria, obligándola a dar un giro en su orientación de tal forma de poder capacitar a los alumnos para el trabajo industrial, de igual modo la educación media debería convertirse en un elemento de selección y estratificación de los alumnos, evitando preparar a todos los alumnos para ingresar a la educación superior, la escuela debería ajustarse a esta situación jerárquica y selectiva.

La educación vocacional vino a ser un sitio específico de la educación, que en complementariedad con otras iniciativas, ayudaría a situar a los alumnos a un determinado nivel de la estructura ocupacional, la educación técnica se convirtió entonces en un refuerzo de la división del trabajo en la sociedad.

Igual que la educación vocacional, la educación agrícola corrían paralelamente, inclusive llegaron a coincidir principalmente en el cuestionamiento de los contenidos que consideraban inútiles en las escuelas, pese a ello mantuvo una importante diferencia al plantear que la enseñanza no fuera exclusivamente técnica o práctica, sino que buscara una formación amplia general, combinada con una fuerte orientación hacia las actividades agrícolas; sin embargo, también ésta, no quedó exenta de la conmoción reformista y modernizadora de su época, experimentó bajo tintes multifacéticos, variados y contradictorios pero que, finalmente convergían en defensa de la embestida de la industrialización y en pro de cambiar el carácter tradicional de la educación tanto en escuelas especializadas para la agricultura como en las escuelas de todos los niveles establecidos en áreas rurales. A diferencia de otros tipos de educación, los colleges de agricultura y mecánica no sólo recibían ayuda federal (2ª ley Morrill), también estaba más difundida, sobre todo en la década de los noventa, donde los agricultores de la zona apoyaban e intervenían en los planes de la escuela.

Lo anterior no evitaba el descontento de maestros, agricultores y organizaciones por el tipo de educación, particularmente en relación a los contenidos y métodos imperantes que no contribuían directamente al crecimiento de la producción como era el latín y el grigo, éstos deberían ser reemplazados por el aprendizaje activo en el taller, el campo y la huerta⁸.

Esa nueva noción de ligar lo que se aprende en la escuela con lo que se hace todos los días, generaba la necesidad de aprender casos prácticos en los que estuvieran incluidos los conocimientos y habilidades de los agricultores modernos, demanda que se vinculaba

⁸ Ver *Op. cit.* CREMIN.

estrechamente con el principio filosófico-pedagógico de la educación activa desarrollada por DEWEY⁹.

La reforma de la educación agrícola, si bien no despreciaba la búsqueda de la mayor productividad, no se preocupaba exclusivamente por este asunto, sino que su mirada estaba más allá de la productividad, intentaban resolver diferentes tipos de problemas sociales como el de la educación en general (métodos y contenidos), la protección de la naturaleza, la vuelta a las formas de vida arrasadas por la industrialización, evitar las zonas de miseria en las ciudades, etc. La educación se miraba como un medio para resolver problemas generados por el crecimiento industrial, y al mismo tiempo formaría al hombre para que continuara ese crecimiento del país en un clima de democracia y libertad.

Vemos pues que en los mismos movimientos de reforma se perfilaban dos tipos distintos de participación en el asunto específico de las innovaciones en la escuela y que coinciden con dos maneras tradicionales de decir y hacer política en los EUA. Uno fuertemente centralizador, con el predominio de empresarios y grupos afines a ellos identificado con el Partido Republicano, otro liderado también por representantes, con una participación más directa de las comunidades como eran los profesores, alumnos, agricultores, etc. que a nivel de los partidos políticos estaba ligado al Partido Demócrata. (M. ANGEL PASILLAS).

Finalmente podemos decir que el movimiento reformista se caracterizó con un fuerte arraigo popular que permitió y se nutrió de la comunidad de agricultores en busca de reconstruir el campo, la necesidad y la escuela norteamericana de los primeros años de 1900.

Otro aspecto de lo que fue la reforma de las escuelas en los EUA aparentemente sin importancia, pero que sin embargo sumados y conjugados con otros de mayor trascendencia contribuyeron a darle forma y justificación a algunos proyectos educativos y ensanchar el pensamiento pedagógico de las primeras décadas de este siglo fue sin duda la educación de las zonas marginales.

Lejos de suponer el proceso de reforma escindido del quehacer y los problemas cotidianos, las innovaciones promovidas en las zonas deprimidas de las ciudades industriales fueron producto también de la necesidad de resolver problemas tan cotidianos en principio como la falta de hábitos de alimentación, aseo, disminución de discordia callejeros, robos, etc. que con ayuda de la educación habían resuelto algunos problemas inmediatos de las

⁹ DEWEY, JHON. Democracia y Educación. Ed. Losada p. 220-2.

comunidades, más aún bajo la vieja idea de HORACE MANN de que la educación era la solución para eliminar problemas como los enunciados, los educadores empezaron a sistematizar sus experiencias y buscar coherencia que justificara las actividades educativas hasta que se convirtieron en principios educativos importantes modificando las nociones como la misma educación, la escuela, etc. que deberían ser entendidos en función de preparar a la gente (niños, adultos y quienes recurrieran al servicio) en relación directa con las necesidades de la comunidad, entendiendo a la escuela como recinto abierto capaz de ir desplazando las formas y contenidos heredados de la educación tradicional, propinando las ideas de lo que debía enseñar y ser la escuela, que nutrieran a la teoría y la práctica pedagógica de la educación actual.

Esta situación generó un dilema para los centros de asistencia social y las escuelas, al estar fuertemente comprometidos con las demandas de grandes sectores populares y por el otro lado, promovían una formación que no sólo favorecía, sino que impulsaba la industrialización.

La contradicción involucró la participación de educadores, pedagogos, filósofos encaminados a resolver el dilema apoyándose en alguno de los polos o tratando de conciliar, en ese proceso se fue dando un interés notorio a la teoría y la práctica pedagógica, marcando nuevos temas y problemas en el campo educativo, buscando responder de una manera más adecuada a la enseñanza.

Igual que en los otros campos, la reforma educativa presentó controversias e intereses encontrados, dando lugar al cuestionamiento de la educación tradicional, el ejercicio de ensayos con diferentes metodologías que inspiraban cambios encaminados a intentar un nuevo matiz en la educación general urbana.

La sociedad norteamericana experimentó en el período que va de 1890 a 1929 transformaciones de fundamental importancia, tales como el declinamiento del capitalismo, la libre competencia, el proceso de monopolización de las empresas, el crecimiento de ciudades, modificación de la mano de obra, deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares que, pese a la creciente politización de algunos sectores sociales preocupados por buscar soluciones a los problemas de índole y alcance variado, se vieron frenados por la apariencia de que efectivamente existían oportunidades de desarrollo económico y progreso social para las clases sociales que el reformismo mostraba en materia legal, laboral, asistencia social y de créditos a agricultores.

Este período progresista podemos entenderlo como una época de reajuste a las nuevas condiciones socioeconómicas, bajo formas distintas de ejercer el poder, bajo retóricas de supuesto interés por apoyar y hacer propias las necesidades de las masas, logrando despoltizar y eliminar a ciertos sectores sociales de mayor capacidad política y organizativa.

El progresismo surgió en diferentes ámbitos de la sociedad y generó movimientos sociales muy variados con características y niveles de trascendencia, donde la educación era considerada igual que antes por los reformadores, un elemento clave para el logro de sus acciones.

El progresismo generó un movimiento significativo, impactando fuertemente al sector educativo, en el que se reeditaba de una manera específica, las antiguas tensiones sociales y políticas del pueblo norteamericano, las tradiciones educativas se convirtieron a la postre en un acontecimiento de fundamental importancia para la teoría y el quehacer educativo contemporáneo, en ese período se gestaron y consolidaron muchos de los elementos y problemas pedagógicos de nuestro tiempo, no solo en los EUA, sino en muchos otros países como el nuestro, entre las cuestiones de ese período encontramos por ejemplo la selección y orientación vocacional basada en pruebas psicométricas, las problemática curricular como un ámbito específico de la práctica educativa, etc., el movimiento progresista de la educación arrancó cuando se iniciaron y articularon los diversos movimientos homogéneos en cuanto a sus fines, procedimientos e ideología.

A diferencia del progresismo en general, el movimiento en educación continuó existiendo y bajo diversos objetivos, tales como: humanizar a la sociedad industrial, tomar científicamente a los agricultores, administrar eficientemente a las escuelas, etc., el movimiento logró compactarse y estructurarse como institución, fundando una asociación "Progressive Education Association" en 1919, inspirada y nutrida con los escritos de J. DEWEY y los experimentos de MORIELA JHONSON, que pronto atrajo a educadores profesionales de las escuelas públicas y a profesores universitarios de educación¹⁰.

La asociación se convirtió en una plataforma de apoyo para la experimentación y desarrollo de innovaciones educativas tales como: el método de proyectos, la escuela comunitaria, la escuela orgánica, etc. en un principio tanto los experimentos y discusiones teóricas giraban en torno a una oposición a todo lo rígido que implicaba la educación tradicional, pero paulatinamente fueron conectando lo didáctico con problemas amplios o

¹⁰ PULLIAM y DORROS. Historia de la educación y formación del maestro de los Estados Unidos.

estructurales como era la relación de la escuela con la sociedad, mirada desde distintos intereses políticos. Considerando la significación e impacto que este movimiento ha logrado hasta nuestros días, cabe hacer mención de uno de los personajes más importantes en la filosofía de la educación JOHN DEWEY, quien expresaba un concepto de naturaleza y libertad humanos que era congruente con los requerimientos de la nueva era industrial¹¹, a su vez propugnaba románticamente por la integridad de la infancia, el reconocimiento de los intereses y características específicas de los niños, aportó y logró sistematizar y explicar coherentemente muchos de los temas psicológicos, sociales, filosóficos y metodológicos que se debatían en el ámbito educativo, proporcionando en su teoría pautas de acción para las innovaciones educativas.

Una variable más en el progresismo, conformada por educadores y psicólogos, consideraba el avance científico y tecnológico como el medio para elevar los niveles de vida de la población, eliminando los males sociales, y que la educación por tanto debería adoptar las características del trabajo industrial, encaminada a asumir la organización y métodos vinculados directamente al logro de la capacitación para el trabajo, estas ideas se desprendían de los casos de las reformas de la educación vocacional y de las juntas escolares, pero bajo un carácter sofisticado que le proporcionaba las ciencias, fundamentadas por las leyes de MENDEL, DARWIN y las complejas metodologías estadísticas de PEARSON, TERMAN y THORNDIKE dando un tono de rigor exhaustivo, similar a la concedida a las ciencias física newtoniana.

Durante la segunda y tercera décadas de 1900 se imponía cada vez con mayor fuerza en la escuela los valores de eficiencia, y productividad de los que se derivaban los procedimientos técnicos y el énfasis por el control cientificista del aprovechamiento escolar.

El progresismo educativo destacó tres posiciones claras; una de orientación radical que buscaba el cambio estructural del país, viendo a la educación como un espacio de preparación para la transformación socio-política, la segunda; asumía la posición orientada a la búsqueda de mayor democracia social, signada bajo un tipo de educación que facilitara el desarrollo integral del niño y que compartieran los ideales de democracia, modernidad y bienestar social (esta fue la que logró mayor trascendencia en el plano del pensamiento educacional ya que a partir de sus experiencias y discusiones se consolidó el pragmatismo educativo). Una tercera posición, nutrida por procedimientos técnicos y teorías científicas de medición y control que

¹¹ FREIMBERG y ROSEMONT. p. 90.

eficientizaran el aprendizaje y el trabajo escolar y que coincidió con el proceso de monopolización, la aparición de la administración científica del trabajo, fue la tecnocrática. (M. ANGEL PASILLAS).

Quedando finalmente, dos posiciones fundamentales sobre la educación de los EUA que compartían el interés por conservar la organización económico-social del país; sin embargo, a pesar de la participación de un polo con otro y viceversa en relación a la aceptación de algunos proyectos que estaban organizados bajo principios y normas diferentes como el Tylerismo o Gary en confrontación con las teorías de DEWEY, etc., ese hecho de aceptar estas posibilidades de relación, ni implicaba que hubiera acuerdo en aspectos de fondo como era: al tipo de educación que debería recibir el hombre de la época industrial.

El desacuerdo propició la búsqueda por dos vías, la vertiente denominada democrática y la llamada tecnocrática, posiciones que han recogido y sistematizado en la educación las preocupaciones e intereses que han estado presentes en las dos fuerzas sociales, de los EUA por largo tiempo y que durante el progresismo llevó a la creación de estrategias para el logro de sus proyectos, tal es el caso de las metodologías de diseño curricular que son fundamentalmente el resultado de las inevitables contiendas por imponer un tipo de práctica educativa. El currículo resulta desde su origen, un espacio signado por las fuertes tensiones y controversias sociales de los EUA, aunque hoy se nos presente como un método técnico, natural e inclusive científico, resulta necesario reconocer en su propuesta las intenciones y los valores que porta. (A. FURLAN)

1.1. Origen del currículum

En la literatura de norteamérica sobre la historia de la educación es frecuente encontrar la palabra currículum, utilizada, al menos desde el siglo pasado y referida a lo que se enseña en la escuela o al cuerpo de conocimientos que trasmite la escuela o al listado de materias que deberían cursar los alumnos de determinada escuela¹².

El asunto del currículum tiene una inveterada tradición en la educación norteamericana, referida no sólo al uso del concepto, sino al desarrollo de prácticas de los educadores relacionada al espacio curricular, lo anterior no implica que el currículum haya ocupado el elemento central en la educación o el mismo nivel de preocupación y significación para los educadores y las escuelas e incluso de una misma época.

A partir de que la educación de norteamérica experimentó el proceso de críticas, búsquedas, ensayos, reformas, etc. comprendido entre los años 1890 y 1920, podemos considerar constituido el campo específico del currículum dentro de la práctica educativa, en tanto aparece como un problema diferenciado al que era necesario darle una atención directa, con actividades y personas dedicadas específicamente al nuevo ámbito que se constituía: El currículum.

Este nuevo espacio de importancia, dentro del sector educativo fue objeto de las tensiones entre los sectores sociales en conflicto que mostraban una manera particular de pretender imponer sus intereses socio-políticos en la educación de norteamérica, incidiendo en la determinación de condiciones que significaba al igual que hoy, el poder definir los fines y medios educativos a través del contenido escolar, los métodos, etc., asuntos que tenían que ver con el currículum.

Dado que el proceso de construcción de este campo, tuvo lugar a partir de intereses socialmente intencionados, bajo tensiones y controversias entre los grupos en pugna, las nociones y formas de enfrentar la elaboración del currículum eran también variadas y contrapuestas, distanciándose de la idea de considerarse como un campo coherente donde el enfoque y procedimiento fuese unívoco.

¹² Existen autores como H. JOHNSON que se refieren a fechas lejanas en la historia de la educación en la que identifica como es utilizado y comprendido el término currículum, bajo este tipo de ideas dominantes. Ver. pág. 37.

A finales del siglo XIX y principios del XX el currículum en los EUA era un campo capaz de convocar a la participación tanto a profesores, pedagogos, administradores escolares, etc. aún sin que hubiere claridad o definición de qué significaba, qué implicaba, cuáles eran sus alcances y límites, cómo se elaborada y cómo llevarlo a la marcha y menos aún cómo se recuperaría la experiencia.

Por su novedad e indefinición el currículum era entonces un asunto con un alto grado de divergencia, principalmente se mostraba como un proceso contradictorio en el ámbito de la práctica, en el que se experimentaban avances, detenciones y retrocesos, con intereses ideológicos marcadamente opuestos.

Los elementos específicos que constituyeron propiamente el surgimiento del currículum como un espacio diferenciado, se dieron 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 dos niveles de interés que asociados dieron dirección, intensionalidad y fundamento al mismo.

Estos intereses sociales amplios y particularmente educativos que influyeron en la emergencia del campo está en los que hemos enunciado anteriormente a saber:

- La industrialización y monopolización a acelerada de la sociedad entre 1890-1930.
- La atomización febril y demanda de obra calificada.
- La urbanización y aumento de la matrícula escolar.
- La politización ascendente de grupos sociales vs el control socio-político de los patrones.
- La necesidad de un sistema educativo nacional que transmitiera valores y pautas de conductas a toda la población.

- La incorporación de los avances científicos y tecnológicos en el área de producción.
- Los movimientos de reforma educativa, experimentados en diferentes subsistemas del sector educativo.
- La crítica a la educación tradicional en cuanto a sus contenidos, métodos y fines educativos.
- El movimiento de educación progresista principalmente, sin menoscabo de las anteriores acciones de reforma, esta última se empeñó en encontrar respuestas educativas acordes a las condiciones actuales de la época, que generó una amplia gama de experiencias y orientaciones educativas vinculadas directamente con la problemática curricular.

En el intento de presentar breve y analíticamente como los elementos específicos que dieron constitución y fuerza al campo del currículum o mejor dicho al campo especializado de la práctica educativa en norteamérica, nos remite a tres aspectos determinantes, las comisiones, los eficientistas y los educadores del desarrollo integral.

Para el caso de las comisiones, podríamos decir que éstas tuvieron lugar en principio a través de 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 paulatinamente hasta convertirse en una fuerte organización de carácter nacional y con ello su influencia representaba cada vez más notorias en el sector educativo a partir de 1890¹³.

Esta asociación fue la inicial promotora 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 Civil¹⁴ la educación no

¹³ Ver pág. 373 en PULLAN y DORROS. Historia de la educación y formación del maestro en Estados Unidos. Ed. Paidós.

¹⁴ 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, crecían a nivel nacional y se inició con ello el proceso de expansión industrial y monopolización de negocios.

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 integrar el sistema educativo norteamericano a través de varias organizaciones determinantes en este proceso¹⁵.

Las comisiones y comités generalmente aparecen 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 ello la NEA en una asamblea en 1892 constituía un comité para estudios de las escuelas secundarias, conocido 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 considerarse como general, en tanto lugar de preparación donde se fomentara el desarrollo intelectual y no como un lugar de entrenamiento para trabajos diferenciados y específicos.

Este comité, bajo la dirección de CHARLES W. ELIOT, Director de la Universidad de Harvard, encontró fuertes oponentes como STENLEY HALL que rechazaba la propuesta de que todos los alumnos estudiaran las mismas materias y de la misma manera; según él deberían existir currículos diferentes para los que continuarían estudiando el College y los que se dedicarían a trabajar, consideraba 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 esas diferencias las bases de argumento a favor de la diferenciación curricular.

A la postre, después de una vasta contienda entre estas tendencias y considerando la importancia a nivel nacional del Comité de los Diez, se logró imponer la tendencia de una educación general por sobre aquellos que pretendían que la secundaria se abocara a la predeterminación de las diferencias sociales y vocacionales (como lo hemos tocado anteriormente bajo el tema de Educación Vocacional).

¹⁵ 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.

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 escolar¹⁶.

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 estudiante¹⁷.

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 vitalidad¹⁸.

La segunda tendencia educativa que dió 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

¹⁶ Ver CREMIN, LAURENCE. *La transformación de la escuela*, Ed. Bibliográfica Omega, p. 154.

¹⁷ Aunque se trabajaba sobre contenidos, los informes de la comisión de educación del tiempo, estaban dirigidas esencialmente a marcar criterios para evitar pérdida de tiempo y exhortar a los maestros para que adoptaran formas de trabajo más eficientes.

¹⁸ CREMIN *Op cit.*, p. 157.

el utilitarismo social, los dos famosos líderes del grupo fueron los profesores FRANKLIN BOBBITT y WERRETT CHARTERS¹⁹.

Finalmente, 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 adoptara 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 Secundaria²⁰.

Esta comisión también fue fundada por la NGA; 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.

El documento de Principios Cardinales es significativo porque muestra una nueva manera de ver la educación; ya que no es vista sólo desde las tradiciones o filosofía, sino desde las necesidades sociales, el individuo y las teorías educativas.

En lo referente al pensamiento curricular, el reporte de los Principios Cardinales es no sólo una importante pauta para los eficientistas, también es un antecedente que sienta claramente las bases de lo que más tarde se conocerá a través de los curricólogos como el primer método de diseño que ha tenido mayor influencia en este campo²¹.

¹⁹ CREMIN *Op. cit.*, p. 158.

²⁰ Su importancia radica en varias cuestiones; por un lado, la comisión continúa los trabajos por el Comité de los Diez, también 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.

²¹ Ver el texto de TYLER. Principios básicos del Currículo, particularmente el primer capítulo, donde desarrolla los elementos fundamentales a considerar en la elaboración de los objetivos a partir de las fuentes y filtros.

La comisión establece que para establecer un currículo debe analizar la sociedad; tomar las características de los que se van a educar y apoyarse en teorías educativas.

El reporte, ofrece aún más aspectos a considerar como el de organizar a la sociedad para que cada miembro pueda desarrollar su personalidad, fundamentalmente por medio de actividades diseñadas para el bienestar de sus miembros y de la sociedad como un todo, este ideal demanda que las actividades se efectúen con un alto nivel de eficiencia.

Estas dos ideas importantes en el reporte (la posibilidad de desarrollo personal y de trabajo eficiente) recogen las dos tradiciones que habíamos venido identificando en la historia de la educación norteamericana: Una preocupada por la democracia y el desarrollo del individuo, y la otra centrada principalmente en el logro de la eficiencia.

En este sentido lo más importante de los Principios Cardinales es lo que hemos venido sugiriendo; la generación de los fundamentos para la reorganización, la sociedad democrática y eficiente, el análisis de las actividades, ya que estos elementos orientaron los posteriores métodos de diseño y que hoy siguen siendo objeto de preocupación.

Finalmente respecto a las comisiones, vemos como tanto las primeras como la última que se dedicaron específicamente al asunto del currículum estuvieron impactadas 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.

Adelantándonos un poco, por lo visto, el currículum como ámbito especializado en la educación aparece como una búsqueda por imponer los valores de un grupo sobre sus contrincantes como se expresa en las pugnas en la historia de la educación EUA; sin embargo las experiencias y las comisiones fueron aportando las bases teóricas que posteriormente cristalizarían como métodos de diseño curricular. Métodos cargados de intenciones, de fuerzas y tensiones sociales, creando una especificidad, una lógica que podríamos decir propia.

Este campo del currículo muestra 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.

Como hemos visto en los trabajos desplegados por las comisiones, no dejaron de ser éstos objeto de contiendas, lo cual propició a juicio nuestro la emergencia de posiciones científicas sobre la toma de decisiones en el currículum, que eliminarían las sospechas parciales y terminarían con las luchas en el período de extremada agitación de la educación.

Las ideas sustentadas en esta posición eficientista, determinaban los procedimientos para elaborar y dar cuenta del currículum bajo el supuesto de las bases científicas, medio para superar la anterior manera de conducir los asuntos de la educación; apoyándose por la ciencia y eliminando las decisiones arbitrarias influenciadas vagamente por la filosofía o la moral. En lugar de esos anacronismos, los métodos científicos garantizaban que la escuela transmitiera técnicamente los conocimientos y con ello las habilidades necesarias para el hombre de la época industrial, así la educación daba un giro al incorporar 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.

Los educadores que se denominaban científicos reconocían que el currículum era un elemento clave para eficientizar la educación, elaborar el currículum se debería 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 currículum.

La búsqueda obsesiva de científicidad no sólo reparaba 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 psicología²².

La Psicología en una de sus corrientes se oponía a la idea del desarrollo de las facultades mentales (ponderada por las comisiones, sobre todo la de los Diez), THORNDIKE en 1918 como representante señalaba que cualquier cosa que existe, lo hace en cierta cantidad, ello implica conocer la cantidad no menos que la calidad. Así la educación se interesa por los cambios que se producen en los seres humanos, por las cosas hechas, los actos realizados. Medir cualquiera de estos resultados significa medir su magnitud y la manera en que podrá registrarse y utilizarse ese conocimiento.

²² 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.

Este es el sentido dominante de aquellos que en la última década se preocuparon por ampliar y perfeccionar la medición de los resultados educacionales²³.

Los conceptos que comprendían tales principios son: escala, medida, porcentaje, rendimiento, 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, etc. 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 generalmente compartía con el currículum anhelos de cientificidad, coincidían en valores de rigor, neutralidad, eficiencia, predicción, precisión, etc., 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.

La revisión eficientista del currículum se desarrolló fundamentalmente a partir de los aportes de la administración científica del trabajo, destacando como constructor de esta teoría a TAYLOR, quien estudia las empresas desde el punto de vista de la eficiencia práctica; en donde el asunto de la productividad es su preocupación central, buscando crear estrictos mecanismos de administración y control que permitieran eliminar los desperdicios y aprovechar al máximo los tiempos y recursos²⁴.

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 taylorismo²⁵, 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 esos profetas encontramos a FRANKLIN BOBBITT como el máximo exponente de la nueva eficiencia en la administración escolar y que llegó a ser prominente

²³ CREMIN. *Op cit.*, p. 147-148.

²⁴ TAYLOR, 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.

²⁵ Como ejemplo de esto, podemos revisar lo referente al problema de la Reforma de la Escuela en BOWLES y GINTIS, MARTIN CARNOY, etc.

fuerza en la reforma curricular, e igualmente quien dio forma y orientación al campo del currículo.

F. BOBBITT aplicó ciertos principios de taylorismo a la administración del sistema educativo como el de Gay Indiana²⁶, en la que significaba de hecho la subordinación de los aspectos académicos a las preocupaciones administrativas; sin embargo BOBBITT fue más lejos al saltar de la eficiencia del trabajo al ámbito de la teoría educacional propiamente, cuando propone 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 BOBBITT expresa claramente su visión empresarial, identificándose con los sectores sociales que pugnan la diferenciación curricular, para que la escuela se abocara a la tarea de capacitar operarios destinados a una rama específica del trabajo.

En el empeño por lograr un procedimiento de diseño curricular no vago o generalizado, la particularización de los objetivos en la educación llegó a ser el lema, en donde la época cientifista demandaba exactitud y particularización. BOBBITT ponía énfasis sobre los objetivos, los cuales no deben ser formulados ya por los diseñadores científicos del currículum, sino descubiertos tal como lo hacen los científicos de la naturaleza, debe descubrir que rasgos de la actividad humana deben establecerse como los objetivos del currículum.

El planteamiento anterior no sólo se define como la concepción sobre los objetivos sino la afirmación tanto de la posición del nuevo diseñador del currículum, el cual al estar siguiendo métodos científicos podrá identificar y descubrir los objetivos, colocándose en una situación neutral sin que los valores, intereses o ideología de cualquier signo lo comprometan, dado que él no formula los objetivos. Así la tarea de diseño y producto en el currículum, adquieren un estatus científico al apearse a los cánones de las "ciencias" naturales y administrativas²⁷.

²⁶ 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. Ver a CREMIN, La transformación de la escuela.

²⁷ Es contundente la claridad con que la escuela eficientista del currículo intenta sobreponer la ciencia a los valores, aunque éstos coexistan con la aceptación de valores eternos.

Otro aspecto significativo del método de BOBBITT es la incorporación de lo que el taylorismo llamó análisis de tareas. BOBBITT señala que el descubridor debe analizar detenidamente un campo dado de la actividad humana, después seleccionar y particularizar cada una de las habilidades y conductos, finalmente organizados de tal modo que se logre un aprendizaje y despojándose de aquello que no es útil, más tarde aparecieron reproductores de esta línea tales como: CHARTERS y SNEDDAN, que proponen unidades de trabajo estandarizados para el currículum.

La época del fortalecimiento del capitalismo industrial no sólo arrasó a la escuela tradicional de los EUA, también empujó el surgimiento del currículo, abordado éste fundamentalmente desde dos perspectivas ya conocidas:

Una visión tecnocrática que, por medio del currículo pretende imponer al trabajo educativo, las normas de un funcionamiento eficiente de la planta escolar, explotando al máximo los recursos materiales y humanos; preestableciendo y parcializando con toda precisión las actividades educativas, éstos surgirán 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) es preparar a los individuos para el desempeño eficiente del trabajo.

La revisión eficientista del currículo, la hemos visto como se desarrolló compartiendo con otras prácticas e instituciones sociales las preocupaciones por la eficiencia técnica, bajo el entendido que el bienestar social se logra exclusivamente con productividad industrial.

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 aparecen como perspectivas curriculares opuestas a las mencionadas anteriormente.

Por lo expuesto anteriormente, debemos deslindar la idea de que el problema curricular entonces, no nació exclusivamente orientado por prácticas eficientistas, ni su estudio se inició únicamente marcado por la racionalidad administrativa, porque el hecho de que el surgimiento del campo curricular haya coincidido con una época de predominio de la racionalidad técnica, de expansión de la fe en la ciencia y la obsesión de la eficiencia y productividad que el progreso marcaba, no implica que compartamos que el currículum respondió mecánicamente a la reproducción o solamente a estos principios. También 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

sólo de los participantes en el trabajo educativo, también se oponían a los procedimientos y organización del trabajo escolar que los primeros curriculistas miraban.

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, etc., para que el pensamiento educativo se enriqueciera con disciplinas alejadas de los cuantitativos.

Reconocemos al currículo como un campo especializado de la práctica educativa que surgió impulsado fuertemente también por estos intereses integrales además de los administrativos, los casos de las Comisiones lo confirman²⁸.

Figuras prominentes del período del surgimiento del currículo encontramos a JOHN DEWEY, quien influyó profundamente tanto en pensamiento curricular como en el movimiento de educación progresista que buscaba el desarrollo integral del individuo.

Este personaje²⁹ proveniente de una formación filosófica se vincula rápidamente con el ambiente educativo donde participó de diferentes maneras, llegando a ser conocido como el padre de una entidad llamada Educación Progresista³⁰.

²⁸ Como: La organización de la Escuela Secundaria que también fundamentaban 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.

²⁹ JOHN DEWEY (1859-1952), es junto con CHARLES PEIRCE, 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.

³⁰ 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.

Muchas de las modalidades de la llamada educación progresista "nueva y activa" no son, en efecto, más que una adaptación o modificaciones de la pedagogía deweyniana³¹.

Preocupado por lograr una educación para el hombre de la sociedad de esa época industrial, educación que no dependiera exclusivamente de las condiciones ni de las demandas industriales, el autor, hace exaltar de forma significativa y permanente el aspecto de la socialización; de un proyecto educativo que apuntaba a conformar a los ciudadanos, la aceptación y promoción de los valores de individualidad, democracia, libre empresa, etc. en oposición clara a la visión administrativa, evidenciando ampliamente que en el terreno educativo resultaba demasiado estrecha, no sólo porque impide el desarrollo armónico, integral del individuo, sino porque produce a la larga muy pocos rendimientos, dado el acelerado proceso de innovación tecnológica, DEWEY se oponía a la racionalidad administrativa porque al rechazar ésta, la educación integral del individuo, sacrifica la formación de los hombres que pueden reforzar, acrecentar y acelerar el desarrollo industrial.

DEWEY, abre así la discusión en su más amplio sentido sobre la educación en general, en la que intentaremos destacar los elementos referentes a la cuestión del currículo³².

Entre la multiplicidad de libros³³, DEWEY publicó en 1902 el texto "El niño y el programa escolar", documento en el cual, si bien no se formuló estrictamente el procedimiento de diseño ni cuáles son los elementos constitutivos del currículo, precisa que el supuesto dualismo entre el niño y el programa, marcado profundamente por la escuela tradicional, no existe como tal, aportando presupuestos y criterios para el diseño de programas referente al currículo.

A continuación argumentaba que era necesario reconocer que ... "Si queremos que nuestra educación tenga algún sentido para la vida, debe sufrir una transformación no menos completa (esa transformación) implica hacer de cada una de nuestras escuelas una entidad

³¹ El principio de la "escuela activa" o la llamada "educación nueva", así como la concepción de la escuela como centro de vida social, como "comunidad vital", ha encontrado en la pedagogía e ideas de DEWEY su más clara expresión. (Ver LAZURIEGA, L. en La pedagogía de JHON DEWEY El niño el programa escolar por JOHN DEWEY).

³² Cabe mencionar que este autor, contiene un conjunto de proposiciones sugerentes, hoy día vigentes, necesarios de analizar, sobre todo en lo referente a la escuela, al origen de su teoría, su orientación filosófica en general, los fines de la educación, el programa escolar (currículo), los métodos de enseñanza (docencia), etc.

³³ Ver *Op cit.* LAZURIEGA, pág. 11, 12 y 13.

embrionaria de vida en común, cuyas actividades y distintos tipos de ocupación reflejan la vida de la sociedad más amplia y que esté totalmente impregnada del espíritu del arte, historia y la ciencia"³⁴. Pero la demanda de adaptar la escuela a las nuevas condiciones industriales y compartir la necesidad de administrar mejor el proceso educativo, no satisfacía las necesidades del individuo, precisa la necesidad también de considerar la experiencia del niño y la tendencia hacia donde apunta, entonces el maestro debería identificar la dirección hacia donde apunta 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 haga suyos los conocimientos del programa, propiciando con ello un mayor conocimiento y desarrollo al incorporar a sus experiencias personales nuevas verdades.

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 la mayor parte de la casa y la comunidad, sino de ayudarlos a resolverlos.

Para DEWEY, el programa era un instrumento que ayudaría al niño a realizar todos sus proyectos que éste podría haber formulado con el fin de comprobar el resultado de sus presentes actividades. Además, insistió en la facilidad del tránsito de hogar a la escuela, fundaba el programa de los primeros años en las necesidades del niño, como el alimento, el albergue y el vestido, haciendo estudiar en la escuela preocupaciones vistas en la casa, garantizando en el niño bajo la misma frecuencia de interés respecto a las actividades escolares lecto-escritura a la par con su vecindad.

El programa podía vincularse como el medio de 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.

³⁴ L. CREMIN *Op cit.* pág. 92-93.

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 siguientes³⁵. 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 articular las fases sucesivas de una materia de enseñanza con otra ha de existir una articulación del programa"³⁶.

Dada la necesidad de articular entre 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 conocer 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"³⁷, entiende los objetivos opuesto a la idea de particularización y división exhaustiva de metas que representan habilidades aisladas, dice que el proceso y los fines de la educación son una y la misma cosa, que poner al alumno a perseguir 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 abandona la inveterada tradición en el sector educativo que los reformistas veían en la escuela como el mayor instrumento para la reconstrucción social, aquella que se defendía del proceso centralizador (empresarial) que desplaza los intereses comunitarios, para ello DEWEY, promueve la participación activa del docente en la comunidad, reconociéndole como servidor social, vigilante del movimiento adecuado de la comunidad.

Aunado a lo anterior hace hincapié en la importancia del papel que la escuela como institución socializadora, enarbolando DEWEY dos valores fundamentales para los norteamericanos menos inmediatistas: la democracia y el 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.

³⁵ Para DEWEY, la verdad o el valor de una experiencia dependen de la relación observada entre lo que se enseña y su resultado. Ver. J.S. BRUBACHER.

³⁶ DEWEY, JOHN. El niño y el programa escolar, Ed. Losada. p. 76.

³⁷ DEWEY. *Op cit.* p. 96.

El ideal democrático, hemos visto resulta inseparable del desarrollo integral del individuo, por lo que también se oponía a una temprana y excesiva especialización como lo hizo ELIOT y F. JOUNG, que se oponían a la diferenciación de que los estudios determinaran el destino de los estudiantes que equivalía a un plan de predestinación social, cuestión ajena al espíritu de una democracia.

El pensamiento pedagógico de J. DEWEY estaba comprometido en la articulación 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 oponían 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 las subordinancias 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, marca 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, BOBBITT y DEWEY fueron los impulsores fuertes de este campo y sus propuestas son las dos modalidades originales sobre el diseño y problemática curricular, en tanto son dos posiciones, dos polos diferentes de arranque, dos paradigmas, que hasta ese momento no se habían imbricado.

Las dos vertientes paradigmáticas en ese campo de conocimiento, fueron dos líneas que paulatinamente iniciaron un proceso de entrecruzamiento, de coincidencias en cada problemática común, el currículum.

Esta tradición curricular que recogió viejas tendencias del Sistema Educativo Norteamericano y Social, hoy lo podemos ver como un campo constituido que tiene una existencia específica con su legalidad y lógica propia, las cuales producen el efecto de que las

determinaciones sociales y políticas no se presentan directamente y menos develadoramente cuando recurrimos a pensar, diseñar o analizar un currículum.

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, cuestión que dan cuenta los siguientes trabajos de los años 60s y 70s al presente: En la tradición eficientista EISNER, citado por M. PASILLAS 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, ROBERT, CAGNE y BRIGGS, R. GLASER, R. MAYER, J. POPHAN, etc., que cada uno de esos 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 (CAGNE y BRIGGS).

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

Por otro lado la vertiente del desarrollo integral, encontramos a seguidores de J. DEWEY entre los que cita LAZURIAGA a autores sobresalientes en norteamérica como: W. KILPATRICK, H. RUGG, B.H. BODE, C. WASHBURNE, etc.³⁸.

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 fundantes de la herencia del campo curricular.

Más recientemente, también 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, ANGEL DIAZ B., M. ANGEL PASILLAS que bajo sus respectivos análisis y diferencias esperados, muestran como las disímiles vertientes según la posición filosófico-política en la que se inscriben

³⁸ DEWEY. *Op cit.* p. 11.

progmática o tecnocrática; y dependiendo del nivel que trabajen el diseño curricular a la instrucción, corresponde a los de la vertiente deweyana o a los bobbitianos³⁹.

En otras latitudes, textos como los de H.A. GIROUX, M.W. APPLE, apuntan sobre las perspectivas del campo curricular, en donde se tipifica según GIROUX a los tradicionalistas iniciada por DEWEY, los conceptual-empíristas identificando a los eficientistas seguidores de BOBBITT y finalmente a los reconceptualistas, perspectiva reciente de los años 70's que, es abordada por curricularistas críticos que ven el currículo como instrumento político, ideológico o social (en el cual ubicamos el problema e interrogación del currículo oculto que tanto revuelo ha causado), en esta orientación al método de diseño queda al margen de ser propuesto como el eje concéntrico.

A manera de cierre, creemos que no sólo hubo desarrollo de los elementos que ya estaban instalados en el ámbito educativo, fue necesario crear otros instrumentos, medios y procedimientos para satisfacer diversas presiones políticas y educativas, una de esas creaciones fue sin duda alguna, el currículo que nació como un espacio de tensiones y controversias por su lugar estratégico en la contienda por la definición de fines, originando diferentes tendencias.

1.2. Recepción del campo curricular en México en los 1970s.

En este punto intentaremos presentar de forma esquemática los factores y condiciones que incidieron en la internalización y difusión del planteamiento curricular en México, en este caso nos basaremos en las reflexiones realizadas a partir de los documentos y discursos de autores nacionales de reconocido prestigio en el medio en torno a la temática. A su vez el presente queda al margen de sostener una valoración global (que resultaría por si complicado), más bien se trata de tomar de ellos, ciertos elementos centrales y tematizar hasta cierto punto.

³⁹ FURLAN, J.A. "Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículum". Mimeo ENEP-IZTACALA.

Hace ya algunas décadas se inició en latinoamérica el trabajo específico del campo curricular⁴⁰, impulsado básicamente por el avance significativo que en este tema lograra el país vecino de los Estados Unidos de América EUA⁴¹.

En el caso de México, tuvo su recepción formal en las instituciones educativas medio superior y superior principalmente, bajo el contexto social llamado modernizador⁴², proyecto de Estado político-académico, vinculado estrechamente a las estrategias de crecimiento y transformación capitalista que convergió con corrientes denominadas críticas, cuya matriz fue la teoría de la dependencia, a pesar de su absoluto antagonismo, las dos orientaciones convergieron paradójicamente; en ambas la asociación funcional entre educación y economía era aceptada como un hecho, aunque en un caso la relación fuera valorada como elemento de progreso; capaz de superar la disfuncionalidad de la universidad con el aparato productivo, fomar mejores y nuevos profesionistas especializados, etc., y en el otro como vía de reproducción social, que después de los sucesos de los finales de 1960 les sucede una apertura en la política educativa (ECHEVERRIA) que propicia los cimientos de nuevas reformas y propuestas educativas.

En este sentido, las dos orientaciones coincidieron, bajo lógicas distintas, en el impulso a la expansión de la educación, en este caso superior, porque si para unos (modernizadores) la disponibilidad de cuadros calificados actuaría como palanca del "despegue" de la economía y la modernización social, para los otros fomentaría ciertos procesos de democratización y difusión de la conciencia crítica.

Bajo este contexto, era prácticamente inevitable el desenvolvimiento de un proceso que buscaba distintos segmentos escolares que cumplieran funciones especializadas en relación con

⁴⁰ 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 por lo menos diez años a la fecha señalada.

⁴¹ Es necesario recordar que el desarrollo histórico de la educación y en particular del campo curricular en su lugar de origen expresa claramente o por lo menos así lo quisimos ver, los conflictos entre distintas formas de resolver el nexo entre tecnificación y democracia.

⁴² Trabajos que examinan ampliamente el contexto modernizador en las universidades de manera aportativa de aquella época, son entre otros los obligadamente referidos como: VASCONI, A. TOMAS, PUIGGROS A., MENDOZA ROJAS J., hoy BRUNNER, J.J. etc., análisis que resultan a la fecha de importancia significativa para comparar las actuales circunstancias como el Tratado de Libre Comercio en la educación, la modernización de la educación, la transformación, excelencia y evaluación de las instituciones de educación superior, etc.

las clases sociales y con la división social del trabajo, paralelamente se intentaba llenar un definido vacío teórico en la problemática pedagógica.

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 mucho antes y en ámbitos más amplios al educativo, establece EUA con Latinoamérica⁴³.

Particularmente lo referente al modelo curricular norteamericano adoptado y adaptado en la educación mexicana a través de los principales centros universitarios, que más tarde trataremos, se caracterizaba en principio por lo que los curricólogos nacionales coincidían en denominarle enfoque instrumental⁴⁴, 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 excesivo el trabajo de sistematización y programación en la realización de la clase, acentuando el énfasis en la evaluación como control, etc., éstos son algunos de los elementos que lo identificaban bajo la influencia del funcionalismo y el conductismo (R. MAYER), 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. TABA⁴⁵, en el que se pretendía articular problemas de tipo técnico con problemas de legitimación⁴⁶.

Este último enfoque fue el más prestigioso de los dos, sobre todo por la improtancia que aparecía ligada fuertemente a lo institucional y lo político más que a las técnicas estrictamente didácticas; ello se constata cuando observamos que los asuntos concernientes a

⁴³ Según PUIGGROS, los EUA tenían fuertes intereses de carácter político-pedagógico para el control y hegemonía sobre los países latinoamericanos, ligado a ello, resulta interesante el comentario de FOLLARI "La simple copia de lo que se realiza en otras partes, práctica común en los países dependientes ... poco sirve para resolver los urgentes problemas que nuestras sociedades enfrentan".

⁴⁴ Dentro de los numerosos trabajos que tematizan el enfoque, tan sólo como muestra se podrían consultar los dos primeros textos del Tomo I de las Memorias del Simposio sobre Experiencias Curriculares en la última década, DIE, CINVESTAV, IPN. México 1983 y los trabajos de M. ESTHER AGUIRRE en Foro Universitario números 4 y 5 de 1981.

⁴⁵ TYLER, R. "Principios básicos del currículum. Bs. Aires Ed. Troquel 1973. TABA, H. "Elaboración del currículum". Bs. Aires Ed. Troquel 1984.

⁴⁶ 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 ecléptica aparente, no ha dejado de ser un paradigma de extraordinaria potencia y seducción hoy día.

la organización de los estudios se trata y diseña en los más altos organismos de gobierno educacional⁴⁷.

Siguiendo el trabajo curricular de TYLER, el planteamiento analítico que ALFREDO FURLAN ha venido haciendo desde hace un buen tiempo, demuestra minuciosamente el imbricamiento de lo que él llama el nacimiento "bifronte" de dos paradigmas originarios; 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 BOBBITT 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 naturaleza⁴⁸.

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 eventos⁴⁹, observamos la importancia e interés que despertó en nuestro país el campo del currículum⁵⁰.

A partir de este inicio, 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, DOOL, SAYLOR, JHONSON, etc., y con enfoques de carácter más administrativos, reforzado por el desarrollo paralelo del

⁴⁷ Ver el documento analítico de E. WEISS que presentó en el Simposio sobre Desarrollo de la Investigación en el Simposio sobre Desarrollo de la Investigación en el campo del currículo organizado por ALFREDO FURLAN y M. ANGEL PASILLAS. ENEP-IZTACALA. Edo. de México. 1989.

⁴⁸ FURLAN J. ALFREDO. Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículum. Mimeo. ENEP-IZTACALA, Edo. de México. 1985.

⁴⁹ Se han realizado múltiples y variados esfuerzos en torno a esta problemática, a manera de ejemplo enunciamos tan sólo dos eventos más significativos que han atendido directa o indirectamente la cuestión curricular. "El Congreso Nacional de Investigación Educativa". Noviembre 1981. México, D.F. "El Simposio sobre Experiencias Curriculares en la Última Década". Octubre 1983. DIE, IPN.

⁵⁰ 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, etc.) se consiguió un significativo reconocimiento en nuestro ámbito universitario.

conductismo, y cognoscitvismo preferentemente, expresado en textos de POPHAM, BAKER, CHADWICK, CHRISTINE, CAGNE, BRIGGS, etc.

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 ofrece la escuela o el conjunto de aprendizajes que desarrollan los alumnos bajo el auspicio obviamente del establecimiento de forma programada y deseada aunque no necesariamente. El currículum lo encontramos definido desde el establecimiento o determinando desde el alumno o desde lo que se ofrece y desarrolla. SAYLOR.

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

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 estas entidades pioneras (centros, unidades, departamentos, etc.), 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 (que no podía crecer al parejo de la demanda social de educación superior de la UNAM) mediante la propuesta de métodos de enseñanza más eficaces y más eficientes". MA. IBARROLA.

Teniendo que resolver aspectos técnicos de problemas de la institución, también se atendía la investigación y difusión sobre los objetivos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de enseñanza, de evaluación, etc. 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, etc.

Dentro de las entidades más conocidas que destacaron por su pronta respuesta, encontramos los siguientes: (los cuales no aparecen en orden jerárquico de importancia) el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, etc. todos ellos en la UNAM.

Más tarde se les fusionó constituyéndoseles en el caso de el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en 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 educativo⁵¹.

Estas entidades lograron tener un estimado reconocimiento por los diferentes sectores universitarios tanto por autoridades, docentes como por alumnos, en particular por el lugar significativo que se otorgaban al currículum, cuyo planteamiento se asemejaba como un sinónimo al desarrollo por TYLER⁵².

Desde el origen del desarrollo de la planeación y el campo curricular en 1970 con la Comisión de Nuevos Métodos hasta 1983 con el simposio organizado por el DIE-CINVESTAV, el currículum, era no sólo el tópico más atendido e incluso por las miradas más insensibles, también se había convertido en el núcleo incuestionable de la teoría y el quehacer educativo, el eje articulador de los procesos escolares, concebido en su carácter de modelo. El currículum y plan de estudios se utilizaba indiscriminadamente en tanto se asumía como racionalidad metodológica del diseño curricular, objetiva y neutral.

⁵¹ ANGEL D. BARRIGA, expresa en varios de sus escritos de aquella época la preocupación indeclinable por crear una postura alterna a la norteamericana, una pedagogía latinoamericana crítica y posibilitadora de recuperar en principio las experiencias singulares institucionales a fin de construir un pensamiento que interrogue de forma diferente.

⁵² Dentro de las experiencias y trabajos que mostraron mayor impacto a nivel nacional respecto al currículo en ese período y por la cantidad de veces como es citado, encontramos "Planes de Estudio" de Glazman e Ibarrola, reunido hoy en un libro de Nueva Imagen en 1987. Estas lecturas, junto con los paradigmas originales se convirtieron en consuetudinarios para aquellos interesados en la elaboración e implantación de nuevos planes de estudio.

Así TYLER y TABA como GLAZMAN e IBARROLA se convirtieron en lecturas básicas en los que se ofrecían conceptos y procedimientos metódicos para lograr la planeación curricular deseada.

En este escenario fue evidente la confluencia de otras disciplinas o mejor dicho de sujetos investidos por la sociología, la economía, la psicología, etc., privilegiando ciertos aspectos en el currículo, sin dejar de ser tributarios de la lógica de montaje confeccionada por TYLER⁵³. Así devinieron en sin número de interpretaciones y reproducciones, enfatizando "los objetivos fragmentados", "los diagnósticos de necesidades", "la evaluación sistemática de las actividades de aprendizaje", etc. coadyuvando a sostener por largo tiempo este planteamiento, paralelamente encontramos también textos y discursos que pretendían irrumpir con la tradición curricular; sin embargo tenían una circulación marginal o no se les reconocía mayor trascendencia sino se colocaban detrás del discurso eficiente e inmediatesta del trabajo curricular⁵⁴.

Bajo esta frecuencia de reproducción del planteamiento curricular tecnocrático y la irrupción de ello como posición crítica alterna y dentro del marco de la modernización de las universidades (político-académico) en convergencia funcional con corrientes denominadas críticas como la teoría de la dependencia⁵⁵, se formularon proyectos educativos que se derivaron de las contiendas que la política de apertura de 1970 permitió en el escenario educativo, proyectos educativos innovadores que privilegiaban el carácter interno-práctico del proyecto educativo o bien extremaban el carácter contestatario.

⁵³ Ver por ejemplo el libro de CESAR COLL, *Psicología y Currículum*, Paidós 1978, en donde se invita a los psicólogos del desarrollo y de la educación, se impliquen directamente en problemas prácticos como los relativos a la elaboración del currículum y la mejora de los métodos de enseñanza. Otros textos que inter vienen desde un lugar analítico para mirar las diferentes orientaciones psicológicas que han entrado al campo educativo y particularmente al del currículum, se encuentran en "Corrientes psicológicas y currículum" por varios autores en Foro Universitario número 44. Pág. 19-42, México 1984.

⁵⁴ Textos presentados en eventos como: "Encuentro sobre Diseño Curricular", ENEP-ARAGON, 1982; en el que destacan planteamientos analíticos, interrogadores de los supuestos y premisas tecnocráticas, abriendo la posibilidad de comprender y ejercer el trabajo curricular no sólo como diseño, sino también bajo la idea de proceso que, arrojaba información que iría a contramano de lo planeado, de igual modo se esbozaban planteamientos sobre el currículum como la investigación. Ver a ALFREDO FURLAN y PATRICIA ARISTI, ROBERTO FOLLARI, CARLOS ANGEL HOYOS M., ANGEL DIAZ BARRIGA, etc.

⁵⁵ Ver en las páginas número de este inciso, la contienda y convergencia de las dos corrientes que influenciaron a las universidades tanto a nivel estructural (creación de nuevas instituciones) como a nivel parcial (nuevos currículos) que se conformaron bajo diferentes fines-medios.

Dentro de los proyectos educativos innovadores por llamarles de algún modo, encontramos dentro de los más típicos a: El Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH en 1971; El Colegio de Bachilleres, Las ENEP 1974 de la UNAM, la UAM-X 1975, etc. autogobierno de Arquitectura UNAM, las universidades de Guerrero, Puebla, Sinaloa, Zacatecas, etc., donde en algunos de estos ejemplos se da un desarrollo tanto por las preocupaciones del papel social de la educación como por las concepciones y prácticas educativas específicas, haciendo coincidir el avance práctico como la formulación teórica curricular.

En este proceso se presentaron cambios significativos en el campo curricular que respondían a los intereses e inquietudes de los diversos proyectos y sectores que los impulsaban, para unos fueron lugares creados como respuesta fiel a atender la función social de la educación media y superior, para otros era visto como el espacio político- social amplio de tendencia socialista, al que era necesario instrumentar para establecer lugares de servicio y de vinculación política comunitaria⁵⁶.

El campo del currículum en México, se caracterizaba en los finales de los setentas por una asentada formulación en la búsqueda de alternativas así como por mantener una posición crítica del paradigma dominante⁵⁷. De igual forma se observaban polémicas maratónicas, críticas fundamentadas, experiencias de desarrollo curricular significativas, análisis de las perspectivas de evaluación curricular en varios espacios⁵⁸.

Las experiencias registradas que podríamos considerar más significativas en el campo del currículum, por su originalidad y aportación al conocimiento del mismo, mencionaremos algunos, sin que ello demerite experiencias ausentes en la presente enunciación: El modelo curricular en la UAM-XOCHIMILCO que con base en una visión crítica y transformadora de la sociedad planteaban una alternativa conceptual y metodológica sobre la función social y académica del currículum, configurado por la organización modular, los objetivos de

⁵⁶ En particular sobre este aspecto, encontramos un análisis crítico interesante a considerar en O. FUENTES MOLINAR. Cuadernos Políticos No. 53 Pág. 18. México, D.F. 1988.

⁵⁷ Los trabajos en general de R. FOLLARI, muestran el interés incisivo por mantener tanto la crítica al planteamiento dominante de la tecnología educativa y de la postura tyleriana en la educación y en el campo del currículo, como la indeclinable idea de impulsar propuestas alternas.

⁵⁸ Dentro de los eventos que expresan de algún modo el nivel de tratamiento sobre la concepción y experiencia del campo curricular de esa época, encontramos: El Encuentro sobre Diseño Curricular en la ENEP-ARAGON de la UNAM en 1982 y el Simposio sobre Experiencias Curriculares de la Última Década organizado por DIE, IPN en 1983.

transformación que orientan al proceso de enseñanza-aprendizaje como sistema pedagógico distinto.

El Colegio de Ciencias y Humanidades CCH con un modelo curricular que busca la formación flexible de los alumnos así como brindar la capacitación propedéutica con una gran movilidad, poniendo énfasis en el tipo de cultura que consiste en aprender a aprender, ofreciendo materias básicas que le permitan iniciar el proceso por conocer, capacidad para sintetizar, propiciar un enfoque interdisciplinario con el fin de lograr la visión de la unidad de la disciplina.

Experiencias curriculares en establecimientos como el de la ENEP-IZTACALA, UNAM, ALFREDO FURLAN y EDUARDO REMEDI donde se sugiere considerar al currículum, a partir del movimiento, de la articulación con una práctica concreta y no a partir de un modelo curricular o simplemente discursivo.

La UAM-AZCAPOZALCO, ROBERTO A. FOLLARI, en donde la polémica sobre el currículum y la práctica profesional se sugiere como práctica social en tanto es ahí que se hacen pensables las funciones particulares escolares del establecimiento y su relación con la exterioridad, los fines en sí del establecimiento, el lugar del sujeto, etc.

Otras experiencias más que ofrecieron elementos interesantes fue el presentado por TEODULO GUZMAN, en el que propone el problema y acercamiento a una dimensión más del currículum no documentado e incluso omitido en los procesos aúlicos pero significativos de los eventos escolares, el currículum oculto.

Obviamente existen numerosas experiencias y también ensayos que apuntaban a planteamientos novedosos, escasamente tematizados como el modelo curricular inscrito en la concepción modular que fue difundido por las escuelas de la ENEP, en las que el sistema de enseñanza se estructuraba por módulos secuenciados bajo modelos de servicio, pedagógicos y didácticos, compuesto por actividades e información, habilitando que el alumno a través de las actividades experimenten el aprendizaje, dejando de lado la idea tradicional depositada al profesor, el cual es el único que debe y puede enseñar.

El análisis de cada uno de estos trabajos nos indicaría que estas experiencias responden a un planteamiento curricular que intenta ser distinto o mejor dicho con diferentes grados de apego a la propuesta original, lo cual amplió y sentó las bases a nivel nacional que definía el rumbo del tratamiento curricular de esa época. Al currículum se le otorgó el carácter de

proceso continuo que revela dimensiones fundamentales como: modelo formal que comprende la estructura de normas y saberes legitimados socialmente, y como una realidad compleja y contradictoria que se desenvuelve en sus diferentes momentos; diseño, desarrollo o aplicación y evaluación.

Aunado a lo anterior, también se intentó recuperar y develar el sentido y desarrollo del campo curricular, el lugar de la práctica social en el currículum, el análisis del quehacer cotidiano, la importancia del sujeto en la determinación curricular, el análisis de las dimensiones no explícitos del currículum (currículo oculto), etc.

En este sentido, el campo del currículum se problematiza emergiendo como consecuencia de elementos e intencionalidades ideológicas y pedagógicas antes sospechadas.

Sin embargo la política educativa hacia los establecimientos escolares cambia en esa época, se impone una notable falta de apoyo económico del estado, contrario a lo que había venido otorgando en la década de los setentas, coadyuvando a limitar el impulso de nuevos proyectos educativos⁵⁹, y centrar el desarrollo del campo curricular a intentar consolidarse en ciertas tendencias en algunos grupos, tratando de mantener espacios dedicados al estudio de la temática, a través del análisis, reformulación y recreación de los currículos existentes.

Después de 1982 el desarrollo del campo curricular en México se percibe en un movimiento lerdó en el que si bien, se reproduce y amplían críticas del paradigma curricular inicial, ya no es considerado por lo menos en el discurso como un campo prolífero en auge, no por ello deja de ser atendido como referente justificador o legitimador de los cambios curriculares que en algunos casos se aplican con un carácter político en demérito del académico.

En otras latitudes (EUA e INGLATERRA) a principios de los setentas se producen textos sobre la cuestión curricular, identificados con planteamientos de otros campos disciplinares como la lingüística, la antropología, la sociología, e incluso el psicoanálisis, estos trabajos eran acuñados generalmente por el discurso marxista y la influencia del estructuralismo y existencialismo.

⁵⁹ MENDOZA ROJAS, J. "Financiamiento de la educación superior, ¿Estrangulamiento a las universidades públicas? en I Foro Estado, Crisis y Educación Superior en México. UAQ. pág. 149-156. Querétaro 1984.

Los textos como los de P.W. JACKSON, 1968; M. YOUNG, 1971; B. BERNSTEIN, 1971; J. EGGLESTON, 1977; M. APPLE, 1979; N. KING, 1979; F. BARRY, 1979; H.A. GIROUX, 1983, etc. dedicados al trabajo del campo curricular se remiten a referencias bibliográficas de MARX, FREUD, así como denotados neo-marxistas con reconocimiento internacional⁶⁰.

Esta perspectiva crítica oscilaba entre el análisis ideológico de los paradigmas dominantes en el currículum y a su vez pretendía ir hilvanando propuestas nuevas que pudiesen colocar el campo del currículum en una acción y práctica diferente a la idea reproductora.

En la medida que estos textos se incrementaban, los mismos autores lo consideraron un movimiento de conjunto, al que podían denominarse como Sociología del currículo o Reconceptualistas, finalmente a este movimiento curricular se afiliaban todas las inquietudes que tuvieron un sentido crítico de tal forma que se podía encontrar múltiples direcciones y aristas desde donde leer y pensar el currículum, abordando varias escalas: la del establecimiento, el plan de estudios, la de los sujetos maestros, la del aula y privilegiando la dimensión de la política-social en la educación o la dimensión más singular de los procesos psicológicos y educativos, etc.

En enfoque crítico del currículum en México, se incorpora a nuestro juicio por espacio de una década, es decir a finales de los setentas y principios de los ochentas se genera la enunciada tendencia crítica en nuestro campo educativo y de manera particular en el currículum.

Esta tendencia alcanzó un desarrollo importante, similar a las tendencias anteriores, sólo a partir de entre 1987 y 1988 en algunos centros académicos esta corriente se empieza a conocer, de este modo, se abre un caleidoscopio con distintos términos que configuran el trabajo curricular: "Sociología del currículum", "Currículum como conocimiento socialmente organizado", "Racionalidad-currículum", "Modelo y realidad curricular", "Currículum y arbitrario cultural", "Currículum oculto", etc.

El término más elocuente que ha desplegado un número amplio de estudios que comparten explicaciones dualistas del currículum y que a su vez representan lógicas y procesos encontrados pero que a su vez se trastocan mutuamente es el currículum oculto, el implícito, el real, el vivido, etc.

⁶⁰ Ver FURLAN. Op cit. mimeo.

Algunos de los sujetos pertenecientes a la sociología del currículum o reconceptualistas nos advierten sobre su riesgo que podría producirse en su empleo, algunos lo consideran limitado en tanto no posee suficiente peso teórico como para constituirse en un medio explicativo, de todo aquello no documentado en un plan de estudios y menos en los procesos cotidianos aúlicos. Por otro lado su definición se ha caracterizado como muy difusa, ambigua que ha posibilitado su uso desmedido y adulator de sí mismo.

Sin embargo, existen otros que no dejan de reconocer que el trabajo de investigación se ha enriquecido gracias al currículum oculto, se han brindado aportaciones teóricas y experiencias en torno a las características de la práctica docente, la configuración de las prácticas, rutinas y acciones simbólicas que arman la dinámica escolar, los mitos y estereotipos que privan en el salón de clase, así como los aspectos culturales, ideológicos, sociales que se expresan en el proceso complejo de enseñanza-aprendizaje, etc. (H. GIRAUX).

Después de 1982 este campo del currículum, se disparó en múltiples direcciones como lo señalan FURLAN, PASILLAS y DIAZ BARRIGA. Para los dos primeros es un hecho natural, al considerar la noción y desarrollo del currículum constituyéndose en una encrucijada en la que convergen, atraviesa y prosiguen su periplo, perspectivas de diferente escala y sesgo práctico y teórico, conceptual o técnico. En cambio DIAZ BARRIGA lo caracteriza como un ambiente de confusión, de crisis y ausencia de un campo conformado e incluso de disociación entre teoría curricular y la práctica de intervención curricular.

Finalmente a pesar de la advertencia que los autores nos han hecho sobre la insuficiencia del campo curricular, lo anterior aporta claves para entender tanto el currículum como para elegir la dirección a tomar, si aún insistimos en permanecer un tiempo más en este tópico, dirigirse hacia alguno de los discursos o tendencias implica colocarnos en la línea de búsqueda y mantener una clara posición en las divergencias o convergencias con otras tendencias.

Es sumamente importante precisar algo ya indicado anteriormente, la cuestión curricular varía según las líneas en las que nos comprometemos anclarnos, sea si elegimos la línea más reciente y relativamente seductora "crítica" podemos pensar al currículo desde su entorno que interioriza el establecimiento escolar, es decir en ideas de P. BOURDIEU, observar como se configura el "arbitrario cultural", como se ejerce la "violencia simbólica, en tanto inculca y constituye "hábitos", rituales que dan vida cotidiana al establecimiento. En cambio si eligiéramos otra línea, por ejemplo: la que se apela con mayor frecuencia por su fuerza que tiene al interrogar constante y esmeradamente por la relación entre el diseño (proyecto) y su

puesta en marcha a fin de ir ajustando en el proceso la propuesta racional y consensuada por el establecimiento de forma pragmática. O si elegimos cualquier otra como aquella colocada en la visión más rígida, calculadora y sistemáticamente controladora de lo planeado, tendríamos que inscribirnos en el trabajo plenamente tecnocrático.

Cualquiera de esas líneas en las que hemos encontrado tanto seguidores, reproductores como críticas y que a su vez se ha logrado agrupar a ellos en relación al currículum, representa hoy un producto más de las contiendas sociales que en ámbitos académicos se ejerce por imponer o con-vencer a los otros.

1.3 Perspectivas de la evaluación curricular en la educación superior, México en los años 70-80's.

No resulta complicado a simple vista deducir de 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), en donde de algún modo la relevancia que ha tenido en diferentes momentos al uso del tópico de la Evaluación, referido en términos tanto estrecho y limitado en cualquiera de sus dimensiones; conceptual o fáctico, hasta referido al aspecto cualitativo de la evaluación, conformando una noción y aplicación disímil a la predominantemente tradicional, dando cobertura a un conjunto de aspectos generales como singulares, planteando una idea de transformación, renovación, ajuste o por el contrario de comprensión y asimilación de los 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 o 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 diferente sesgo, expresado en contradicciones de diferente orden en las propuestas y proyectos educativos, cuestión suficientemente implicadora para estacionarse una temporada a explorar y tematizar. 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 dos campos contemporáneos aplicados simultáneamente a la educación superior. La Evaluación Curricular.

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, implica que la necesidad de cambio se expresara a ritmos disímiles, no sólo en la emisión discursiva, sino también 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 y mejores productos a un bajo costo (TAYLOR). Bajo este escenario y orientación de las prácticas es como se crean nuevas ideas, propuestas y conceptos tendientes a responder a los avatares vertiginosos que exigía 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 productos⁶¹.

Recordemos en los incisos anteriores de este capítulo, como el sistema educativo norteamericano se convirtió en un sector organizado a nivel nacional, gracias al enriquecimiento del pensamiento educativo en el desarrollo de sus propios conocimientos y por

⁶¹ Cabe mencionar que el problema de la valoración en la educación no se inicia estrictamente con la historia exclusivamente de los EUA a finales del siglo XIX y principios del 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 intensionalidad 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 el que se crea un concepto para responder a las exigencias de cada época, mientras que en la edad medieval se buscaba el lograr el dominio de un saber, el formar al hombre culto más que encaminarlo a la incorporación del mercado o insertarlo al desarrollo productivista como los cánones de la sociedad industrial impone violentamente, ambos conceptos examen y evaluación, si bien aparentemente (semántica) dos conceptos diferentes con significaciones que arriban a intensionalidades distintas, la acentuada preocupación por controlar, seleccionar e identificar las capacidades y rendimiento es ampliamente similar y compartido en ambos términos. Ver como referencia de contraste a LAWERYS, et al. Examen de los exámenes, Buenos Aires, ESTRADA 1971. (Fotocopia).

su incorporación a su cuerpo teórico de los avances de las disciplinas que se integraban al saber científico, entre otras la Psicología, no sólo hubo desarrollo de los elementos que ya estaban instalados en el ámbito educativo; fue necesario 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 un importante respuesta a los retos que la sociedad industrial presentó al sector educativo norteamericano, como un asunto especializado en la práctica educativa, espacio de polémica, de tensiones y controversia que hunde raíces en enfrentamientos políticos, sociales y económicos en los que habían estado involucrados grupos, sectores y clases sociales.

La evaluación recoge y expresa importantes contradicciones sociales y educativas de los EUA, viejos y variados forcejeos que conforman este nuevo campo que a la vez da impulso a vertientes específicas, líneas opuestas y prácticas en la evaluación.

El surgimiento de la evaluación tuvo lugar a partir de esa contienda y coexistencia de distintas tendencias, expresada en dos vertientes curriculares originarias: la eficientista y la que pretendía el desarrollo integral del individuo, fueron el 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, la enseñanza, etc. que tuvieron un considerable impacto en la educación.

Tratando de ser congruente con el planteamiento anterior y revisando algunos textos dedicados al esfuerzo tenaz sobre el trabajo de la 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 la industrialización en los EUA, bajo el planteamiento de la propuesta administrativa llamada "ciencia del trabajo", en el que se busca la sustitución de tiempos y movimientos innecesarios, lentos e ineficientes por movimientos rápidos, productivos, seleccionando científicamente al sujeto idóneo para el desempeño (TAYLOR, BOBBITT).

- En la transición del siglo XIX al XX la conformación del aparato productivo incipiente demanda 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 realiza paulatina y contundentemente, dando la pauta a la noción de objetivos de aprendizaje y el logro de resultados. (F. MAYER, POPHAM y BAKER, GAGNE Y BRIGGS, etc.).
- Con la Psicología científica se inicia el desarrollo de los "test" de inteligencia que invade 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, etc., 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, etc.
- No sólo la Psicología científica, (conductista) aporta 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 con 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. DIAZ BARRIGA).
- Existieron abundantes planteamientos con distintas modalidades en la evaluación del aprendizaje que se preocupaba por el producto eficiente (ROBERTO 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 (PEREZ GOMEZ).

La perspectiva dominante de evaluación cuantitativa en los finales de los años sesentas encaja en una tendencia teórica que considera a la educación como un 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 debe preocuparse exclusivamente de comprobar el grado de apego entre lo alcanzado y los objetivos previamente establecidos (R. TYLER).

- La eficiencia, la productividad, la objetividad y planeación inteligente es proclamada por la evaluación cuantitativa que, representa la razón instrumental tras la proliferación de "hechos" comprobados y expuestos, oculta tras apariencias espectaculares las realidades que ganará en aceleración lo que pierden en profundidad. Este vértigo "loco" es descrito por un monólogo del esquizofrénico MINKOWSKI, citado por MICHEL MAFFESOLI "no quiero alterar mi plan a ningún precio... prefiero alterar la vida y no el plan"⁶².
- La evaluación se ha pensado predominantemente desde una perspectiva positivista y neopositivista como lo ha señalado PEREZ GOMEZ "El concepto de evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido en nuestro contexto cultural y académico los rigores de la estrechez positivista. Desde BOBBITT y THORNDIKE hasta MAYER, POPHAM, LANDSHERE, ADAM, CROUNDLAUD..., el concepto de evaluación se ha restringido de tal modo que, para la mayoría de educadores e investigadores, refiere simplemente al proceso de medida del 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 PEREZ GOMEZ "Esta perspectiva conceptual tan restrictiva ha producido lógicamente el desarrollo de

⁶² La lógica de la dominación, MICHEL MAFFESOLI. Cap. VII en: Lógica de la dominación. Ed. Península, Barcelona, España, 1977.

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 XX⁶³.

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

En ese período se produjo un acelerado incremento de propuestas acuñadas desde la perspectiva llamada evaluación cuantitativa entre los que según PEREZ GOMEZ están: ELLIOT, STAKE, McDONALD, ELSNER, 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 anterior de los "test" no lograban proporcionar la información necesaria para reconocerse en su quehacer cotidiano, dada la limitada y estrecha capacidad que brindaban los instrumentos y técnicas "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 irruptor son elementos fundantes y fundados del proceso de evaluación.

- Inscritos en este nuevo planteamiento, el campo de la evaluación y la evaluación misma como modelo en cada caso se complica al dar apertura a dimensiones no consideradas anteriormente, comprender una situación donde interactúan individuos con un mayor esfuerzo y conocimiento para dar lugar e interpretar como asimilar e incorporar desde su rol social un proyecto o acción.

- La objetividad (esgrimida por 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 intensionalmente humanos, con limitaciones y errores que la subjetividad impone (A. DIAZ BARRIGA).

⁶³ "Modelos contemporáneos de evaluación". A.I. PEREZ GOMEZ. Cap. 21. La enseñanza: su teoría y su práctica. Ed. Akal Universitaria. Madrid, España, 1989.

- La evaluación como definición y como acto, al igual que el que la erige responde a cuestiones axiológicas y de justificación para promover ciertos aspectos intencionados de aprendizaje.
- La evaluación en la escala de su aplicación, se abstiene en versar unívocamente sobre la contrastación acéptica o de apego entre lo diseñado (objetivos conductuales) previamente establecido y observable, y los resultados que el intercambio, evolución y enriquecimiento en el espacio aúlico 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, etc., también, quienes participan aprenden sobre sí mismos y su posible lógica racional de su quehacer a partir de su rol.
- La evaluación cualitativa se coloca en su escala metodológica, sensible capaz de enfrentar los acontecimientos imprevistos a las diferencias que los significados latentes logran objetivar.
- La evaluación cualitativa, 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 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 visicitudinarios:

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 producto, 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, etc.). 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 en los EUA se desprende a partir de la 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 dió origen a lo ya anunciado, la conformación inicial de la articulación de los dos campos de especialización en el desarrollo de la educación estadounidense, el currículum y la evaluación, convirtiéndose en un binomio de amplio espectro en el tratamiento evaluatorio del establecimiento escolar; la evaluación curricular, la cual heredó a su vez las críticas, transformaciones e incluso las orientaciones teóricas que hoy día se encuentran, aunque no en su estado "puro"; en el caso del currículum encontramos los paradigmas tecnocráticos (TYLER y TABA fundamentalmente) y los llamados reconceptualistas o sociología del currículo (JACKSON, APPLE, YOUNG, GIROUX, etc.). En el caso de la evaluación lo podemos dividir en dos: el paradigma experimental en el que se pueden considerar algunos connotados como: análisis de sistemas (RIVLIN, ROSSI, FREEMAN y WRIGHT), por objetivos de comportamiento (MAYER, POPHAM, BLOOM), el de adopción de decisiones (STUFFELBEAM), 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 los basados en posturas democráticas (STENHOUSE, McDONALD y ELLIOT)⁶⁴.

⁶⁴ 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 PEREZ GOMEZ Op. cit. 426-449.

La evaluación curricular ha mantenido con ello el carácter de campo, en tanto se sostiene la tensión y la polémica en la incursión de la misma⁶⁵.

Como es esperado, este campo tuvo la necesidad de confeccionar un lenguaje y conceptos que les permitiera entender y 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 los 80's, una vez que éste contaba con un amplio desarrollo en el país vecino, ello coloca a México nuevamente querrámoslo o no, 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 aparece como un aspecto que reclama la profesionalización de especialistas que puedan dar una opinión autorizada 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, etc.) 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, sólo algunos tuvieron impacto en nuestro medio⁶⁶.

La evaluación curricular desarrollada en nuestro país se vió 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

⁶⁵ En los años setentas se crearon diferentes modelos para hacer esta evaluación, la cual emerge con una característica disímil 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 de cuenta del sistema educativo, o cual quiera de sus elementos que lo conforman como lo señala ANGEL DIAZ BARRIGA en la conferencia impartida LA EVALUACION CURRICULAR en el VI Encuentro de Unidades de Planeación. Dirección General de Planeación Evaluación y Proyectos Académicos. UNAM. Méx. 1989.

⁶⁶ EDUARD WEIS. *op. cit.*

una de ellas, las cuales hemos denominado convencionalmente como: el enfoque tecnocrático y eficientista y el enfoque alterno o crítico.

En el primero, respecto a la evaluación fue conocida como "Tecnología educativa" que privilegia los aspectos instrumentales, cuantitativos y experimentales en la evaluación curricular, bajo los supuestos filosóficos, sociológicos y psicológicos sustentados por el conductismo, pragmatismo, funcionalismo, así como teorías particulares de la administración científica, la teoría de sistemas y la informática, dentro de estas corrientes, los modelos de evaluación curricular que se diseñaban expresando típicamente la tendencia de los directamente artífices o seguidores (BLOOM, MAYER, CAGNE, TYLER, TABA) logrando un reconocimiento en los establecimientos educativos a nivel superior.

Más específicamente dentro de este enfoque se pueden apreciar en la experiencia y las propuestas de evaluación curricular, puntos de coincidencia respecto a los supuestos filosóficos señalados, no obstante también presentaban características metodológicas específicas que la distingue: en el caso de TYLER, TABA, STUFFLEBEAM, ASTIN y PANON, WEISS, GRASSAN, etc.), estos modelos exhaustivos de evaluación curricular, podemos observarlos aplicados principalmente en los establecimientos de la UNAM y algunas ENEP-S y sobre todo en las carreras del área de la salud, bajo la lógica de evaluación que contempla los aspectos de contexto, insumo, proceso y producto (CIPP) STUFFEBEAM que sirvió para la evaluación curricular del plan A-36 de Medicina, en las ENEP-S 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 (TYLER y TABA) se privilegiaron, poniendo énfasis en los objetivos de aprendizaje y buscar 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 fundamentalmente 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, etc., surgen así, otros modelos y metodologías de evaluación curricular y se incorporan otros que

ya hemos mencionado D. STUFFEBEAM, o el modelo llamado de convectoria de entradas, procesos y salidas que propone AUSTIN y PANOS o la metodología para evaluar curricularmente los programas de acción social desarrollado por CAROL WEISS que pone el acento a las dimensiones cuantitativas y experimentales de la evaluación curricular, otro caso dentro del mismo enfoque, encontramos a ERIKA GRASSAU, experta en el campo, estructura una metodología de evaluación curricular en la que especifica los aspectos a considerar en el momento de definir las variables, criterios, indicadores y en la elección de las técnicas y diseño de los instrumentos.

Los trabajos en aquel entonces, finales de los 70's y principios de los 80's 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 GLASAM 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 miramos como una reedición tyleriana al idioma español.

Si revisamos los eventos y foros realizados en esta época incluso de principios de los 80's, las experiencias del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, muestra como los trabajos atinentes a la temática que nos ocupa, resultaron escasos y de los pocos, 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 de los 80's se contó con lecturas y experiencias que, a partir de la crítica permanente al enfoque de los modelos de evaluación curricular anterior "clásico" y con la influencia del enfoque que se erigía crítico, construido preferentemente de las teorías de autores europeos, fenomenología, estructuralista, hermenéutica, etc., se armaron propuestas de evaluación curricular que intentaron irrumpir con la idea de modelo y diseño en el currículum y la evaluación.

Este enfoque crítico y propositivo más tarde, se miraba como la perspectiva de evaluar de forma significativa el currículum, transformando el objeto de la evaluación rígida propio del

eficientismo, concibiendo la evaluación curricular como la posibilidad no sólo de dar cobertura a la variedad de elementos educativos, sino como la posibilidad de análisis e investigación en sí misma.

Trabajos a nivel nacional acuñados desde este enfoque encontramos algunos con carácter relevante al aportar elementos conceptuales y metodológicos novedosos que intentaban 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, así como la tematización de los referentes teóricos del mismo (CISE 1981-86, D. BARRIGA, GALAN y MARIN, etc.). Los que destacaban , el interés de la evaluación curricular por los aspectos sociales del currículum como elementos importantes en las prácticas profesionales (UAM-XOCHIMILCO 1981-86, R. FOLLARI y BERRUEZO, GUEVARA N.). Los que aprecian la evaluación curricular no a partir del modelo, del deber ser normativo, sino a partir de la articulación con una práctica concreta, analizada a través de aproximaciones permanentes, y de significaciones diversas que toma en cuenta la diferencia identificando como es que se configuran ciertas prácticas (ENEP-IZTACALA 1975-79, A. FURLAN, E. REMEDI).

Con los trabajos simplemente enunciados arriba, si bien no son los únicos que han atendido el problema del campo de la evaluación curricular, si dan lugar a dicha problemática abriendo espacios para analizar y abordar aspectos y elementos del currículum, sin que estas experiencias se hayan institucionalizado, normando la forma y el sentido en la evaluación curricular y sin la intención de determinar asfixiantemente 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: La importancia de la evaluación curricular, en tanto construcción singular que amplía la visión del campo mismo, la variedad y complejidad de elementos contenidos en la acción misma de 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, etc.

Podríamos coincidir con los teóricos destacados en este campo en la idea de que, la evaluación curricular 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 opera 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, etc., 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.

El debate en materia de evaluación curricular, creemos se mantiene a partir de estos dos enfoques en los que se inscriben un conjunto de derivaciones, contraponiendo la importancia de lograr llegar a cubrir el objetivo deseado desde un modelo predeterminado o identificar y significar el proceso curricular como investigación y fuente de múltiples prácticas escolares que abren dimensiones sugerentes en su intervención.

1.4. Tendencias teóricas actuales en la evaluación curricular

De acuerdo con lo señalado por ARIEH LEWY⁶⁷, y los acontecimientos sociales en países como EUA, la década de los cincuenta, marca 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 desarrollo del 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 crean las condiciones óptimas para acelerar las acciones encaminadas a profesionalizar las actividades de evaluación.

A medida que el tiempo iba transcurriendo fue dándose origen y cristalización al campo de la evaluación curricular, hasta convertirse relativamente en un campo de conocimiento especializado al interior del proceso escolar, abriendo la mirada de la evaluación a los procesos

⁶⁷ LEWY, ARIEH *et al.* Manual de Evaluación Formativa del Currículo, pág. 23.

educativos no como un aspecto exclusivo del aprendizaje, sino como un conjunto de elementos educativos que requerían ser analizados y comprendidos.

Cabe reiterar que el desarrollo incipiente en la evaluación, particularmente curricular, se expresa 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 evaluación curricular en México, asumida explícitamente se localiza a finales de la década de los 70s y principios de los 80s, la cual logró una acogida importante en instituciones de educación superior como la UNAM fundamentalmente, más tarde es reconocida y empleada como un elemento relevante en el conocimiento y avance de la formación profesional, paralelamente se le atribuía capacidad para dar cuenta de las formas y concepciones explícitas e implícitas de la dinámica curricular, considerando los diversos aspectos sociales, culturales, institucionales, académicos, etc., que desde luego convergen y atraviesan al currículum, develando la forma de acotar y configurar un determinado sentido curricular, de igual modo la evaluación a su vez se modificaba y/o precisaba como el caso de algunas experiencias vistas en el inciso anterior.

Podríamos afirmar que hasta hace relativamente poco tiempo, el interés por el campo de la evaluación curricular en México ha ganado terreno según lo muestra el incremento literario, las prácticas y los discursos, tan sólo si revisamos una de las revistas que cuenta con un fuerte dispositivo publicitario "Universidad Futura", expresa el interés que tienen algunos de los países del mundo por la necesidad de conocer, evaluar y modificar su sistema de educación, particularmente superior, impulsando acciones y políticas de carácter intervencionista o autogestivo de evaluación y de transformación a diferente escala y grado de preocupación.

De modo similar a través de otras publicaciones "Perfiles Educativos", "Cuadernos del DIE", etc., referidos a nivel nacional encontramos una cantidad de experiencias y ensayos interesantes de diferentes cortes teóricos que apuntan a exaltar de algún modo la necesidad y vigencia de considerar y mantener el interés por la evaluación curricular, paralelamente en la práctica se constata la relevancia que tiene la evaluación curricular en instituciones como la UNAM cuando se declara a través de sus medios oficiales sobre el resultado del trabajo constante de evaluación a nivel curricular que ha permitido renovar el currículum desde 1987 en las carreras de matemáticas, actuario, físico, ingeniero químico, biólogo, en 1988 en las carreras de canto, composición, educación musical, etnomúsico, piano instrumentista, y

psicólogo, en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, en 1989, se modificaron en las carreras de químico en alimentos; químico farmacobiólogo, ingeniero químico metalúrgico y urbanista; mientras que en 1990 les tocó a las carreras de ingeniero de minas, ingeniero civil, ingeniero en computación, ingeniero geofísico, ingeniero geólogo, ingeniero mecánico electricista, ingeniero petrolero, ingeniero topógrafo y el de médico cirujano (FES Zaragoza). Para 1991 se hizo lo propio con la carrera de derecho y un año más tarde 1992 en las carreras de administración, contaduría, cirujano dentista, enfermería, ingeniero civil, ingeniero en computación, ingeniero mecánico electricista en la Escuela de Estudios Profesionales de Aragón, finalmente este año 1993 se ha mantenido el trabajo de evaluación y renovación en las carreras de Ciencias de la Comunicación, Economía y Relaciones Internacionales de la ENEP-Aragón; en el cirujano dentista, médico veterinario, optometrista de la ENEP- Iztacala, y el de mecánico electricista, en Cuautitlán Izcalli, así como los currículum de las facultades de Economía, Contaduría, Medicina e Ingeniería.

Estas acciones anteriores, muestran como ejemplo, la importancia que la evaluación curricular tiene en el Sistema de Educación 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, este comentario hecho en 1989 podríamos hacerlo extensivo para los años iniciales de los 90s.

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 pretensioso, 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 tema⁶⁸.

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 expuesto por R. TYLER⁶⁹, el cual ha sido incansablemente utilizado, independientemente de sus alcances y resultados obtenidos en cada experiencia.

Uno de los paradigmas pedagógicos utilizados o referido a él en la evaluación curricular, adjetivado por los curricólogos y no sin razón, como tributario indeclinable de la línea pragmática es sin duda el trabajo ecléptico de R. TYLER, 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 reconocida, 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 en 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 de método racional se ofrece la posibilidad, refiriéndonos al aspecto concerniente a la evaluación, de analizar e interpretar y a su vez brindar los procedimientos para llevar a cabo la evaluación curricular, aunque no de forma explícitamente exhaustiva.

TYLER, incluye en el planteamiento curricular la propuesta de evaluación en términos de evaluación de la eficiencia de las actividades como forma de comprobar si se han alcanzado las finalidades diseñadas.

⁶⁸ Como ejemplo podemos referirnos a los Cuadernos de Planeación Universitaria "Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación". 3a. época, año 4, No. 4 Dic. 1990. UNAM.

⁶⁹ RALPH W. TYLER. Principios básicos del currículo. Ed. Troquel Buenos Aires 1979.

En este sentido objetivos-actividades-evaluación forman una tríada donde el control que se ejerce sobre los "productos" en la relación: aprendizajes logrados sobre objetivos propuestos lleva a evaluar actividades diseñadas como 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.

En la evaluación se observan los productos, conductas de los individuos y se leen las distancias y coincidencias entre lo planeado y lo ejecutado, ajustando en el proceso lo que el individuo es y lo que debe 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, ello entendido como el ajuste escolar a la demanda del desarrollo social actual.

TYLER liga en la evaluación, el ciclo continuo del proceso de planeación para la construcción de 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 y por tanto en la evaluación del mismo.

La evaluación curricular es planteada 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).

La evaluación "supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así, ayuda a verificar la validez de las 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"⁷⁰.

Tomando los elementos centrales del proceso de evaluación propuesto por TYLER, pueden emplearse para la evaluación curricular de la siguiente manera:

⁷⁰ Ver Op. cit. pág. 108.

El proceso de evaluación, ofrece tres aspectos importantes a considerar. El primero se refiere a los objetivos del currículo educacional. El segundo referido al procedimiento de evaluación que permita verificar todos los tipos de conducta explícitos en cada uno de los objetivos y un tercer elemento 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 conducta.

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

| | | |
|--|--|---|
| ELEMENTOS E INDICADORES PARA LA EVALUACION CURRICULAR | a) Objetivos del currículum educacional. | - Objetivos de conducta definidos explícitamente. -Objetivos de las conductas en relación a los contenidos establecidos. |
| | b) Examinar los instrumentos de evaluación para comparar en qué medida sirven al propósito perseguido. | -Objetividad de los instrumentos. -Confiability de los mismos. -Y validez. |
| | c) Identificar a través de los instrumentos de evaluación a utilizar la expresión de las conductas deseada a modificar en los alumnos. | |

Un modelo más a señalar en este inciso como parte del conjunto de las propuestas de evaluación curricular existentes en el medio de la educación superior y al cual se le ha calificado como una de las propuestas alternas en el diseño y evaluación de los planes de estudio "CRITERIOS E INSTRUMENTOS PARA LA REVISION DE PLANES DE

ESTUDIO", fue elaborado por la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico (CADA)⁷¹, bajo la coordinación de la División de Ciencias Básicas e Ingenieriles.

La propuesta presenta a groso modo una modalidad que difiere significativamente en extremo al modelo clásico antes señalado (TYLER), dado el carácter novedoso de los aspectos a trabajar, así como al de la originalidad de la misma en ámbitos ajenos al de los EUA. La propuesta consiste sustancialmente en más que un intento por implementar en la práctica una serie de instrumentos originales de análisis curricular, en los que subyace a juicio nuestro, una postura teórica no explícita de carácter sociológico y hasta cierto punto filosófico sobre la determinación de la formación escolar a partir de los sucesos empíricos de cada profesión en cuestión.

La profesión se convierte en la propuesta, en el elemento central a abordar de manera minuciosamente 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 acotar su definición ya sea para utilizarla en su dimensión de elaboración del plan de estudios o para nuestro 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 que 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 cabo, 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 prácticas que afilian a su interior un conjunto de características que las distinguen una de la otra, es posible precisar la práctica profesional en cuestión.

⁷¹ 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, 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 estatégico 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 al modelo, también es sostenida 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 contenido.
- e) Creación de criterios 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 fasetas en la evaluación como indicadores de la misma, en las 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 E INDICADORES PARA LA EVALUACION 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 contemplada en el currículum.</p> |
| | <p>b) Determinación del campo profesional.</p> <p>En este espacio, es necesario conocer como se han definido en el currículum las actividades profesionales, los ámbitos y áreas de trabajo, como se ha asumido las demandas y necesidades sociales, como se han dado lugar a la heterogeneidad de prácticas a formar, etc.</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 práctica del alumno, considerando los eventos a nivel mundial como nacional, las políticas y avances científicos, industriales y educativos, etc.</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 último 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 anteriores, encontramos una perspectiva más, trazada por la experiencia curricular en la ENEP-IZTACALA⁷², en la que se sugiere considerar según los autores "la inserción del producto en el movimiento de lo real", en el sentido de que el 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 curriculum, abre el carácter de proceso continuo en el currículo, relevando dos dimensiones fundamentales: en la primera, el aspecto formal constituido por el modelo que comprende la estructuración de normas y saberes convalidados socialmente, y la segunda se da lugar a la realidad compleja y a la vez contradictoria, en la que se desenvuelve atravesando el curriculum en sus diferentes 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 como es que se constituyen ciertas prácticas y no otras, como se organizan y ejercen, como es significada por los sujetos involucrados, etc.

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 en este ámbito como lo señala el enfoque de "Evaluación ampliada" por J. CARDINET. "Evaluación holística", por WULF⁷³.

La propuesta tiene como meta, procurar información útil y significativa, evitando simplificar la complejidad de elementos que intervienen en su caso dado, considerando que los aspectos que deben tomarse en cuenta para la evaluación son de distinta naturaleza y se

⁷² ALFREDO FURLAN Y EDUARDO REMEDI, 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.

⁷³ ANCONA, HEREDIA B. "La evaluación ampliada" Pág. 115 Revista de Educación Superior Vol. IX No. 2 ANUIES, México, 1980.

requiere apelar a una metodología que de lugar a variados enfoques que permita obtener información para una mejor decisión.

La propuesta 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 Aplicada, 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 ANGEL DIAZ 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 actividad⁷⁴.

En un intento de presentar esquemáticamente las tendencias que caracterizan en este momento la evaluación curricular, apoyándonos en la perspectiva del autor 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 el contrario la posición a asumir es el evaluar sólo un aspecto del mismo. Este inicial debate agrupa seguidores que esgrimen argumentos a favor o en contra de alguno 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 LEWY presenta un conjunto de cuestiones a tomar en cuenta, tanto de carácter externo, interno y de dimensiones que requieren -creemos- metodologías diferentes, un equipo de agentes sociales capaz de articular diferentes perspectivas en que es atravesado el currículum, etc.

Un punto más que se desprende del elemento inicial es referido a la disyuntiva de si la evaluación curricular es un acto de investigación o si es simplemente una acción técnica

⁷⁴ A. DIAZ 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 UNAM MEXICO, 1990.

instrumental), nuevamente A. DIAZ hace un trabajo de análisis comparativo sobre el punto, el que señalaremos esquemáticamente: Los que privilegian la acción técnica en la evaluación (McDONALD, STUFFEBEAM, etc.), colocan no sólo al individuo que realiza la acción de evaluación como un sujeto 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. DIAZ 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 psicossocial, así como sus derivaciones. y
- c) "Estudios realizados a partir de la entrevista a 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 la neutralidad valorativa". Ahí, deslinda la posición de quienes consideran a la 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.

Finalmente podemos decir que, la evaluación curricular asumida 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", son 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 madejada 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 procesos de participación conveniencia social y académica con el fin de contribuir al conocimiento de los procesos de evaluación curriculares.

2. PANORAMA HISTORICO DE LA ENA-UACH.

El presente capítulo al igual que el anterior resulta de por si demasiado amplio y con profundos escollos como para intentar agotarlo en un par de pinceladas y aún más develar la compleja historia que envuelve un conjunto de elementos educativos de recién consideración o por lo menos de forma explícitamente reconocidos en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

Esta situación me ha obligado a centrarme de forma breve y concisa en la caracterización de los elementos sustantivos del desarrollo histórico-educativo de la institución, a modo de ofrecer una visión panorámica de lo que es el establecimiento educativo y a su vez mostrar el lugar que ha tenido el tratamiento y evaluación curricular.

En un primer momento, si miráramos tan sólo de forma superficial a lo largo del desarrollo educativo contenido en lo que hoy identificamos como la UACH, podríamos coincidir con los interesados en el tema en la multiplicidad de elementos viejos y recientes que han atravesado e incidido en varias maneras al establecimiento, elementos de diferente orden tanto externos (políticos, económicos y sociales) como internos (institucionales, académicos y curriculares) y que dado su constante movimiento y combinación han convergido, interactuado y repeliendo a distinto nivel y tiempo en el quehacer educativo.

Con lo anterior nos estamos refiriendo a los aspectos del contexto social respecto a la producción agrícola y su influencia y relación con la institución misma: La ENA-UACH desde sus orígenes como Escuela Nacional de Agricultura instalada en San Jacinto, D.F. el 22 de febrero de 1854, de acuerdo al decreto presidencial promulgado el 17 de agosto de 1853 se constituye oficialmente como institución educativa. Habiendo transcurrido tres décadas de la consumación de las luchas de Independencia Nacional, las políticas de los gobiernos liberales no se hicieron esperar para orientarse hacia un desarrollo industrial que incrementara sustancialmente la producción agrícola. Sin embargo esa lucha social no había resuelto el problema de las grandes propiedades de tierra (haciendas y latifundios) así como de la acaparación de grandes extensiones de tierra en manos de la iglesia.

En ese mismo año se impulsa a través de los liberales de esa época la Revolución de Ayutla en la que es derrocado el presidente SANTA ANA, dando lugar a las incipientes leyes de Reforma y en particular a la Ley de Desamortización de 1856 con el despojo de las

propiedades territoriales a la iglesia. En el caso de la producción agrícola, las leyes de Reforma no favorecieron la producción agrícola como se esperaba dado que la concentración de tierras se mantenía en manos de latifundistas y hacendados y que más tarde se vería agudizado en la época del porfiriato⁷⁵.

La ENA se vió atrevesada por éstos y más conflictos sociales, respondiendo a las necesidades que coadyuvaban a cubrir las demandas de producción de los hacendados y latifundistas a través de la formación de cuadros técnicos- agrícolas de aquel entonces que se impartía a los alumnos y que según JUAN P. DE PINA GARCIA⁷⁶ se puede ver expresado en las carreras y planes de estudios que ofrecía la escuela, manteniéndose hasta 1908 a pesar de los intentos y esfuerzos por cambiarlos.

Más tarde en 1910 con el estallamiento de la Revolución Mexicana y las luchas internas entre los dos grupos claramente identificados (MADERO, CARRANZA Y OBREGÓN) y en el otro (ZAPATA, VILLA). La ENA asumió y experimentó las luchas sociales en su interior, participando según el caso a través de grupos armados ligados a algún bando o incorporados más tarde a las Comisiones Agrarias del gobierno.

En 1919 la ENA en el Convento de San Jacinto reabre sus puertas, bajo las nuevas necesidades e inquietudes sociales, ésta fue especialmente absorbida geográficamente dada la expansión y crecimiento de la Ciudad de México, así como el Gobierno Federal acuerda trasladar la ENA a la ex-hacienda de Chapingo, Edo. de México en el año de 1924 que, según otro decreto presidencial promulgado el 22 de junio de 1923 le da lugar. El traslado lejos de ser un simple cambio local se convirtió en una transformación académica, al modificar la organización institucional y los planes de estudio, estableciendo la carrera de Ingeniero Agrónomo con duración de siete años.

Veinte años más tarde el día 14 de noviembre se estipuló por decreto presidencial que la ENA pasa a depender totalmente de la Secretaría de Agricultura y Ganadería, quien nombraba tanto al Director de la escuela como el presupuesto e incluso se atribuía el derecho

⁷⁵ El porfiriato vino a agravar el proceso de concentración territorial que estaba en manos de pocos hacendados y latifundistas, despojando un número mayor de indígenas y campesinos de sus medios de producción y facilitando a la vez, la entrada de capital extranjero, particularmente en el sector agrícola, deteriorando con ello la producción agrícola, a grado tal que en 1910 la importación de granos básicos era superior a la producción nacional.

⁷⁶ Ver en la Revista Textual Vol. 3, Núm. 9 UACH "Movimiento estudiantil y Universidad Autónoma Chapingo" Edo. de México, 1982.

de aprobar u objetar los planes de estudio en ese período, la ENA adopta como lema "Aquí se enseña la explotación de la tierra, no la del hombre". A partir de ese momento abre un debate permanente sobre el carácter y orientación de la educación agrícola y cuyo fundamento se encontraba en que si la escuela debería beneficiar a los terratenientes y a la política estatal o a los campesinos y jornaleros agrícolas, grandes discusiones se dieron de carácter aparentemente académico, entre la pugna de si era conveniente un agrónomo enciclopedista o un agrónomo especialista.

Ya para 1934 dotados de un fuerte nacionalismo y aprovechando la coyuntura internacional (crisis del sistema capitalista 1929), logra ser electo el GENERAL LÁZARO CARDENAS como primer mandatario de la República, durante este período se desarrolla la industria nacional, se expropia la industria del petróleo que estaba en manos de compañías inglesas y estadounidenses. y tiene lugar el reparto agrario más importante y grande en México, ligado a ello se impulsa en el sector educativo significativas reformas en la educación con un carácter popular denominado "socialista". En lo estrictamente agrario los cambios afectaron considerablemente los intereses de los latifundistas y hacendados sobre todo en ciertas zonas agrícolas como: La Laguna, Yucatán, el Valle del Yaqui y algunas regiones de Michoacán, etc. y se da paso a la colectivización del ejido, se agilizan los créditos agrícolas y técnicos. La ENA al verse significativamente influenciada por dichos sucesos, reconsidera y se interroga a través de sus alumnos y profesores el bajo nivel académico y la necesidad de determinar internamente las condiciones de funcionamiento académico-administrativo incluyendo las reformas de los planes de estudio y de las mismas carreras, logrando una relativa autonomía en su funcionamiento así como elevar el nivel de secundaria como requisito indispensable para ingresar a la institución, más tarde 1940 se crea, por primera vez el nivel medio superior, la Preparatoria Agrícola.

Posteriormente a 1940 con la llegada de AVILA CAMACHO a la presidencia se da alto de forma definitiva a las reformas impulsadas por CARDENAS, particularmente las referidas a la agraria, modificando jurídicamente las condiciones para favorecer el latifundismo y ligar acuerdos con el país vecino EUA para recibir ayuda de la Fundación Rockefeller e impulsar un plan modernizador en la agricultura mexicana, de tal forma que el sector agropecuario sostuviera y apoyara con sus propios recursos la inversión de capital al desarrollo industrial del país, esta modernización se vió acompañada de un plan para modificar la orientación y la estructura de la educación y la investigación agrícola, dicho plan se inicia con el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas INIA, fusionando diversos organismos y habiendo

incorporado una serie de técnicas formadas en escuelas norteamericanas de enseñanza agrícola y agronómica a la ENA⁷.

En 1945 por decreto presidencial el 31 de diciembre, se reglamenta la ley de Educación Agrícola, para 1946 se da lugar a los diferentes niveles profesionales con que se cuenta actualmente (Ingeniero Agrónomo, Maestro en Ciencias y Doctor en Ciencias Agrícolas), a su vez se crea como parte del proyecto modernizador el Colegio de Postgraduados en 1959, el cual debía estar integrado desde un principio a la ENA y no autónomo como la práctica lo señala.

En ese mismo período 1957-60, se establecen los Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio DEIS en la ENA, con la finalidad de coordinar e impulsar la actividad académica y de investigación de cada una de las especialidades, contando con ocho departamentos: Bosques, Economía Agrícola, Fitotecnia, Industrias Agrícolas, Irrigación, Parasitología Agrícola, Suelos y Zootecnia.

Actualmente se cuenta con las siguientes doce especialidades:

| | | | |
|--|---|---|----------------------|
| Ingeniero Agrónomo Especialista en Agroecología. | | | |
| " | " | " | Fitotecnia. |
| " | " | " | Zootecnia. |
| " | " | " | Ciencias Forestales. |
| " | " | " | Parasitología. |
| " | " | " | Agroindustrias. |
| " | " | " | Suelos. |
| " | " | " | Maquinaria Agrícola. |
| " | " | " | Irrigación. |
| " | " | " | Economía Agrícola. |
| " | " | " | Zonas Áridas. |
| " | " | " | Sociología Rural. |

⁷ Esta situación repercute directamente en la ENA, una gran cantidad de técnicos e investigadores mexicanos son formados en el extranjero bajo el paradigma de la "Revolución Verde" impuesta a la educación agrícola teniendo como objetivo la formación de cuadros técnicos altamente calificados. Ello demeritó la conformación de nuevas escuelas de agricultura a nivel nacional y desatendiendo a la vez las diferentes regiones del campo mexicano. Respecto a este punto existen un conjunto de análisis referidos a este balance, ver tan sólo algunos números de la Revista Textual No. 3 1980, en los artículos señalados en las págs. 20, 38 y 48. También en el No. 5-6 de 1980-81 pág. 24, 76 y 36, de igual modo en el Vol. 2 No. 7 pág. 38, 86 y 98.

Bajo la idea del Estado por reforzar el control sobre la ENA, se inician un conjunto de acciones y movimientos internos en respuesta a tal control, en los que se operaron cambios significativos en la escuela, las acciones tuvieron diferentes intenciones de carácter político y académico, para beneficio propio como en apoyo a otras instituciones como el caso del cierre del internado en el IPN en 1956, la desaparición de la Preparatoria Agrícola en la ENA en 1962, la lucha por la autonomía y reinstalación de la Preparatoria Agrícola 1964, la huelga estudiantil de la ENA en solidaridad con los estudiantes de la Escuela Hermanos Escobar de Ciudad Juárez, Chih., hasta la participación activa en 1968 que terminó con la represión y ocupación militar en las instalaciones de la Escuela⁷⁸.

Una vez pasada relativamente la crisis de 1968,⁷⁹ el sexenio del entonces presidente LUIS ECHEVERRIA, la educación agrícola en sus niveles medio y superior se mostraba insuficiente e inadecuada para satisfacer las demandas permanentes de la crisis en el sector. El gobierno desarrolla a pasos agigantados el sistema de educación agrícola, impulsando carreras de agronomía en diversas universidades, la creación de universidades agrícolas y el desarrollo del sistema de educación en Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria de la SEP, reduciendo el papel casi preponderante de Chapingo, por otro lado en 1971 se logra suprimir la militarización del internado impuesto por OBREGON y se logra el establecimiento de la autodisciplina; las asambleas departamentales y generales, se crean órganos democráticos de gobierno en sus respectivas entidades de la escuela, se adoptan los Consejos Departamentales paritarios como máxima autoridad académica y política en los DEIS, en 1973 la comunidad a través de su voto universal elige por primera vez al Director General de la ENA y se fortificaba la movilización por lograr las demandas de: Autonomía, Organos Democráticos de Gobierno y una educación vinculada a las causas populares.

Lo anterior no implica que los sucesos y movimientos al interior del establecimiento se mantuvieran al margen de las pugnas entre grupos por sustentar el poder, la dirección e imponer un proyecto político-académico como podemos identificar en 1973, las discusiones y contiendas por el proceso democrático en la comunidad se logra conocer algunos proyectos como UNRAM en 1974, el proyecto UNRACH, en los que se contempla principalmente en el

⁷⁸ JUAN P. DE PINA GARCIA. Movimiento estudiantil y Universidad Autónoma Chapingo. Revista Textual. Vol. 3 No. 9. UACH. Edo. de México. 1982.

⁷⁹ A pesar de la "apertura democrática" como proyecto político para incorporar a sectores intelectuales y universitarios al Estado, la crisis económica se manifestaba desde los primeros años y particularmente en el sector agrícola cuya tasa de crecimiento había venido a menos desde 1965, movimientos sindicales y campesinos abren una etapa de lucha popular, de movimientos armados urbanos y rurales en 1970-74, siendo violentamente reprimidos.

último, la autonomía universitaria, la existencia del nivel medio y superior, los servicios asistenciales, la existencia de exámenes de admisión (socioeconómico y de conocimientos, la creación de Deficiones, de Unidades y Centros Regionales, etc.) lo que exacerbó las pugnas constantes sobre todo en 1975, los enfrentamientos políticos a diferente nivel tendían de algún modo hacia la contienda por establecer la orientación de la educación agrícola y de la futura universidad⁸⁰.

Para 1974 estalla la huelga en la ENA, que logra el 30 de diciembre del mismo año se promulgue el decreto presidencial que "transforma" la antigua escuela en la Universidad Autónoma Chapingo, bajo la "Ley que crea la UACH" en la que se reconoce la autonomía ya universitaria, la comunidad de estudiantes y profesores como máxima autoridad, la elección democrática de autoridades, así como la expansión nacional de la universidad a través de Unidades y Centros Regionales⁸¹.

La UACH como tal no logra concretarse ya que no precisa un acuerdo con el Colegio de Postgraduados (CP) respecto a su convergencia sobre la educación y funcionamiento en la institución. Sin embargo para 1977 con el cambio de director en la institución se elimina la imposición, el porrismo y la violencia, a finales del mismo año se expide el decreto derogando los artículos que obligan la participación del CP y se inician, a principios de 1978 los trabajos para formular y aprobar el Estatuto Universitario, quedando escindida la Universidad del Colegio de Postgraduados.

Finalmente podemos decir que en la década de los ochentas, la marcha del proyecto universidad basado en los elementos de los diferentes planteamientos educativos, políticos y sociales, sedimentada por la larga tradición histórica, aportadora de contenido filosófico y cultural, si bien ello permitió cambios y relativas transformaciones fueron de carácter local o parcial, en la experiencia digamos curricular se expresan debates sobre la orientación y la

⁸⁰ Cabe mencionar que resulta imposible en el espacio-tiempo y tomando en cuenta nuestro propósito, disponer y hacer una historigrafía completa de todos los acontecimientos; por tanto destacaremos esquemáticamente algunas acciones y fechas que revelen y fortalezcan nuestro propósito. Sin embargo se puede documentar ciertos aspectos sociales, agrícolas, históricos y educativos en textos citados en este capitulado.

⁸¹ A partir de 1975 la lucha en la comunidad entre quienes rechazan a la institución como universidad y quienes la consentían se ve agudizada la contienda a tal grado que la posibilidad de unificar a los grupos a través de alternativas académicas viables y comprometidas no se da, la incapacidad fue deplorable, resultando un pretexto para el gobierno para que en octubre las fuerzas gubernamentales tomen el control de la UACH, llegando a utilizar la violencia física y métodos que favorecerían la antidemocracia, culminando en julio de 1976 con la entrada del ejército a Chapingo y con la expulsión masiva de estudiantes, profesores y trabajadores democráticos, devastando con ello

relación teórico-práctica de la enseñanza, modificaciones en la estructura académica, la creación de nuevas carreras y cambios en los departamentos, etc., estos cambios lejos de trastocar la estructura institucional como se amerita de tiempo atrás, no resultó, debido en gran parte a la permanencia de las clásicas y nuevas contradicciones de los grupos políticos afanados por asumir el poder, dejando al margen un problema por más viejo y no resultó, contar con un proyecto universitario capaz de convocar a la comunidad universitaria, cuyo eje central sea una política académica-administrativa integral que formule alternativas tanto hacia el sector agrícola como al interior del establecimiento en la formación agronómica, independientemente de los avatares sociales y del rompimiento de las colectividades que vivimos en todos los órdenes como sucede en el ámbito educativo.

Cabe mencionar que existe actualmente consenso en la institución en reconocer a la UACH bajo ciertos aspectos relevantes a destacar:

El tipo de establecimiento. La UACH es una universidad pública, autónoma y descentralizada del gobierno federal. Depende de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. Su proyecto histórico le otorga en principio una orientación crítica, democrática, popular, nacionalista y científica. Se ha transformado de Escuela ENA a Universidad UACH.

Organización académica-administrativa. Su organicidad se desprende del modelo departamental, aunque en la práctica su estructura y funcionamiento tiene puntos de enlace con las Facultades, similar a otras universidades impactadas por los paradigmas europeos. Su tradición en la vinculación social con los sectores productivos del campo, además de sus otras funciones universitarias, establece relación de carácter investigativo de servicio y difusión cultural a través de proyectos con los grupos campesinos en diferentes regiones del país.

Inestabilidad institucional. Las contiendas heredadas y renovadas entre los grupos políticos por estar representando oficialmente la institución, han llevado al establecimiento durante 16 años aproximadamente a un constante cambio de administración, durando un promedio de no más de dos años de cuatro, conociendo ocho rectores entre definitivos e interinos, ligado a lo anterior existen problemas e incapacidades por proponer y concretar proyectos que permitan transformar a la institución a pesar de las débiles iniciativas de algunos cuantos por discutir la opción y carácter de la formación profesional (general o especialista) y la transformación estructural institucional (mantenerse igual o en divisiones u otro modelo mixto).

Personal académico. El ingreso, permanencia y promoción se da bajo acuerdos bilaterales entre el sindicato y las autoridades universitarias. El ingreso se hace mediante examen de oposición, obteniendo la categoría de profesor-investigador de tiempo completo o como técnico- académico, según el caso, el 80% de la primer categoría es ocupado por el personal. Hasta hace cinco años, el profesor ingresado que cumplía tres contratos de seis meses ininterrumpidos u ocupaba una plaza de interino, obtenía su definitividad. Existen diferentes niveles en el personal académico que van de A1 como pasante de licenciatura hasta C2 como doctorado. Dentro de sus funciones deben cumplir como mínimo dos actividades académicas de las cuatro existentes (Docencia, Investigación, Servicio y Difusión), en la práctica no siempre resulta así, cuando más se cumple con una.

Estudiantes. La política de ingreso y permanencia está dada por ciertos requisitos tales como: ser hijo de ejidatario y pequeños productores, pasando por un examen de conocimientos básicos y un estudio socioeconómico. Existen tres categorías de alumnos: becados internos, becados externos y externos. Se rigen bajo un reglamento disciplinario, el cual es emitido tanto por ellos como por las propias autoridades.

Hasta aquí, podríamos asumir lo anterior como un panorama general de ciertos antecedentes y características de la institución que nos permite tratar de descentrar esquemáticamente los incisos posteriores.

2.1. Antecedentes curriculares en la institución.

En el intento de rastrear en la historia educativa de la institución los antecedentes propuestos, encontramos una escasa literatura de carácter oficial que no registra de manera específica y significativa los aspectos que reporten la forma y sentido de la naturaleza del campo curricular e incluso de los planes de estudio y programas de las materias, tan solo se limitan a la referencia del surgimiento de un nuevo plan de estudios y en el mejor de los casos de forma un tanto cronológica los diferentes momentos coyunturales políticos que promovieron el interés por un nuevo plan de estudios.

Los aspectos que destacaremos a continuación son propiamente acciones educativas con carácter general que la comunidad ha vivido, encaminados a impulsar cambios en la educación

agropecuaria de la institución y que implica desde luego una tarea consciente o inconscientemente de tipo curricular en el momento de proponer tal iniciativa, en tanto en principio fue necesario darle un tratamiento filosófico, educativo o político al conocimiento disciplinar a impartir, así como adecuar y presentar el contenido escolar a los alumnos y profesores bajo cierta lógica de ordenamiento progresivo para el proceso de aprendizaje, es decir contar con una idea de planeación educativa empírica o no del espacio-tiempo en que se cubrirían las materias, cursos o prácticas, de igual modo el enunciar sus características, saber qué se quiere formar, etc. esto aunque no esté estrictamente documentado en la UACH como antecedentes curriculares no por eso dejaron de estar en el imaginario de los sujetos que lo promovieron.

Desde los orígenes de la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria, la orientación de la enseñanza era fundamentalmente con énfasis tecnológico, cuestión que ha distinguido a la institución desde su fundación 1854, ello se evidencia como primer antecedente curricular en las carreras que a lo largo del siglo XIX y hasta 1908 se ofrecía: mayordomo de fincas, mayordomo inteligente, administrador de negociaciones agrícolas, etc., lo cual respondía a la necesidad de contar con técnicos-agrícolas que apoyaran la producción y a satisfacer los requerimientos de hacendados y latifundistas. Dichas carreras impartidas se sostuvieron a lo largo de este período, en 1892 se intentaron cambiar, sin resultado, aunque los planes de estudio variaron no fueron significativas las reformas.

Un dato más de suma relevancia como antecedente curricular fue sin duda el traslado de la ENA de San Jacinto a la ex-hacienda de Chapingo, convirtiéndose en una transformación académica radical en la que se impulsa modificaciones sustanciales a la organización y planes de estudio; se establece la carrera de Ingeniero Agrónomo en 7 años y con especialidades en Industrias Agrícolas, Agricultura, Ganadería, Irrigación, Servicios Agrícolas y dos años después Perito Forestal; se impulsa la enseñanza agrícola, la implantación del régimen militarizado y a su vez la ENA pasa a depender de la Secretaría de Agricultura, suprimiendo la carrera de Veterinaria dejándola en manos de la Universidad Nacional, hoy UNAM.

Más tarde en 1937 con los movimientos estudiantiles se logra la reforma al plan de estudios nuevamente, orientándolo a un mayor apoyo a sectores campesinos y buscando materializar los postulados de la educación socialista, recordemos que ya había antecedentes, tan sólo para ingresar a la ENA se debería ser hijo de proletario, obrero o campesino, preferentemente de organizaciones campesinas, el plan de estudios viene a reforzar el carácter social del técnico agrónomo a formar. A su vez se logra elevar a nivel de secundaria como requisito para ingresar en la escuela y se crea paralelamente la Preparatoria Agrícola, ello

implicó modificar y reparar nuevamente en los planes de estudio, apegándose a los requerimientos que la institución señalaba sin alterar el carácter popular que había heredado después de los movimientos estudiantiles y sociales.

Bajo el proceso de modernización que la agricultura mexicana vivía en aquel momento, la ENA se ve fuertemente impactada, incluso con mayor vigor que antes por los modelos educativos norteamericanos de enseñanza agrícola y agronómica, generando en la institución una estructura académica llamada departamental, la cual conformó un conjunto de especialidades en que se fragmentaba la agronomía, esta nueva organización académica y curricular respondía según los planes de estudio de los departamentos a la política y necesidades que el gobierno tenía respecto al campo, sin embargo no todos los departamentos compartían el mismo sentido o idea sobre el carácter que el departamento tenía tanto al interior de la institución como su relación e impacto con el exterior.

Los departamentos DEIS representaban para la institución una forma de organización académica- administrativa que permitía orientar las carreras y las tareas educativas bajo la división y/o fragmentación de la agronomía, convirtiéndose en el eje y razón de la propia institución que encaminaba el trabajo de formación en cada uno de los departamentos a un nivel de hiper-especialización.

El surgimiento de los DEIS se fue dando de forma diferenciada y bajo condiciones políticas y financieras diferentes, según el caso, sin embargo las nuevas iniciativas de carreras o especialidades se inscribían en la misma estructura académica-administrativa, ensanchando las opciones de formación y a la vez limitando la posibilidad de conformar un proyecto académico unificador en el que se contemplaran las inquietudes e intereses de los diferentes grupos políticos y de los propios departamentos.

La creación de los DEIS ha tenido una constelación que nos permite deducir los diferentes intereses académicos y sociales respecto a la formación agropecuaria, gran parte de los actuales departamentos son los que podemos encontrar desde su origen e incluso podemos afirmar que mantienen por lo menos una gran similitud en la estructura académico-administrativa, la lógica racional de funcionamiento así como sus objetivos, son pocos los

departamentos y carreras que podemos considerarlos de reciente creación, aunque no por ello distantes de la dominante estructura⁸².

La institución cuenta con esta estructura departamental a partir de que da lugar a la primera especialidad conocida hoy como Zootecnia, la especialidad se creó en 1893 con el título de Médico Veterinario, cuyo plan de estudios consideraba seis años de formación, la cual fue clausurada en 1918, más tarde en 1923 aparece nuevamente con el título de especialidad en Ganadería, que se cursaba en el séptimo año de la entonces carrera de Ingeniero Agrónomo. Ya para 1939 reaparece como carrera de Veterinaria y Zootecnia, siendo suprimida en 1941 dada la duplicidad con la carrera impartida por la institución conocida hoy como UNAM, finalmente en 1958, se crea definitivamente la conocida especialidad de Zootecnia.

En 1919 la institución ENA ofrece de manera casi paralela otra opción en la formación de Mecánico Agrícola, ésta se da por iniciativa y presión del presidente VENUSTIANO CARRANZA sin ningún síntoma de haber prosperado, para 1958 se establece ya en Chapingo el Centro de Adiestramiento para Instructores de Maquinaria Agrícola con la participación de diferentes sectores sociales así como de la propia institución, funcionando hasta 1972. Sin embargo el inicio formal de la carrera a nivel licenciatura data de 1970.

Otro departamento con una larga tradición en la institución es la especialidad de Irrigación, la cual sufrió grandes problemas políticos y académicos antes de iniciar sus actividades en el año de 1923 en términos formales.

Como ha sido el caso de otros departamentos, desde que se estableció la carrera de Ingeniero Agrónomo en la ENA ya se contaban con materias atinentes a la especialidad. Sin embargo no fue sino hasta 1924 cuando se iniciaron los cursos relativamente formales de la especialidad, fundándose el departamento en el año de 1957, a raíz de la creación en toda la institución de los DEIS.

Con trabajos preparatorios de carácter académico- administrativo se vislumbraba en 1929 la conformación de una nueva especialidad estrictamente agronómica en la institución: la especialidad de Fitotecnia, la cual logra ser legítimamente consolidada como departamento en 1930.

⁸² La información se obtuvo tanto de los Planes de Estudio de cada uno de los DEIS, como de entrevistas a los pioneros de cada especialidad así como del apoyo bibliográfico como el Catálogo General de 1990-91 emitido por la Dirección General Académica.

Los orígenes que le dan lugar hoy a la especialidad de Ingeniero Forestal con Orientaciones, se remontan al año de 1909 con la creación de la Escuela Forestal en el poblado de Santa Fé en el D.F., posteriormente se le da lugar como especialidad de Bosques en 1933 en la ENA, conformando el primer grupo de alumnos interesados en la especialidad dos años después en 1935.

El actual departamento de Economía Agrícola inició sus actividades académicas en 1933 con el título de Economía Rural, siendo en ese momento el primer departamento en su tipo a nivel de toda latinoamérica, constituyéndose como actualmente está en el año de 1956.

Recogiendo la tradición del conocimiento y técnicas de los antiguos mexicanos, en su plan de estudios de la especialidad de Parasitología Agrícola, se da lugar a la incipiente enseñanza de la especialidad en el año de 1854, cristalizando en el año de 1935 el proyecto como departamento.

A medida que el conocimiento y las exigencias sociales se ampliaban, la necesidad de precisar ciertas problemáticas de la agropecuaria que enfrentaba el país y la propia institución se dió paso a otros departamentos y especialidades como: Suelos, el cual se inicia como Unidad de Investigación y Servicio en 1953, constituyéndose como especialidad de Suelos hasta 1957.

Más recientemente en Chapingo bajo el contexto social de los finales de los 60s y principios de los 70s la situación en el agro mexicano, se identificaba la necesidad de abordar la problemática del medio rural desde una perspectiva de carácter sociológico, creándose en 1972 la especialidad de Promoción y Divulgación Agrícola la que se transformaría en 1974 como la especialidad de Sociología Rural.

Otro ámbito de atención en la agronomía por parte de la institución y que tuvo lugar en el año de 1974 en Delicias, Chihuahua, fue la creación del Departamento de Zonas Áridas, el cual cambió de sede a Chapingo, México y con el afán de aproximarse a los requerimientos de la realidad de las zonas áridas se traslada a las cercanías de Bermejillo, Durango en el año de 1984.

Una especialidad más de reciente creación y adscrita a Dirección General Académica es la carrera de Ingeniero en Agroecología, la cual bajo justificaciones del deterioro ambiental logra consolidarse como Programa Interdepartamental de Docencia e Investigación en

Agroecología en el año de 1991. Así como el programa de Recursos Renovables aprobado en septiembre de 1993.

Actualmente se puede identificar la existencia de numerosos proyectos e iniciativas curriculares inclinados a la creación de otras especialidades, carreras e incluso diplomados que se distancian considerablemente del objeto de estudio que le dió lugar a esta institución, como es la carrera de Licenciatura en Informática y Mejoramiento Ambiental en el Departamento de Suelos⁸³, y el de Ingeniero Agrónomo en Zonas Tropicales adscrito al Departamento de Centros Regionales noviembre 1993.

En el proceso de formación de los DEIS se presentaron dos posturas polémicas excluyentes una de la otra y que consistían en: si los departamentos deberían conformarse a partir de especialidades vs departamentos conformados por campos científicos, el debate sobre la organización del conocimiento disciplinar se dió a nivel tanto epistemológico como técnico, resolviéndose tal disyuntiva a favor de la primera opción, la cual se ligaba estrechamente a la tendencia dominante de la educación agropecuaria estadounidense, esta elección implicaba hacer un recorte o mejor dicho una fragmentación de la agronomía, acentuando el carácter de una mayor especialización en las carreras que ofrecía cada departamento, así los DEIS conformados en especialidades de una misma disciplina, mantenían igual que hoy, una considerable independencia entre ellos sin llegar a establecer una mínima relación interespecialidades que diera lugar a un acercamiento efectivo en la comprensión y unidad de la agronomía.

Otro tipo de acciones que se desprendían de este tipo de conformación y organización disciplinar fue el problema de elaboración de programas y desde luego el diseño de un plan de estudios.

Este antecedente curricular en los DEIS puede considerarse una de las experiencias más importantes en la historia educativa de la hoy UACH, no sólo por el peso académico que se le delega o por su relativa autonomía en relación a la dirección, central y al manejo y discusión presupuestario, etc., sino por la cobertura en la matrícula que ofrece en la formación agronómica.

⁸³ Como estas iniciativas y propuestas podemos identificar en cada DEIS un conjunto de acciones encaminadas a crear otras subespecialidades.

Paralelamente a las iniciativas más globales, como fueron los DEIS, aparecieron prácticas locales, pero no por ello menos significativas tales como: el Campo Experimental, al cual se le da un fuerte impulso a partir de 1959, privilegiando prácticas dedicadas al trabajo directo en el campo, en donde los alumnos podían experimentar bajo la asesoría o proyectos que los profesores mantenían. Por otra parte proliferaron las prácticas de maquinaria agrícola y la aplicación de nuevas técnicas agrícolas en parcelas de demostración y ensayo. Más tarde se organizaron también proyectos de cooperación con la Productora Nacional de Semillas, con INIA y CIMMYT y el Banco de México, etc.

A finales de 1962 encontramos un antecedente curricular más, se modifica la carrera de Ingeniero Agrónomo Especialista, al admitirse sólo alumnos que hubieran terminado sus estudios preparatorianos, vocacionales o equivalentes. Así el período de estudios en la Escuela se reducía de 7 años a 5; el primer año es común y 4 años son de especialidad, los argumentos que se esgrimían eran que se debía estar en la frecuencia de la educación nacional y que las necesidades del desarrollo de la agricultura indicaban que la escuela debería aumentar su capacidad para producir mayor número de Ingenieros Agrónomos, a su vez se intentaba elevar el nivel académico y profesional de los cursos centrando los esfuerzos en los estudios profesionales.

Los criterios que regían a la institución para decidir sobre aspectos tan importantes como era la selección de alumnos, organización y cambio del plan de estudios, el tipo de actividad profesional, etc. se inspiraron en los "avances" logrados en universitarios estadounidenses, adoptando y adaptando estructuras verticales, favoreciendo la "hiper-especialización", organizándose por departamentos y exaltando el trabajo individual, prácticas que no ocultaban el deseo vehemente de apearse a la modernización eficientista.

Nuevamente, una vez transcurridos los 60s se inicia al interior de la institución la reformulación de los planes y programas de estudio, las líneas de investigación así como proyectos alternos que cubrieran aspectos formativos del estudiante respecto a las especialidades del conocimiento agronómico, creando unidades educativas básicas en la institución como es: El Campo Experimental, La Granja, Los Centros Regionales y el Departamento de Trabajos de Campo Universitario, que se orientaron en torno a las necesidades generales de los Departamentos de Enseñanza, Investigación y Servicio, DEIS, aun cuando en cada uno de ellos el proceso educativo adquiere modalidades y particularidades inherentes a la especialización educativa de una parte del saber agronómico que los caracteriza.

Así estos departamentos llamados de apoyo aparecen de enlace entre los diferentes DEIS, y si tomamos como ejemplo el tipo de prácticas y acciones que realizan podemos identificar tanto su propuesta educativa como el nivel recíproco que establece entre los aspectos multidisciplinarios para lograr la explicación y comprensión del fenómeno bajo observación, incorporando nuevos elementos teórico-prácticos, conceptuales y metodológicos que enriquecerían los planes y programas de estudio de la carrera de agronomía impartidos por los DEIS.

Recapitulando, creemos que la creación de la UACH, plantea hoy implícitamente, la inquietud de impulsar un nuevo modelo universitario que de algún modo contrarresta la intervención del Estado en el proceso de cuadros con un cierre técnico y científico y que apuntan a promover el futuro agrónomo con una preparación técnica y sólida a través de los cursos especializados que se imparten en los DEIS, y de una formación complementaria mediante el entendimiento del proceso productivo agrícola como una totalidad por una parte, y, por la otra en su expresión y desarrollo real, según las diversas regiones de México. Sin embargo, estos procesos educativos, en particular los referidos a los procesos curriculares son relativamente incipientes, aunque ha tenido a principios de esta década un interés generalizado en parte por las actuales circunstancias sociales y la dinámica de la modernización educativa.

Finalmente podemos concluir este inciso diciendo que en su conjunto, las propuestas, los cambios y acciones educativas a lo largo de su historia en la institución, si bien obedecen a diferentes propósitos no estrictamente curriculares, sí han contribuido al conocimiento de la problemática particular del tratamiento curricular.

Lo anterior no significa que el tema esté claramente identificado y agotado, incluso resulta un proyecto de largo aliento que requiere de mayor dedicación para destacar hallazgos no localizados en este corto espacio.

2.2. La problemática curricular actual en la institución.

A partir de recoger de forma un tanto sistemática las opiniones e ideas sobre la institución y su práctica, tanto de manera indirecta (artículos, revistas, propaganda, etc.) como directa (entrevistas y charlas) a un número considerable de individuos de los diferentes sectores de la

comunidad, y considerando la experiencia pedagógica adquirida en la UACH a diferente nivel y escala en algunas entidades escolares como son los DEIS (estos han sido y son actualmente los espacios llamados departamentales a los que se les ha delegado la razón de ser de la formación profesional agronómica, como la única entidad para orientar y certificar el cierre escolar, éstos se han responsabilizado en ofrecer curricularmente una carrera o especialidad en cada caso para atender la matrícula escolar), hemos podido formarnos con conocimiento de causa, una idea general sobre la institución, particularmente sobre el campo del currículum, bajo ciertos indicadores cuantitativos y sobre todo cualitativos que han reforzado nuestras presentes aseveraciones.

La institución a casi veinte años de considerarse Universidad por decreto, creemos según los indicadores, no se ha logrado dotar a las funciones académicas sustantivas, identificadas en los DEIS (enseñanza, investigación, servicio y difusión) de manera satisfactoria el contenido que permita una estructura operativa en la formación agropecuaria de manera integral y atendiendo la dirección deseada de los fines renovados y aún distantes, dichos fines⁸⁴ consisten en conformar un proyecto político-académico que establezca y propicie por un lado la democratización de la institución y por otro lado la efectiva vinculación con comunidades rurales y organizaciones campesinas a través de la formación agronómica que los alumnos deberían expresar con conciencia crítica y humanística, y que a su vez logran obtener la comprensión del proceso global de la producción agrícola, considerando la agricultura como un todo y como parte de una formación social. Lo anterior ha generado y complicado ascendentemente problemas de diferente naturaleza, tanto de estructura como de funcionamiento del establecimiento, diversificando relaciones y prácticas, impulsando asistemáticamente un crecimiento institucional amorfo.

Actualmente la UACH presenta entre otros muchos problemas académicos-educativos, la escisión entre las funciones académicas, fundamentalmente la Enseñanza y la Investigación, mientras que las actividades de Servicio y Difusión son consideradas un tanto de forma marginal, carentes de prestigio al interior como exterior de los mismos DEIS⁸⁵.

⁸⁴ Podemos encontrar expresada de manera amplia, la idea de Universidad, los fines, el tipo de sujeto a formar, etc. en los documentos tales como: La Ley que crea la UACH y el Estatuto Universitario esencialmente.

⁸⁵ Tan sólo sin compararnos cuantitativamente el tiempo y presupuesto que cada Departamento e incluso que la misma Universidad dispone como partida para cada actividad universitaria, encontramos una desproporción significativa entre la enseñanza (docencia) e investigación en relación al servicio y difusión, a su vez existe una diferencia prestigiosa entre las que ejercen las primeras funciones en comparación con las otras.

De igual modo prevalece una fuerte lógica tendiente a buscar la conformación de nuevos cursos, la subdivisión interna de los departamentos de enseñanza sea en áreas (Parasitología, Maquinaria Agrícola, Fitotecnia, etc.) u orientaciones (Ciencias Forestales, Agroindustrias, etc.), la excesiva parcelación del conocimiento agronómico favorece la hiperespecialización prematura del mismo al interior de cada DEIS, ello debido a las creencias inverteradas "revolución verde" que se ciñen bajo el discurso del mejoramiento departamental o abiertamente desde los intereses expresados en el ejercicio del poder que se han atribuido los DEIS, más que por el esperado avance y ampliación epistemológica de la disciplina o por la necesidad imperante de las cambiantes prácticas profesionales que avaladas por evaluaciones diagnósticas con carácter de seguimiento pudieran darle lugar.

La extremada parcelación del conocimiento disciplinar al nivel de licenciatura que ofrecen los DEIS ha propiciado la separación y división de las funciones académicas y con ello las prácticas departamentales e institucionales, a su vez podemos agregar que se mantienen de forma general rasgos en los DEIS en su proceso formativo-educativo de carácter tradicional con un fuerte énfasis en la labor académica de corte técnico, paralelamente se ha demeritado considerablemente el desarrollo y conformación del campo curricular, ligado con lo anterior se mantiene la evidente desarticulación de las materias sociales-humanísticas, básicas, con las tecnológicas, sin lograr el resultado esperado en el proyecto de universidad, más aún se ha llegado a la bizantina pugna entre las materias técnicas vs las humanísticas vs científicas.

Los DEIS generalmente han presentado dificultad bajo sus propias circunstancias para asimilar, adaptarse e incorporarse a los cambios en los conceptos, métodos y teorías educativas que permitan dimensionalizar y recuperar su experiencia educativa y formación agropecuaria por un lado, y por el otro a los cambios externos a la institución en sus diferentes condiciones; económicas, sociales y políticas a fin de considerar la creación de nuevas carreras y/o modificar las especialidades existentes desde un tratamiento curricular.

Tenemos que dejar claro que existe una amplia gama de aspectos y temas no tocados en este espacio, que se desprenden de la problemática curricular como son el problema que enfrentan los egresados al confrontar su formación académica y la específica práctica profesional, la escasa creación y realización de proyectos de investigación y servicio, los procesos didácticos-curriculares del aprendizaje en el ámbito aúlico, etc.

Con lo expuesto hasta aquí, podemos coincidir que existe un atraso en la atención integral y global de la problemática académica en comparación con la pretensión de quien se

presume de universidad, lo cual ha repercutido prácticamente en todos los ámbitos de la institución, particularmente en el ámbito curricular de los DEIS.

A pesar de la similar coincidencia en la organización curricular entre los departamentos y salvo por el presupuesto, éstos son y se viven autónomos entre sí y en relación con la rectoría y dirección central; es decir que éstos determinan a través de su legalidad interna, órganos de gobierno representativos de los diferentes sectores; las formas organizacionales en este caso curricular, el tipo de individuo a formar, la organización y estratificación de los contenidos escolares en cada curso, área u orientación para la formación agropecuaria, los enfoques educativos y hasta filosóficos, el tipo del plan de estudios y los cambios y/o transformaciones de éstos, e incluso la conformación del aparato que está por encima de lo académico, la administración, etc.

Los DEIS han expresado a través de sus discursos y práctica en diferentes foros el nivel de atención y sensibilidad de algunos sobre el campo curricular, sea en su fase de diseño (dominantemente) desarrollo y casi nulamente evaluación, algunos departamentos (Parasitología, Irrigación, Zonas Aridas, etc.) han considerado en ocasiones al campo del currículum un aspecto de poca relevancia en la transmisión e inculcación de una disciplina agronómica e incluso se le toma como un elemento decorativo y adicional a su trabajo de formador, sirviéndole como un requisito de legitimidad y validez a su propuesta, también existen otras tendencias (Agroecología, Economía Agrícola, Sociología Rural, etc.) que han encontrado en el currículum el enfoque técnico por lo menos en el diseño. De igual modo podemos identificar departamentos (Fitotecnia, Ciencias Forestales, Agroindustrias, etc.) con un nivel de apertura e interés sobre el currículum diferente a los anteriores bajo un carácter pragmático del campo curricular, si nos colocamos en la idea más estricta podríamos tratar de reconocer e identificar si existen otras tendencias respecto al tema aludido; sin embargo sin conformarnos con estos análisis podemos afirmar que a nivel de cada DEIS se han dado iniciativas curriculares con auxilio de departamentos de apoyo⁸⁶, con la idea de mejorar y reorientar: el proceso didáctico-educativo, la formación disciplinar de la especialidad que ofrece, actualización del saber escolar con los avances científicos y tecnológicos, balancear con equidad las materias técnicas y prácticas, aligerar la carga de trabajo así como depurar las

⁸⁶ Estos, pertenecen a la estructura académica de la institución y que no equivalen ni desarrollan actividades que emprenden los DEIS, son entidades que tienen como propósito fundamental coadyuvar y complementar el desarrollo, el contenido y los métodos del proceso educativo agronómico en sus diversos niveles escolares, este apoyo varía en atención a la necesidad educativa de la institución.

materias no fundamentales, vincular la formación de la especialidad con el sector productivo, precisar el perfil del egresado, eliminar la duplicidad de los cursos⁸⁷, etc.

En este sentido del análisis, cada DEIS presenta una propuesta a nivel curricular o bajo la idea de proyecto educativo en los que se expresa un tratamiento y desarrollo que podríamos considerar diferenciado, fundamentalmente por dos aspectos; el recorte educativo de su objeto de estudio disciplinar y por la orientación curricular asumida. El primero es el tratamiento que recibe el conocimiento en la especialidad para que éste pueda ser transmitido y manejado (enseñanza) sin que necesariamente se encuentre explicitado en la propuesta curricular; la estratificación accesibilidad y su relación de las áreas del conocimiento⁸⁸ es decir una línea socio-educativa sobre la organización del conocimiento. El segundo es referido a la orientación y tratamiento curricular que porta el departamento, inscritos predominantemente en alguna de las orientaciones de la línea clásica del currículum.

Estas diferencias iniciales se amplían cuando encontramos que algunos departamentos se apoyan de ciertas instituciones externas como el CISE, CESU (UNAM) y DIE (IPN) para atender su problemática curricular o elaborar programas escolares e incluso para solicitar algunos cursos, sin que tal acción se exprese fecundamente en el tratamiento del campo curricular en los DEIS; otros departamentos se apoyan aunque no rigurosamente en planteamientos de algunos artículos o libros a los que llegan a tener acceso y a un nivel menor se intentan colocar en posturas cercanas a la tecnología educativa, también se ha encontrado discursos flojamente estructurados sobre líneas más actuales del campo curricular como el currículo oculto e ideas derivadas, otros departamentos simplemente se mantienen al margen, al menos explícitamente del desarrollo y tratamiento curricular, asumiendo para sí mismos cuando más las propuestas e "innovaciones" de otros departamentos que reparan en dicha problemática, de tal forma podemos encontrar no pocos departamentos con una estructura curricular similar a pesar de sus relativas diferencias.

En un intento anticipado y esquemático de mirar el currículo de los departamentos de manera provisional, haremos referencia a algunos de ellos en cuanto a su composición actual:

⁸⁷ La mayoría de estos pronunciamientos se desprenden de las solicitudes y demandas que oficialmente hacen los DEIS, al departamento de Servicios Educativos, para auxiliar y apoyar en la revisión y/o análisis de lo que ellos llaman su Plan de Estudios, a un nivel menor lo refieren al programa de carrera.

⁸⁸ Ver el enfoque sugerente que presenta Michel Young en el artículo que lleva por título: *Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado*, en "Currículum, racionalidad y conocimiento, por MONIQUE LANDESMAN (compiladora) Universidad Autónoma de Sinaloa 1988.

Independientemente del desarrollo diferenciado y específico del campo curricular que encontremos en cada uno de los DEIS y dependiendo de la lectura que hagamos, creemos existen hasta el momento ciertos elementos compartidos entre ellos, los cuales reportan implícitamente una forma de estructura curricular singular, en tanto es efecto de su propia organización que han adquirido en su devenir en la institución, más que responder a un planteamiento específico del campo curricular en general, responden a su capacidad curricular, esta estructura y sus componentes los encontramos fundamentalmente en su proyecto de diseño curricular, el cual he ordenado de la siguiente manera:

- a) Fundamentos curriculares
- b) Organización curricular

En cuanto al primer inciso, la mayoría de los autores que han reflexionado sobre el problema del desarrollo curricular señalan que cuando se ha elaborado un currículo como es el caso de cada uno de los DEIS se está operando en el terreno teórico, sea explícitamente o no. "Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" L. STENHOUSE⁸⁹. "El currículo es una proposición teórica construida sobre la base del estudio de un conjunto de elementos: una idea sobre la función universitaria, un conjunto de hipótesis sobre la práctica deseable en el futuro profesional, una teoría del conocimiento, una teoría educativa...." A. FURLAN⁹⁰.

En este sentido si observamos tan sólo aparentemente los posibles fundamentos curriculares en las propuestas mismas de los DEIS, podemos decir que se encuentran distantes de dicho planteamiento como para dar lugar de forma sistemática e incluso general de los aspectos citados, cuando más podemos encontrar cierta información diseminada en la escasa literatura; el Catálogo General, en los Trípticos de cada DEIS, así como del propio proyecto curricular, en este último encontramos en lo referente a los rubros de presentación y/o justificación, en los objetivos e incluso en la definición de perfil a formar, la referencia a la postura filosófica con que la institución cuenta, de igual modo se remiten al origen del propio departamento en cuestión como si ahí se explicitaran los fines y funciones de la institución; la idea de hombre, el enfoque educativo a emprender, los medios a emplear, etc., son

⁸⁹ "Investigación y desarrollo del currículo". Madrid, 1984. Ed. Morata pág. 29.

⁹⁰ "El currículum pensado y el currículum vivido". Mimeografiado UNAM-ENEP-I 1981 pág. 117.

elementos que no se conocen tan sólo por enunciarlos, invariablemente cada DEIS comparte entre ellos, argumentos similares y asumiéndolos casi indiscriminadamente, de tal modo que podrían ser utilizados tanto para un departamento como para otro, como ejemplo de ello es lo siguiente: "...la universidad debe impartir un tipo de educación crítica, democrática, científica, popular y humanística...", con la idea de "... formar y preparar mediante actividades de enseñanza, investigación y servicio, profesionales de la agronomía capacitados técnica y socialmente para entender y proporcionar alternativas de solución a los problemas que enfrenta la producción agrícola nacional". (Fitotecnia, Agroecología, Suelos, Parasitología) y "... así como emplear, organizar, dirigir la producción agrícola" (Zootecnia, Ingeniería Mecánica Agrícola, Agroindustrias, etc.), a su vez "vincular al alumno a los procesos sociales, económicos-administrativos" (Sociología, Economía, Agroindustrias), en estas afirmaciones no se ahonda y precisan las formas y medios educativos que les permita mantener un seguimiento de sus postulados en comparación a su práctica.

En este mismo inciso, algunos departamentos señalan en su propuesta curricular el enfoque educativo como un medio al que hay que apelar para coadyuvar a la formación disciplinar, son pocos los departamentos que se refieren a ello como un aspecto inclusivo de la formación de cuadros profesionales aunque de manera diferenciada y superficial como el caso de Suelos, Economía, Ciencias Forestales, etc., en otros casos como el de Fitotecnia y Agroindustrias encontramos referencia a un nivel de mayor desarrollo a pesar de la imprecisión y escepticismo con que se mueven, a manera de ejemplo tomaremos dos departamentos para hacer algunas observaciones a nivel de este inciso.

La propuesta curricular de Fitotecnia se compone de un conjunto de ideas y conceptos que se desprenden de modelos curriculares contrapuestos tales como el experimentado en la UNAM-X por FOLLARI y BERRUEZO, así como enfoques clásicos del currículum a través de las fuentes de autores como TYLER y TABA.

Bajo estos modelos el departamento aludido propone un currículum "racional" (TYLER) que organice y de cuenta de su situación interna, orientando al currículum como una propuesta en la que la formación del alumno resulta determinante un "plan para el aprendizaje" (TABA), a su vez se propone que a través de currículum se propicie la modificación de la conducta a través de las "experiencias de aprendizaje" (TYLER), por otro lado ponderan el aspecto de la profesión, en la inserción social del profesional, en los sectores a quienes va a beneficiar con su práctica y su orientación científica (FOLLARI, BERRUEZO), para ello han diseñado inspirados en la propuesta antes citada la tipificación de las prácticas profesionales de la especialidad "particular (caduca), privada (sometida y estable) estatal (dominante y estatal) y

comunitaria (emergente)". En esta parte de los fundamentos curriculares de Fitotecnia se busca hacer converger la parte interna con la externa; sin embargo, tanto en el diseño como en su desarrollo no están presentes los medios educativos para lograr en la práctica curricular tal propósito, finalmente se ha registrado una mayor atención en la congruencia interna del planteamiento mismo descuidando la externa.

Otra propuesta curricular ilustrativa del estado actual en los DEIS que podemos considerar con un cierto avance en el desarrollo del campo y que resulta paralelo al interior aunque de algún modo contrario tanto en la forma como en el contenido a pesar de estar influenciados por líneas similares. El departamento de Agroindustrias asume en su proyecto como fundamentos curriculares los siguientes aspectos: El tipo de formación escolar, la práctica educativa, (experiencias de aprendizaje) y la práctica profesional.

En cuanto a la formación del alumno, el discurso se centra en el corte de carácter técnico-profesional, (este enfoque es compartido por todos los DEIS, sobre todo Maquinaria, Irrigación, Suelos, Ciencias Forestales, Zootecnia, etc. e incluso por los departamentos como Economía y Sociología Rural), sin embargo no aparece cual es la formación necesaria para la especialidad ante las exigencias sociales y educativas en que se encuentra la agroindustria, limitándose a enunciar que la especialidad brinda una formación técnica, ingenieril y especializada, dejando de lado la tematización necesaria para dar lugar al sentido racional, analítico y contextualizado entre la formación del alumno y su incidencia en el desarrollo agroindustrial.

Lo anterior va muy ligado a la preocupación en el currículo del departamento, la práctica profesional, la cual es referida a la actividad y acciones que a través de algunos egresados llegan a ofrecer (no existe en el currículum un proyecto de evaluación-seguimiento del egresado en términos fácticos y formales) más que estrictamente al campo profesional (conjunto de prácticas dominantes a nivel nacional de la disciplina); sin embargo, reportan la necesidad de una formación principalmente en la operación y administración de las plantas agroindustriales debido a la evidente disminución de oportunidades en los ámbitos tradicionales de trabajo (evaluación de proyectos y programas agroindustriales en el sector gubernamental)... etc. Lo importante de este ejemplo es mostrar la atención que se ha dado para ordenar en principio su propuesta curricular a partir de valorar la práctica profesional, el desarrollo histórico de las prácticas agroindustriales en el sector productivo que además refuerza la práctica profesional, como el eje concéntrico para seleccionar y ordenar la formación del alumno a través del currículo.

Para finalizar el ejemplo, podemos aducir que lo referido al enfoque pedagógico-curricular es reducido en su propuesta a dos elementos del campo de la didáctica "el proceso de enseñanza-aprendizaje" y a "las experiencias de aprendizaje", estos son los aspectos centrales a lo que el departamento refiere para reportar el desarrollo pedagógico-educativo de la especialidad. En esta medida se da lugar al problema de la enseñanza a las actividades y prácticas de campo, al trabajo de laboratorio, sin llegar a precisar la relación educativa que se establece entre el individuo en formación y los medios para lograr los fines establecidos (TYLER).

En el segundo inciso, denominado organización curricular, nos referimos a considerar el "esqueleto" de lo que compone las propuestas curriculares de algunos DEIS, independientemente, en esta caso, del sentido y contenido de los elementos, en este orden de ideas se agrupa, tomando en cuenta la multiplicidad y variedad de circunstancias posibles que pueden inscribirse a uno de los dos grupos, permitiendo con ello mostrarnos una visión general del estado actual:

El primer grupo lo componen los departamentos que tienen como característica un desarrollo curricular limitado, en tanto han dado lugar sólo a enunciar aspectos formales tales como: "ofrecer una formación técnica y científica", "el número de materias y si son teóricas y/o prácticas" (que varía en cada caso), "los semestres a cubrir en la carrera o especialidad", "los objetivos y metas", etc., cuando más se presentan algunos otros elementos de un mayor trabajo curricular como "las áreas de conocimiento" y "el perfil del egresado".

El segundo grupo, lo componen los DEIS que reportan un nivel de mayor atención y tratamiento curricular, no importando en este momento si es un trabajo consistente o congruente con la permanente interrogación sobre la formación profesional, simplemente muestran cualitativamente una proporción del manejo de elementos curriculares, tales como: tratamiento y manejo del conocimiento, sea esto en términos de como se fragmenta según la lógica de la propia especialidad o como se recorta en relación a la práctica profesional en el campo social o el ordenamiento pedagógico que éste tiene para su transmisión en sus diferentes actividades escolares. Si cuenta con áreas y/u orientaciones curriculares, mapa curricular, líneas curriculares, perfil profesional, etc.

Como ejemplo del primer grupo están los departamentos de Parasitología, el cual reporta en su proyecto la existencia de cuatro áreas de conocimiento como trabajo curricular; sin embargo, aún cuando se presentan descritas brevemente no las tematizan ligándolas con

el perfil o la secuencia, integración y continuidad entre ellas o cualquier otra problemática pertinente a la formación de cuadros profesionales.

El Departamento de Zootecnia enuncia que él es uno de los departamentos que ha atravesado por un conjunto de problemas significativos en la formación educativa, e incluso ha pasado por evaluaciones, contrario a ello, sólo destaca como trabajo curricular el papel profesional, al cual si bien lo exalta como principal propósito a lograr es escasamente desarrollado.

Otros departamentos que se encuentran en similares circunstancias son Irrigación y Suelos, estos DEIS además de sumar los aspectos formales arriba señalados, reportan como trabajo curricular la existencia de áreas de conocimiento de los cuales se desprenden el conglomerado de materias que dan lugar a los cursos, así como le dan lugar a la importancia del perfil profesional, en el caso de Irrigación cabe hacer notar que más que señalar y desarrollar los contenidos en relación a las habilidades, destrezas y actitudes a inculcar en el estudiante, se nota una clara tendencia hacia la conformación moral del futuro profesionista.

Departamentos que se colocan en un proceso de transición entre el primer grupo y el segundo son Ciencias Forestales, Economía Agrícola, Sociología Rural e Ingeniería Mecánica Agrícola, los cuales comparten la existencia en su proyecto de áreas de conocimiento, perfil profesional (respectivamente diferentes entre ellos), mapa curricular en el caso de Ciencias Forestales, ponderando la inclusión de cuatro departamentos al interior de éste, los cuales cuentan con orientaciones diferentes a su vez.

El segundo grupo, está compuesto por los departamentos de Fitotecnía y Agroindustrias, ambos departamentos expresan en su proyecto curricular a pesar de sus esperadas diferencias, similitud en el avance del desarrollo curricular, tanto desde el tratamiento del conocimiento u objeto de estudio hasta la composición de los elementos curriculares, en el tratamiento del conocimiento es abordado bajo las modalidades del propio conocimiento como en la organización pedagógica del contenido escolar, en el primero parten de identificar las categorías y/o leyes internas de su disciplina para derivar en conceptos menos generales dando lugar a conceptos y categorías más simples que les permite saber como está compuesta su disciplina, ligado a ello pero como un segundo tratamiento ese conocimiento es revisado y organizado reorientándolo hacia el nivel cognositivo a emplearse, conformando el contenido escolar a diferente nivel para ser transmitido.

A partir del trabajo inicial señalado le dan lugar al ejercicio específicamente más curricular cuando se introducen en la organización del mapa curricular que según en cada caso se ordena a partir de sus propósitos a lograr así como a la complejidad de cada semestre, posteriormente determinan los campos de conocimiento que le dan lugar a las materias, dándoles el nombre de áreas de conocimiento, a su vez se delimitan las líneas curriculares que según PEDRO LAFURCADE citado por ellos es "el conjunto de materias correspondientes a un ámbito disciplinar", para finalmente centrar su trabajo en las funciones académicas (enseñanza, investigación y servicio) en relación al perfil buscado en la formación.

Considerando el ejemplo de los DEIS, creemos que existe un elemento que se presenta constantemente y que ha formado un problema común para todos los departamentos, este es la diferencia que se da entre los fundamentos filosóficos, sociales y curriculares (necesidades, intereses, circunstancias profesionales, valores) entre lo planeado (potencialidad a emplear) en relación a lo logrado (relaciones y prácticas, vistas en términos de productos), en tanto presenta incorresponsabilidad entre lo deseado, lo posible y lo logrado, generando un desarrollo desigual en los diferentes ámbitos y tiempos del campo curricular.

Finalmente, podemos decir que es así como estos y otros departamentos han mantenido y desplegado un trabajo curricular que sí bien presentan inicialmente un desarrollo limitado, desde luego que a través de este tímido acercamiento de análisis no agota ni determina lo que puede representar el campo curricular actual en la UACH.

2.3. Evaluación curricular en los DEIS.

Como se ha mencionado anteriormente en el Capítulo I del presente trabajo, los Sistemas de Enseñanza Superior se han visto envueltos y atravesados bajo la idea nuevamente convulsiónante de la "Modernización Educativa" en la que se ha implementado un proceso de Evaluación y Transformación institucional tanto de forma directa como indirecta, cuestión que ha sido compartida por los diferentes sectores sociales llámense: estado, iglesia, empresarios, sindicatos, etc. La UACH no ha estado al margen de dicho proceso e incluso como efecto de tal situación podemos registrar la creación de nuevas carreras, nuevos departamentos, se ha formado posgrados, maestrías, diplomados, han aparecido licenciaturas de fusión de departamentos y transformación institucional, ligado a la respuesta de estar en el proceso de modernización de la educación agropecuaria, este proceso complejo y diversificado ha dado

lugar a un ascendente debate en la UACH, implicando de algún modo a los observadores más indiferentes hasta aquellos que se consideran alejados del futuro de la Universidad.

Estos debates también se han conocido a través de múltiples medios de información⁹¹, se han caracterizado por opiniones y propuestas coincidentes y divergentes, los cuales se conducen bajo diferentes intereses y procedimientos, sugiriendo e implementando de una forma u otra la transformación⁹². Sin embargo el asunto que permitiría mirar cómo estamos y qué somos como institución y proyectar hacia dónde hay que dar el viraje, ha estado eludida desde hace mucho tiempo o por lo menos en términos formales y sistemáticos, este aspecto es el Campo de la Evaluación.

La evaluación en la institución en términos generales no existe, no hay algún antecedente, salvo las pocas experiencias que los departamentos de apoyo han logrado capitalizar, sin embargo resulta exiguo como para pensar en la existencia de la temática a nivel institucional, si acaso podemos mirarle presente es en espacios y entidades más pequeñas como los DEIS y bajo el interés de la evaluación del aprendizaje, de los docentes y si a un nivel menor en el currículo.

En particular, la evaluación curricular no ha tenido mayor lugar, se le ha mirado cuando más como la aplicación de una técnica, que ha sido sustituida por los comentarios y opiniones de aquellos involucrados en el proceso de la educación agropecuaria, es decir la evaluación curricular ha sido no sólo descuidada sino subestimada o por el contrario se mira como un elemento indeseable dado lo que pudiera revelar de los sujetos evaluados.

Si analizamos nuevamente los textos y documentos donde se reporta algún interés, acción o iniciativa de evaluación, análisis o diagnóstico nos remitiríamos a los currículum de los DEIS y encontraríamos que no se ha llevado a cabo una reflexión teórica, pedagógica, psicológica o de otra naturaleza sobre la evaluación y sus implicaciones y menos aún crear las condiciones y espacios para constituir un ámbito que atienda dicha situación, prácticamente la mayoría de los hallazgos sobre evaluación curricular se les dedica un breve espacio y

⁹¹ Periódico "Tzapingo" UACH año XVI No. 1191 julio-agosto de 1993.

⁹² A través de la Dirección Académica de la institución se ha venido promoviendo acciones y prácticas a las que se les ha dado el nombre de actividades propedéuticas para el Congreso Universitario, cabe señalar que estas actividades se han caracterizado por ejercer una postura vertical y desconocida para la comunidad universitaria.

generalmente se trata de versiones tecnicistas de la evaluación⁹³, reduciendo a los evaluados, proyectos y sujetos a un limitado rol de conductas observables, centrando la atención en lo que se puede ser verificable, conforme a la sagacidad y sensibilidad de quienes lo interpretan.

Por otro lado a través de los departamentos de apoyo se han presentado iniciativas a nivel institucional como particular en los DEIS, respecto a los primeros encontramos actualmente una propuesta de evaluación institucional que data de 1975⁹⁴ la cual hace énfasis a la evaluación general, cuyos componentes fundamentales se limitaban a las políticas y dirección del establecimiento, a los individuos profesores y alumnos así como al análisis curricular, en este último punto se hace referencia a los DEIS en términos de carácter estadístico, sin develar más aspectos o datos analíticos que números, porcentajes, materias, devenidos de una lógica matemática, dicho trabajo técnico no logró tener impacto mayor que el que pudiera tener las temáticas enunciadas.

Más tarde, se establecen acuerdos de los DEIS con departamentos de apoyo en particular con el de Servicios Educativos (S.E.), en el que se desprenden un conjunto de trabajos, específicamente uno que tenía como propósito el que se evaluara al docente, tomando en cuenta dos aspectos a confrontar entre el modelo docente y el desempeño docente, valorado desde un sector que no pudo decir mucho, los alumnos, el resultado obtenido se concretizó en una propuesta de Formación Docente,⁹⁵ dirigido al personal en general del establecimiento, sin embargo dado las limitaciones de los instrumentos de evaluación y del sector consultado corrió una suerte similar al proyecto mencionado anteriormente, no hubo la respuesta esperada ante tal ofrecimiento, cabe mencionar que la evaluación adolecía de un enfoque amplio en el que se consideraran otras visiones del sector marginado en la evaluación, los docentes, este error se limitó a la parcialidad de la opinión de los sujetos transitorios de la institución.

⁹³ Ello no quiere decir que cuente con fundamentos de alguna disciplina que le de "estatus" de ciencia a alguna pretensión similar y mucho menos que maneje los datos numéricos de forma analítica y que aborde el desarrollo en términos de continuidad, por el contrario es aplicado de forma mecánica y estática, es decir pierde la idea de proceso y del objeto complejo que se evalúa.

⁹⁴ GASTON e ECHIBURU LOBOS, Evaluación institucional del Sistema Educativo de Chapingo, Chapingo, Méx. 1975.

⁹⁵ Departamento de Servicios Educativos "Evaluación de profesores, una propuesta de formación", Chapingo, Méx. 1985.

Otros trabajos fueron apareciendo 1986, bajo enfoques de carácter empírico⁹⁶, con el cual se proponía responder a demandas de evaluación a nivel particular de los departamentos ya fuera con aquellos consolidados como tal, como aquellos en vía de serlo, ese proceso se caracterizaba por ser conformado y experimentado colectivamente con una fuerte inclinación a la investigación educativa-curricular, influenciada por el enfoque "innovador" en aquel tiempo método etnográfico, a su vez se pretendía responder a las solicitudes inmediatas de los departamentos a fin de dar solución a sus problemas educativos que enfrentaban cotidianamente los profesores, sobre todo a nivel didáctico y curricular, el resultado aunque parcial por el nivel de desarrollo logrado, facilitó disminuir los tirones y tensiones en los procesos de evaluación en los DEIS.

Posteriormente, ante el deseo de los DEIS por reconocerse en el ámbito educativo el cual han vivido, pero no lo habían significado como un proceso de construcción curricular, se abre para el Departamento de Servicios Educativos un conjunto de solicitudes para intervenir a diferente escala en los DEIS, específicamente para la evaluación curricular de algunos departamentos en competencia, que buscaban una mayor matrícula y justificar su espacio ganado como son: Fitotecnía, Agroindustrias, Ciencias Forestales, etc. en este proceso no se logró concluir el trabajo propuesto en término pleno ya que las circunstancias políticas y las contiendas entre grupos políticos opacaba e incluso se veían obligados a sumar sus fuerzas al interior para atender este ámbito, estas contingencias laceraron los compromisos de trabajo, pendiendo de un frágil "hilo" el dar continuidad a un trabajo estrictamente académico en aras de lo político.

Con lo anterior estamos afirmando que la institución no ha dedicado gran esfuerzo a plantearse una evaluación institucional, si acaso ha tenido que conformarse con iniciativas surgidas localmente, que tienen una limitada y específica cobertura, incluso dentro del mismo departamento en cuestión.

A manera de ejemplo, intentaremos referirnos a las experiencias de evaluación que ha tenido lugar en los DEIS, sin embargo se tiene claro que dicha referencia omite tanto departamentos como propuestas de evaluación en donde se sospecha que existe, ello dado la poca literatura disponible, así como por la ausencia de tradición que los departamentos asumen, respecto a registrar y reportar las iniciativas y prácticas de carácter pedagógico.

⁹⁶ Departamento de Servicios Educativos. "Evaluación del plan de estudios en los Departamentos de Fitotecnía, Agroindustrias y Suclós". Chapingo, Méx. 1986.

La evaluación en los DEIS, es referida y en algunos casos simplemente insinuada como un elemento relevante en el conocimiento y avance de la formación profesional; sin embargo su utilización ha sido escindida tanto para atender los problemas cotidianos en el aula, relacionados con el aprendizaje, rendimiento escolar, enseñanza de una disciplina como por ejemplo la Física, la Biología, etc. así como para examinar a un grupo de alumnos por parte del profesor a cargo del curso. Por otro lado también se emplea el concepto de evaluación para abordar una problemática no usual, el currículo.

En ambos casos, la idea de evaluación es empleada indiscriminadamente tanto para referirse a los elementos didácticos y del proceso enseñanza-aprendizaje y/o para referirse al conocimiento del desarrollo curricular, este hecho ha venido ganando terreno según lo muestran las solicitudes y la asunción por parte de los profesores de conceptos relacionados al campo. Sin embargo en ambos casos han carecido de un planteamiento metodológico claro y operativo para atender el problema de la evaluación de forma sistemática.

En el caso de la evaluación curricular, ha tendido un menor reconocimiento en relación al primero, lo que explica por un lado su escaso estudio y análisis. Ligado a la confusión prevaleciente de cuáles son los indicadores centrales de la evaluación curricular, ello ha llevado a plantear diferentes maneras de ejercer la evaluación curricular dependiendo de lo que se desea, el lugar y concepción desde donde se mire, sin embargo creemos existe un posible enfoque dominante⁹⁷ que es empleado a niveles y compromisos disímiles, este enfoque se desprende de una tendencia metodológica dominante, en el campo de la educación en general y que consiste en presentar la contrastación de un acto determinado empírico con ciertos principios prescritos con anterioridad, es decir hacer una comparación entre lo que se propone lograr con lo que se realiza, así el funcionamiento del referente empírico (prácticas, relaciones, productos) es valorado en relación con lo planeado (principios, normas, modelos), persiguiendo "infatigablemente" adecuar los datos al modelo y no a la inversa.

Bajo esta lógica racional de evaluación, es como se busca alcanzar la eficiencia y objetividad de lo anhelado, a su vez se pretende conocer cuáles son las carencias e imprecisiones en la práctica que no corresponden a lo signado, o bien de ajustar y acortar la distancia entre lo logrado con lo predeterminado. En esa media la propuesta ha representado una flexibilidad que ha podido ser transferida a cualquier departamento o proceso curricular al que se desea evaluar.

⁹⁷ R.W. TYLER "Principios básicos del currículo". Buenos Aires, Ed. Troquel. 1973.

La práctica de evaluación curricular en los DEIS se puede mirar ligada a este tipo de lógica racional, sin que necesariamente presenten la noción de evaluación como campo de conocimiento, los elementos componentes a considerar en la evaluación, el lugar de los sujetos (profesor, alumno, autoridades) en la evaluación, las implicaciones y derivaciones de la misma, etc.

En este sentido, hacemos mención de las experiencias de evaluación curricular de algunos departamentos que han dado atención o han pasado por ese proceso, sin embargo, cabe mencionar que no explicitan el proceso de evaluación, tan sólo se limitan a reportar de forma meramente cronológica los cambios de plan de estudios, tampoco precisan si fue una actividad apoyada por algún otro departamento o institución.

Los departamentos como: Ciencias Forestales y Parasitología, son de los ejemplos que mencionan que han existido grandes modificaciones a nivel de su estructura curricular de la especialidad, fundamentada por varias acciones evaluativas a diferente nivel; sin embargo como hecho, en sus planes de estudios dentro de su presentación, antecedentes o lo que podríamos identificar como fundamentos del departamento; no reportan ni siquiera cuantitativamente el número de evaluaciones realizadas, cuando más encontramos un par de líneas afirmando tal enunciamento.

Algunos otros departamentos como: Suelos, Economía, Irrigación, Sociología, Ingeniería Mecánica Agrícola, hacen relatoría de la existencia de un proceso de evaluación que han vivido en diferentes momentos de su existencia académica, lo cual les ha permitido contar con el actual currículum que presentan, en esa misma frecuencia señalan un conjunto de motivos y razones académicos que los ha llevado a someterse al proceso de evaluación, dichos motivos son compartidos generalmente por ellos en los términos siguientes:

"Problemas de correspondencia entre la información obtenida en el proceso aúlico y la práctica profesional del egresado", "actualización de su objeto de estudio", "congruencia interna en la estructura curricular", "problemas de enseñanza y ejercicio docente", "problemas de reprobación y rendimiento", etc. De igual modo, expresan brevemente en la mayoría de los casos los elementos de cada departamento que fueron evaluados y tratados curricularmente, estos son: "El objeto de estudio y manejo del contenido", Suelos. "Desempeño docente y la problemática departamental en general", Economía. "Contenido de las materias básicas, de cultura general y reubicación de materias en los semestres escolares, Irrigación. "Revisión de su objeto de estudio y formación profesional en relación a su perfil profesional", Ingeniería Mecánica Agrícola. "Precisión de su objeto de estudio y actualización del contenido así como

revisar la estructura curricular en relación a su perfil profesional", Sociología Rural. "Comprensión de su objeto de estudio, desempeño profesional y la investigación disciplinar", Agroindustrias. "Congruencia interna, objetivos, contenidos, fundamentación, criterios de evaluación, carga académica, etc.", Zootecnia. "Revisión general de toda la propuesta curricular", Fitotecnía.

La idea general que desprendemos de este conglomerado: por un lado las evaluaciones parciales o generales a nivel curricular en los DEIS, si bien surgen predominantemente por inconformidades de los pilares del proceso educativo, finalmente éstas son impulsadas y abanderadas por las autoridades de cada especialidad, a su vez sólo atienden aquellos aspectos impugnados del proceso curricular como se evidencia en el ejemplo anterior. Por otro lado no se menciona y representa bajo qué noción y lógica de evaluación se dió lugar a dichas acciones, si ello implicó reestructurar la totalidad y el sentido tanto de la propuesta curricular como de la disciplina y si la formación requerida se corresponde con la nueva propuesta a implementar, estos son algunos interrogantes que nos llevan a plantear una propuesta de evaluación curricular tomando en cuenta las similitudes y diferencias de cada propuesta de formación en los DEIS que nos permita no solo evaluar, analizar y/o diagnosticar pedagógicamente un currículum, sino que nos habilite para mantener un proceso de investigación del campo curricular en la institución.

3. PROPUESTA PARA EVALUAR EL CURRÍCULUM DE LOS DEIS EN LA UACH

La propuesta de evaluación curricular que presentamos a continuación en este capítulo, se ha dividido artificialmente en los incisos del mismo a modo de hacer comprensible tal propuesta, a su vez dar lugar al conjunto de aspectos de diferente orden, que inciden en ella, los cuales miramos íntimamente asociados y relacionados, y, que por simples que estos puedan parecer, resultan al menos para nuestro caso, elementos claves a considerar en el trabajo. Implementar una propuesta de evaluación curricular con carácter pedagógico, bajo la idea de conocer e indagar en términos generales sobre ciertas propuestas curriculares, incidiendo a manera de intervención en ciertas circunstancias de los mismos y de algún modo en las prácticas de los individuos, bajo el contexto donde prevalecen múltiples conflictos más o menos explícitos que se tensan y confrontan a través de concepciones filosóficas científicas, políticas y desde luego pedagógicas, no ha resultado sencillo.

Ello nos coloca en una situación aparentemente de privilegio estar del otro lado, en tanto es el "otro" el observado, el analizado el que estará sometido de algún modo a las miradas escrutadoras "ajenas" a su cotidianidad, esta situación ha implicado disponer de un mayor compromiso por parte nuestra, tanto en la acción como en la propuesta misma y acotar en la misma las circunstancias que pudieran frenar dicha propuesta, considerando que ésta puede modificar hasta cierto grado las relaciones de poder entre los grupos que operan en torno al proceso curricular.

En este orden de ideas, cabe mencionar que configurar la propuesta de evaluación implicó un reto y a la vez un permanente debate comparativo entre dos elementos claves que dieron lugar a la propuesta:

- Las perspectivas teóricas, metodológicas y técnicas de dos campos de conocimiento especializado, el currículum y la evaluación, trabajados en el capítulo anterior. (Cap. 1).
- La referencia a la problemática específica, el currículum en los DEIS. (Cap. 2).

Ambos, componentes de la propuesta de evaluación curricular, fueron revisados constantemente de manera comparativa entre sí, desde luego no para identificar la falta o ausencia en la referencia empírica en relación al primer elemento mencionado, "ideal", sino

para ir normando los criterios teóricos y metodológicos necesarios para derivar a la propuesta misma.

Si bien, la propuesta se documenta en los elementos claves arriba señalados, no se apega fielmente, al menos explícitamente a un modelo de evaluación particular, tampoco queremos decir que es una mezcla tendiente a la eclecticidad simple, más bien es una propuesta que se deriva del aspecto específico empírico ya referido, el currículo de los DEIS, es decir la propuesta está lejos de ser un proyecto anticipado a partir del cual se lea el currículo en términos de evaluación, ya que no es así como se mira metodológicamente su tratamiento.

Esta propuesta va más allá de la simple aplicación de una tecnología o método que prometa ciertas bondades coherentes en un terreno y realidad formalizada y utópica que la "habilidad" del diseñador con información pedagógica pueda hacer converger tanto el camino metodológico "correcto" como hacer participar a un grupo de individuos que contribuyan a la evaluación.

Dentro de este marco de elementos es conveniente mencionar la forma en que se emprende la evaluación, este aspecto confiere el problema de la participación que para este caso implica una relevancia singular por lo siguiente: Es materialmente imposible diseñar (no hablemos ya de ponerla a prueba) la evaluación curricular desde un gabinete, si acaso lo que se concibe en esta propuesta es la estructura general de la evaluación, los principios y orientaciones, pero la tarea de llevar esa evaluación requiere de la participación de ciertos miembros de la comunidad académica, por ejemplo: si nos colocamos en el supuesto hipotético de analizar el contenido de alguna unidad de enseñanza, el ordenamiento del contenido específico disciplinar no podríamos dar plenamente cuenta del campo de conocimiento y de su conformación interna de este, sin su participación. Así el problema de la participación en la propuesta no resulta externa a la evaluación curricular, por el contrario es quizá su condición de existencia.

La propuesta de evaluación para los DEIS, cubre de manera global a más de doce carreras de carácter agronómico a nivel licenciatura, a su vez contempla los momentos, etapas lógicas necesarias y las formas de participación correspondientes para los mismos.

Dentro de la propuesta, las limitaciones se configuran por dos dimensiones: por una parte, la propuesta aborda en principio para este caso, su expresión formal, en tanto la indagación se orienta fundamentalmente al aspecto teórico del proyecto, sin desconocer la

incidencia medular de la práctica en configuración al currículo, tal hecho no es por desconocimiento de su importancia, sino porque desbordan los límites de este primer acercamiento.

En segundo lugar, la propuesta nos coloca en el ámbito del planeador y diseñador pedagógico, aparentemente exteno a tal desarrollo; sin embargo la idea de homogeneizar una propuesta que respete la especificidad de la diversidad de los departamentos de manera tal que, la propuesta cuente con un carácter global pero que a su vez de lugar a la singularidad de cada departamento, aligera la idea de limitación.

Cabe hacer mención que existe otro tipo de limitaciones que tendrá que enfrentar la propuesta en su momento, en relación con la legalidad con que se conduce la institución, ésta demanda una vez elaborada la propuesta y bajo las formas establecidas (reglamentos) se requiere ser aprobado por las instancias de gobierno sobre todo a nivel de cada DEIS.

Es imprescindible entender que la propuesta no agota y menos aún puede erigirse como la posibilidad de dar cuenta de todos los elementos explícitos e implícitos de los procesos curriculares de cada uno de los departamentos, pero si permite: conocer e ir construyendo el panorama no documentado de lo que se está desarrollando en el campo del currículum, así como coadyuvar a corto y mediano plazo a los departamentos que enfrentan graves problemas en su quehacer cotidiano en esta esfera.

La propuesta, exalta la sensación de que aún falta mucho por hacer en el campo curricular y a su vez se propone recupera la credibilidad y potencialidad que significa la posibilidad de ser los constructores de la realidad en que nos circunscribimos en este trabajo.

3.1. Aspectos teóricos-metodológicos de la propuesta de evaluación curricular.

Ubiquemos a fin del trabajo, los aspectos teóricos explícitos e incluso implícitos que utilizaremos en el caso, los cuales son configurados y significados a partir del objeto empírico específico, es decir los aspectos teóricos manejados se han derivado de la forma y sentido en que encontramos construidos los proyectos curriculares de los propios departamentos.

Lo anterior, nos excluye de la idea de configurar los aspectos teóricos a partir de un lugar deseado, aleatorio o prestigioso, por el contrario, los elementos se imponen no por su rigidez o flexibilidad en el proceso de evaluación, sino por "emerger" como aspectos claves contenidos sobre todo implícitamente en el currículum de cada DEIS, ello inevitablemente ha ajustado querrámoslo o no la mirada en el momento de pretender llevar a cabo la evaluación curricular.

Retomando nuevamente de la propuesta de los departamentos a evaluar, la noción de currículo con la que se han manejado, entenderemos y asumimos por currículo como: Es el medio donde se ordenan saberes y haceres en relación al ejercicio concreto que de una profesión se pretende. Bajo esta noción aparentemente sencilla compartida por todos los departamentos, existe una serie de implícitos no tematizados que les ha dado cierta pertinencia en los mismos y que iremos despejando.

En primer lugar se opera con la idea de currículo instituido, es decir, con una formulación que implica historicidad y que señala a nivel de plan, pautas más o menos definidas que intentan canalizar en una dirección determinada (dependiendo de cada DEIS) el comportamiento a seguir, ello en oposición a otras muchas posibilidades que podrían estar presentes.

En este sentido, la formulación explícita del plan que a nivel curricular se plasma en su proyecto educativo o incluso en su programa de estudios (como lo denominan) intenta rescatar de algún modo la historicidad de hábitos vividos⁹⁸ y racionalizarlos en una propuesta de saberes (agronómicos) que a través de situaciones institucionalizadas otorgan significados o acciones potenciales de los sujetos del proceso educativo-curricular. Su legitimidad como propuesta curricular está dada por el carácter de sedimentación que implica al ofrecerse como modelo "ideal" de un hacer que sostiene prácticas construídas y hasta cierto punto probadas. Con esta idea de legitimidad con que se mueven las propuestas curriculares, el hábito se logra tipificar y expresarse en un conjunto de acciones que otorgan sentido a su hacer.

Bajo esa frecuencia entre el hábito y el carácter de situación instituída que las propuestas curriculares de los departamentos presentan, se apoyan en una presunción indicativa y prescriptiva por la que se pretende ordenar y seleccionar el ejercicio de un rol, entendiendo

⁹⁸ El concepto de hábitos está tomado aquí como objetivación de una actividad humana, que en su carácter de dominante se muestra eficaz en el desarrollo de una función social. Para el desarrollo del concepto ver a BOURDIEU, PIERRE y PASSERON, JEAN CLAUDE. La reproducción, Ed. LAIA BARCELONA 1977.

por éste como: el tipo de conducta requerida o esperada en un individuo que ocupa una cierta posición en un sistema de relaciones⁹⁹ no es difícil observar que existe una doble suposición: ordenamiento de un presente que compromete el hacer de la relación educativa planteada donde se pretende indicar posiciones y funciones, y, el ordenamiento ahora de un futuro que compromete el ejercicio de una función social esperada donde se delinearán conocimientos, valores y habilidades que pretenden establecer el campo de relación del individuo (alumno formado) con la realidad.

Con base a estas ideas y aspectos teóricos derivados de las propuestas curriculares, puede indicarse, que el planteamiento curricular de los DEIS opera como un campo de representaciones, es decir señalados en términos de contenidos y acciones que se ofrece como referente de un hacer profesional y en relación al cual se contrastan implícitamente y proyectan posiciones al respecto. Es posible leer, a nivel de la formulación curricular, en un primer momento, las definiciones que implican toma de posición en relación al desempeño de función profesional (llamado en los DEIS prácticas profesionales) y ejercicio de rol, localizado en lo que reconocemos en la propuesta como fundamentos y organización curricular. Estas formulaciones se objetivan aunque limitadamente en las propuestas o programas curriculares; presentación de la función social esperada y en ocasiones formas en que se pretende su acceso.

En esta frecuencia de acercamiento teórico es importante analizar y evaluar como primer momento de la propuesta las formas y el sentido explícito e implícito que en su faz indicativa y/o prescriptiva señalan los currículum, considerándolo en su sentido amplio a través de la primer escala, los Fundamentos y Organización Curricular.

Siguiendo con el ejemplo de la función social esperada, es conveniente remitirse al nivel de la fundamentación y organización curricular en donde se intenta explicitar, y a la vez legitimar, la propuesta curricular en general y con ello la formación profesional, a través de poner en relación los conocimientos y habilidades que se pretendan en el desarrollo de su profesión y su vinculación y relevancia con el momento histórico en la que se considera se inscribe¹⁰⁰.

⁹⁹ Uno de los trabajos que explicitan con gran acierto el problema del rol es sin duda el texto. La Relación Educativa, por Postic Marcel. Barcelona, 1985.

¹⁰⁰ Ver TABA, HILDA en Elaboración del Currículo. Ed. Troquel, Buenos Aires. 1983.

A este nivel, los planteamientos curriculares indagan el campo de la necesidad¹⁰¹ social en la que se pretende se inscriba su función profesional. La indagación en este campo se articula en lo general, por lo que se pretende sea una demanda social que oriente lo que TYLER diría, qué tipo de conocimiento específico se requiere, qué tipo de capacitación debe prevalecer y qué valores son relevantes¹⁰².

Los estudios clásicos en este campo interrogan como fuentes de la Fundamentación Curricular; a los propios y futuros educandos, y el estudio de la vida contemporánea (incluyendo aquí el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura) y el tipo filosófico que indican posiciones frente al quehacer educativo y social¹⁰³.

Ligado el planteamiento teórico a los DEIS, se intenta establecer ahí, la posibilidad de ofrecer una elección (propuesta de perfil) basada en un conocimiento analítico. Como conocimiento que permite elaborar estrategias (de formación), que dependen de la evaluación de opciones alternativas, evaluación que está asentada en sistemas (en el caso más avanzado de los departamentos) valorativos de lo social, lo cultural y lo educativo.

En este tipo de planteamientos lo educativo se comprende como cambios de conducta y éstos se orientan en función de un ideal, el cual se delinea en relación a la indagación que se ha hecho de las fuentes antes enunciadas.

Ordenar en general el comportamiento curricular de acuerdo a una acción racional, significa en principio delinear a ésta, en el caso de un rol, su búsqueda está en comprender cuáles son del resultado de las fuentes, las que portan ideales y valores y, a su vez pueden cubrirse con eficiencia. El desempeño eficaz del rol socialmente señalado, será la indagación que se derive del análisis de los fundamentos curriculares.

Manteniéndonos en el ejemplo elegido, la lógica de búsqueda se debe apoyar en un análisis de tareas, es decir, en la observación y relevancia de aquellas actividades centrales en un comportamiento que se presenta como ejemplo del buen hacer y deber, por tanto, se señalan como los relevantes para ser estimulados y desarrollados. Este conjunto de actividades posibles

¹⁰¹ Se abre así lo que se reconoce como el campo de la necesidad, es decir, se señala el lugar de la norma deseable en la que se pretende se busque la identidad profesional. Ver REMEDI, EDUARDO. TYLER Análisis de una propuesta. Mimeografiado. DIE. México, 1985.

¹⁰² TYLER, RALPH. Principios básicos del currículo. Ed. Troquel, Buenos Aires. 1978.

¹⁰³ Ver TYLER, R. Op. cit. y TABA, H. Op. cit. entre otros.

a identificar, portadores de una ética del comportamiento social, constituyen el perfil del deber ser al que encaminan en los departamentos al alumno. Se encuentran como modelos "en la vida" y deben ser incorporados del quehacer cotidiano.

La observación aquí del quehacer cotidiano, significa transferir estos modelos a comportamientos desprendibles de actividades escolares y ejercitarlos parcialmente a fin de lograr pautas de conducta. El desempeño eficaz de la tarea se agrega así como un elemento más a considerar en la orientación de la conducta deseable.

En lo que respecta a la dirección ética, la lógica de estos planteamientos departamentales operan en dos niveles. El primero apunta a mostrar los conocimientos que se creen están en la base y significación a la actividad, en este sentido el contenido apunta al hacer, no la vuelve por tanto, significativo y valioso. Junto a esta idea existe la intención que la repetición conduzca al hábito y la apropiación.

En segundo nivel, observa y recoge los valores centrales que la sociedad y la institución en la que se pretende escribir la formación, ofrece y profesa. Estos dos elementos delineados alrededor de las tareas detectadas como centrales en la caracterización de un rol, apuntan a estos tipos de planteamientos a lo que se entiende como consulta.

Aceptando que bajo este ejemplo de la "formación del rol", brevemente expuesto, la lógica de construcción en el trabajo que se pretende desarrollar en los DEIS, creemos es lícito interrogarnos sobre niveles de congruencia y de consistencia interna en referencia a los aspectos movilizados en los DEIS, a fin de poder establecer su relación con los componentes de la organización curricular.

Siguiendo con la lógica de este tipo de planteamientos donde el currículo opera como referente de la acción a emprender, el análisis donde debemos centrarnos en un segundo momento en la propuesta es el de organización curricular, correspondiente aún a la primer escala de evaluación.

En este nivel la coherencia de la formulación de la organización curricular en los departamentos, pretende garantizar por el tipo de elementos y/o aspectos que se ofrece y por el acceso que se plantee en ellos, la conformación de entre otros aspectos y siguiendo nuestro ejemplo de análisis, "el perfil" que ha delineado de algún modo en los fundamentos curriculares.

Se ha mostrado que en este tipo de propuestas curriculares, el aspecto del contenido aparece como garantía y sentido del hacer, y es por tanto necesario interrogar las formas en que se estructura y propone en la organización curricular a modo de reconocer su conformación en relación a lo que se ha delineado en los fundamentos. Es decir se pretende en lo general no sólo identificar como es que están delineados los fundamentos y su organización curricular, sino también encontrar los planos de derivación que entre la función esperada y asumida en el planteamiento inicial y la organización curricular.

Abordado una vez el análisis en lo general en la primer escala, se deriva a posterior el trabajo específico sobre el referente del contenido.

Se observa la delineación que de la organización curricular se hace en los ciclos que se propone, entendiendo que éstos constituyen metas intermedias que caracterizan la naturaleza y los tratamientos del contenido incluido en la organización curricular en cada DEIS y que serán desarrollados en determinados logros, dentro de su contexto general de una carrera siguiendo el nivel de análisis a emprender para estos departamentos, es importante detenerse a considerar los aspectos contenidos en la organización curricular en relación al contenido delineado y expresado en la organización curricular, por ejemplo; si quisiéramos ver el perfil, tendríamos que buscar y comparar tanto los contenidos referidos al perfil como los componentes curriculares entre los que destacaríamos entre otros: las líneas curriculares, entendiendo que en éstas se plasman naturaleza, tratamiento y límites de los sectores de saber seleccionados en función del perfil esperado. En este nivel la construcción de las líneas curriculares ponderan tipos de saber, instrumental teórico, metodológico, etc. y de acuerdo a las funciones que el campo cognoscitivo, actitudinal o de las habilidades se pretende formar.

Abordado el análisis de la organización curricular pueden observarse varios aspectos que profundicen con detalle tal propósito; la derivación de las líneas curriculares en relación a objetivos planteados, las líneas y el ciclo y sus formas de operación a nivel de cursos, módulos, unidades, etc.

Al mismo nivel deberá ser trabajado el análisis que sobre los otros aspectos contemplados en la organización curricular se presenten en cada departamento como es: el mapa curricular, las áreas, módulos, cursos, unidades, etc. deberán ser observados, como ya se ha indicado.

El tipo de análisis en la evaluación (valoración del proyecto) puede brindar una visión incompleta del currículo de los departamentos, en relación a los resultados que se puedan

alcanzar, en tanto se prevea que la posición frente al currículo (o plan de estudios, referido por los DEIS) no sea sustentado en la práctica. Contrario a ello se intenta registrar como segunda escala de evaluación, el análisis de la práctica curricular, aunque a nivel más limitado en tanto daremos cuenta de ella a través de acciones fundamentalmente indirectas a observar. Sin embargo la práctica curricular, sea la que fuere, evidenciaría por sí misma las incongruencias frente al proyecto en relación a su ejecución, aunque uno no se lo propusiera, en el caso de esta segunda escala de evaluación es conveniente trabajarla un tanto como lo ejemplificamos en la escala inicial de los fundamentos y organización curricular, obviamente dando lugar a los aspectos teóricos que se desprendan de la práctica y que apunten a recoger de informantes claves el desarrollo de la misma.

Dado el tipo de evaluación que se pretende (valoración) el trabajo es enfocado a la observación de la ejecución del currículo propuesto, tratando de evitar los elementos que justifiquen situaciones instituidas, la evaluación deberá sostenerse en criterios a recoger información clave de la práctica curricular.

La atención en este tipo de trabajos podemos considerarla como central para el caso nuestro, en tanto se entiende que es esta una forma inicial de abordar el campo del currículum.

En cuanto a la evaluación educativa en general y en particular en el currículo, el abordaje es y puede ser tan variado como ideas e individuos encontremos, en todo caso depende de los intereses, criterios y teorías a asumir, los cuales ciñen el proceso e interpretación de dicho objeto, es decir no existe una propuesta "única y verdadera" de leer el currículum, en nuestro caso partimos de la idea de que el objeto determina e impone su estructura a la mirada, en este caso a la metodología de evaluación.

Dominantemente, toda propuesta de evaluación se presenta como un acto de valoración por el cual se contrasta en relación con determinados principios un frente empírico específico. En este sentido el funcionamiento del referente se observa en el grado de apego que posee en relación a los principios establecidos¹⁰⁴

Puede formularse que las propuestas de evaluación que utilizan un referente ideal operan siempre señalando la falta o la congruencia del dato a la idea. Construidos desde un paradigma ideal que apela al concepto de funcionamiento correcto, las propuestas así

¹⁰⁴ Este concepto de evaluación en el campo educativo. Ver por ej. GRONIUD, NORMAN. *Medición y evaluación en la enseñanza*. Ed. Pax México, 1973.

construídas intentan legitimar o no un proceso particular que complete, en este caso, al denominado desarrollado curricular.

Considerando desde esta concepción los llamados procesos de pronóstico, medición o diganóstico que se observan siempre en relación a progreso, extensión o mejoramiento, quedan enmarcados dentro de la concepción dominante. A fin de poder descentrar esta conceptualización se hace necesario enfocar el nivel de problemática a la lógica presente en la construcción con que opera en este caso el desarrollo curricular de los departamentos y desde los principios implícitos y/o explícitos.

En este sentido, la valoración no aparece enfrentando un deber ser externo a un hacer particular sino que el eje se desplaza hacia el interior del planteamiento y se intentan observar las lógicas de montaje que se implementaron sirviéndonos así como punto de referencia a lo que se pone en ejecución.¹⁰⁵

La evaluación desde esta lógica, significa no operar con un modelo externo de construcción ideal que se opone al hacer para justificarlo o no, sino que por el contrario, el modelo se deriva del estudio en que se compromete el planteamiento curricular propuesto a fin de establecer desde allí el marco de análisis.

Esta opción obliga a deconstruir la lógica de la planeación curricular implementada y observar los niveles de enlace que se establecen en la práctica, se entiende que no existe un nivel de análisis comprometido previamente al trabajo de evaluación, sino que ésta se deriva de los elementos reconocidos en la propuesta.

Esta metodología permite observar desde la inscripción de su propia lógica del planteamiento curricular tanto en su posible hacer como su hacer.

En este sentido es necesario observar las categorías explícitas e implícitas en el planteamiento curricular de los DEIS. La evaluación contemplada a escalas a abordar en cada planteamiento, estas escalas las dividimos artificialmente en dos: la escala referida al ni el formal de la propuesta y la referida al nivel de la acción, a fin de favorecer su comprensión como la aplicación de la evaluación.

¹⁰⁵ Un trabajo interesante que desarrolla este enfoque, bajo criterios señalados es el elaborado por FURLAN, ALFREDO y REMEDI, EDUARDO. En Memorias del Simposium sobre Currículum en la Última Década, DIE, 1983.

Las escalas del currículum a evaluar, pueden ser abordadas simultáneamente, evitando la idea en un principio de que el peso de la costumbre nos coloque sólo en la idea de contrastar ambas escalas entre sí, de lo que se trata es de identificar cuál es su construcción y la forma de significar el desarrollo del campo curricular, cuáles son sus limitaciones y alcances, así como la forma en que es asimilado y vivido.

La primer escala a indagar en el currículum, nivel formal, comprende dos aspectos significativos ligados estrechamente: los Fundamentos y la Organización Curricular, a través de los cuales se puede conocer y analizar en el caso de los fundamentos curriculares, el montaje de la estructura general del currículum, los elementos y categorías constitutivas explícita e implícita, las necesidades, los intereses, las razones, etc., de diferente orden, particularmente del orden pedagógico-educativo que le dan lugar al proyecto curricular vigente en los departamentos, analizando a su vez los elementos sociales, políticos y culturales que lo condicionan o lo atraviesan. En el caso de la organización curricular es necesario centrarnos en la expresión formal y/o explícita, identificándolos, así como precisar como han sido trabajados los elementos o ejes que configuran el currículum, los cuales se presentan predominantemente como estructuradores en su ordenamiento y significación curricular, analizando la relación de éste con el contenido disciplinar propuesto.

Desde esta escala, la evaluación a aplicar, se caracterizará en acercarnos por un lado a los discursos (documentos base de cada departamento, textos y entrevistas) bajo un tipo de lectura que fundamentalmente interprete y confronte; los fundamentos y los elementos en que se estructura y organiza el currículum en relación con los resultados (una vez sistematizados) de la información arrojada de las entrevistas y en relación al contexto en el que se da, de tal forma que pongamos al descubierto los presupuestos, el sentido y la forma de como se configura y significa el currículum, lo cual nos llevaría parcialmente a la comprensión de un fenómeno particular -el currículum- en su globalidad (institución).

Confrontar ambos discursos (textos en general e información arrojada de entrevistas) en su contexto (institución) iluminaría el elemento particular (currículum) y éste a su vez iluminaría el contexto en su interacción a dicho nivel.

Queda claro que no se trata de una simple interpretación de discursos, en nuestro caso hemos agregado un elemento más, la confrontación, a nivel de la escala misma, la cual brindaría elementos claves para ir documentando el pensamiento y la racionalidad curricular actual en los departamentos. Cabe mencionar que la propuesta de evaluación contiene un corte de carácter hermenéutico.

Para el caso de la siguiente escala, referida al nivel de la práctica curricular, comprende las prácticas y acciones tanto colectivas como individuales de los individuos de ambos sectores, profesores y alumnos. Las prácticas de interés a identificar son por un lado a las formales (prácticas de laboratorio, aúlicos, viajes de estudio, trabajo de campo, los relacionados con la investigación, el servicio, etc.), por otro lado aquellas prácticas que emergen un tanto marginal y que incluso se presentan a contramano de las formales pero que sin embargo inciden en el desarrollo curricular de un departamento, hay otras prácticas que inciden en el desarrollo curricular como son las prácticas sindical-académica, y las de organización y consejo estudiantil, e incluso las referidas al Consejo Universitario, etc.

Resulta interesante conocer cómo se tipifican ciertas prácticas a nivel curricular, cómo se propician, cuál es su orden, la frecuencia y reiteración, cómo y cuáles se privilegian, cuál es la diferencia entre las prácticas en el proceso educativo y adquisición de la información, las funciones y roles del ser docente en relación al currículum y los roles de la profesión, los niveles de enlace que se establecen en las prácticas curriculares, el tipo de relación que se gesta, los alcances y límites de las prácticas y su hacer, etc.

Desde esta escala, la evaluación a aplicar, se caracteriza por abordarla de forma directa (observación de corte etnográfico) como de forma indirecta (experiencias del evaluador, aplicación de cuestionarios y entrevistas) bajo la idea de interpretar y confrontar como es que se configuran éstas y no otras prácticas en el desarrollo curricular, este nivel develaría el tipo de prácticas, la forma como se ejercen y el sentido en que se asumen en relación o no al currículum de cada departamento.

Esta escala nos permitirá comprender de forma específica de que prácticas curriculares se presentan como ejes sustantivos del hacer curricular, a su vez nos proporcionaría información global de la práctica curricular.

Queda claro que no se trata de conocer a simple vista cuántas y cuáles son las prácticas curriculares, sino también cómo se configuran, el impacto que tienen en la formación profesional a partir de la propuesta curricular.

Una vez evaluadas estas dos escalas del currículum para cada uno de los departamentos, procede analizar de forma global (sin perder de vista el análisis específico de cada DEIS) los departamentos a partir de buscar en un primer momento de generalidad, las similitudes, las diferencias y las ausencias a partir de haber confrontado y observado ambas escalas curriculares, a manera tal que podamos contar con una visión panorámica del nivel licenciatura

de los departamentos y abrir el estudio del campo curricular en términos de atención pedagógica como a nivel de la investigación del campo curricular, como un segundo momento o grado de intervención.

Ambas escalas curriculares que integran la propuesta de evaluación curricular se articulan en relación al análisis curricular de sus fundamentos como de la práctica en relación al contenido disciplinar del currículum a partir de su fundamentación, construcción y operativización.

El esquema de la propuesta podría quedar de la siguiente manera:

| | | |
|---|--|--|
| Elementos e indicadores para la evaluación curricular | 1. Escala curricular: Expresión formal del currículum de cada DEIS | -Fundamentos curriculares -Organización curricular |
| | 2. Escala curricular: Expresión de la práctica curricular de cada DEIS | -Práctica curricular formales (profesores y alumnos) -Prácticas curriculares no formalizadas por el currículum (profesores y alumnos) |

3.2. Aspectos operativos de la propuesta

Cuando se tiene como propósito indagar y reconstruir un fenómeno educativo como el que hoy nos ocupa, el currículum de los departamentos, resulta necesario por razones de precisión, dar lugar a todo tipo de cuestiones que inciden en el trabajo, en este espacio nos referimos a los aspectos operativos.

Como primer lugar, es necesario considerar el ámbito en donde se desplegara la actividad, en ese sentido no está de más señalar ligeramente tal punto. La propuesta es dirigida a un grupo de departamentos de enseñanza DEIS, los cuales imparten educación agropecuaria

a diferente nivel escolar como el de licenciatura, éste ha tenido un trabajo diferenciado y jerarquizado entre ellos a nivel curricular, aspecto al cual atendemos en la propuesta de evaluación, interviniendo en doce departamentos que ofrecen una carrera en cada caso, lo cual implica que contemos con:

- Estrategias para legitimar y consensuar la propuesta de evaluación a través de presentar el proyecto de forma personal a los directivos de cada uno de los departamentos, en este caso al Director como al Subdirector Académico de cada uno de los departamentos, en el que se exponga la trascendencia de su colaboración, así como para recoger las impresiones que tengan de la propuesta y recuperar en la medida de lo posible las sugerencias y probables solicitudes en la esfera del currículum.
- Formar grupos de profesores a través de gestionar en su departamento la posibilidad efectiva de comisionar a los profesores interesados y experimentados en el tipo de trabajo, a fin de descargarlos de la labor académica y permitirle su involucramiento efectivo en el proceso de evaluación curricular para su departamento.
- Posteriormente, impartir un seminario dirigido a esos grupos de profesores para capacitarlos respecto a la propuesta curricular, a fin de discutir y precisar los aspectos teóricos-metodológicos a emplear en la propuesta, el propósito es buscar capacitar y sensibilizar a dicho grupo de profesores.
- El grupo de evaluadores, trabajará en relación a su propio departamento, siendo coordinado por el diseñador, a través de espacios de discusión y análisis para cada caso.
- En el caso de cada evaluador ya capacitado, el trabajo a emprender consistirá en ir modificando y adecuando su visión previa del objeto de evaluación (esquema conceptual metodológico) en el encuadre con el currículum, obteniendo interpretaciones cada vez más adecuadas y confirmando a su vez tanto el lugar que ocupa el currículum como su intervención en el mismo.
- El grupo de profesores rendirá un informe por cada etapa realizada sobre los avances y hallazgos localizados en su caso específico al Subdirector Académico a fin de que éste pueda ir socializando la información al resto de la comunidad departamental.

- En cuanto a las fuentes de análisis se ha considerado como claves tanto a los individuos, profesores sobre todo y alumnos, así como información escrita y verbalizada (entrevistas y cuestionarios). En el caso los individuos se entrevistarán y se les aplicarán cuestionarios a los Subdirectores Académicos, tomando en cuenta que son ellos los que organizan y concentran tanto la información curricular, las iniciativas de cambio curricular, regulan las funciones académico-educativas, organizan eventos académicos, además del trabajo administrativo. A su vez, se les aplicará el mismo procedimiento a aquellos profesores que han participado activa y definitivamente en la configuración de un "nuevo" currículum, también se consultará a los profesores que gozan de un "buen" prestigio en la institución.

En el caso de los alumnos se les aplicará un cuestionario breve y de opción múltiple, a una muestra representativa de cada especialidad.

En cuanto al material impreso se buscará tanto información que hable sobre el origen de su carrera como al respecto del estado actual de su currículum, este material básico es referido a los textos "nucleares" de cada departamento que se considere determinante en el actual proceso.

Las entrevistas como los cuestionarios a utilizar se caracterizan por lo siguiente, los cuestionarios serán precisados por los evaluadores, sin embargo deben contemplar ser flexibles (a desarrollar como rígidos y de opción múltiple), los cuestionarios son directos y de tendencia cualitativa. En un ámbito de la entrevistas son directas y a desarrollar.

Un elemento más en el que se cifra gran parte del avance significativo de un trabajo de evaluación curricular, está en la recuperación y sistematización de la información arrojada del mismo, en ese sentido, es conveniente delegar a un órgano representativo de cada departamento como el "Consejo Técnico Académico" para analizar, organizar y publicar el sentido de la evaluación así como buscar los mecanismos que dieron lugar a posibles acciones académico- curricular a problemas inmediatos en esta esfera.

- El tiempo se tiene calculado para la evaluación, si es que fuese respetada en estos términos, es de un año.

Cabe hacer aclaración que, este tipo de aspectos variarán en función de la participación de los grupos evaluadores, así como del matiz que se le confiera para cada DEIS.

CONCLUSIONES

Pretender referirse a un trabajo de esta naturaleza sin que haya pasado por la prueba de "fuego" o haber sido sometida a un tratamiento experimental bajo el propósito enunciado, difícilmente se puede señalar cuáles son los resultados o hallazgos y menos se podría precisar si las presunciones que orienta el curso de la evaluación desde sus primeros pasos son sostenibles a lo largo y ancho de la propuesta, en este sentido resulta deleznable tal intento. Sin embargo podemos identificar un conjunto de resultados a diferente escala y a un nivel menor al señalado en las líneas anteriores, que expresan el nivel conseguido.

En primer lugar, podemos compartir la idea de que el tópico del currículum, la evaluación y la intersección de ambos, se ha convertido en el campo de conocimiento especializado dentro del educativo, en el cual se transitan posiciones políticas, educativas, de diferente afiliación y signo ideológico con intencionalidades explícitas e implícitas contrapuestas, en donde las intervenciones y abordajes van desde lo estrictamente teórico hasta la aplicación tecnológica. En esa frecuencia el campo de conocimiento especializado sea el currículum, evaluación o su conjunción se presenta con un alto nivel de complejidad y multiplicidad de lugares desde donde leerlo.

Ejemplo de ello es el trabajo referido al primer capítulo en el que se muestra como el currículum y posteriormente la evaluación nacieron como un espacio de controversias, por su papel estratégico en la contienda por la definición de fines, que originó distintas tendencias en su interior. El efecto que éstas tienen al constituirse como versiones teóricas o como método de diseño o de evaluación de éste, resultan inasibles las intenciones e intereses sociales contenidos allí y se nos presentan como distintos métodos disponibles para diseñar apropiadamente la evaluación curricular.

Lograr identificar tal premisa, posibilita evitar caer en el caso tan común cuando se quiere intervenir en el campo del currículum en el momento de hacer corresponder los medios o los fines, es decir aparece una discontinuidad entre lo que se pretende y los instrumentos con los que se busca lograrlo, muchas veces se adoptan una o varias metodologías que son excluyentes entre sí o que tienen una finalidad distinta al proyecto deseado.

En segundo lugar hemos aprendido que cuando se tiene como propósito en un primer momento esclarecer el significado de un currículum a través de una evaluación, considerando

el contexto social y el desarrollo en el campo educativo, en el que se proyecta y se lleva a cabo, es necesario reconstruir su proceso, a fin de poder relacionar las intenciones y saberes (e incluso aunque no ha sido el momento de plantearlo) las relaciones de poder, la ideología, presentes en la lógica concreta de construcción.

De este modo se posibilita una comprensión más amplia y específica a la vez de la forma en que un proyecto curricular se genera y se instituye fundamentalmente en lo que hoy podemos mirar como un producto, en cuya elaboración participaron sujetos que interpretan el presente para proponer una idea de futuro.

En esa frecuencia, no basta el análisis que identifique la no tradición en el estudio y atención del campo curricular y la evaluación de éste como para explicar el contenido y orientación de una propuesta curricular como es el caso de los DEIS, se hace necesario considerar que los mismos individuos a evaluar se reconozcan desde su inscripción de su propia lógica el posible hacer de su planteamiento a la vez que los enfrenta a sus límites de su ejecución en el currículum, tal vez así podamos comprender un trabajo colectivo como es el currículum.

Finalmente en tercer lugar puedo decir que evidentemente existen una multiplicidad de aristas desde donde comprender un mismo proceso, en ese sentido quiero destacar brevemente, la forma como he concebido mi inserción y no en términos de diseñador o indagador sino como efecto de mis propias intencionalidades.

Tengo que aceptar que la propuesta aludida me ha colocado en una posición intermedia entre la utopía y la realidad. Utópica en tanto que ésta representa y forma parte constitutiva del carácter idílico y deseante del que suscribe por intentar conocer a través de un planteamiento orientado "objetivamente" hacia la localización de valores de una realidad. Realidad que se multiplica y a su vez se encuentra en movimiento, polifásica y que se metamorfosea silenciosamente en razón quizá del entrecruzamiento e imbricaciones con otras aspiraciones, deseos e intencionalidades de un colectivo.

Es en esa frecuencia entre la utopía y la realidad como ha crecido mi implicación, no para colocarme en una posición inexistente "neutral" pero sí para saber que es necesario resignificar nuestra experiencia y no perder de vista que es una falsa frontera disociar el trabajo profesional y la vida, cuestión que ha sido motivo y presencia constante en este trabajo.

"... otros que tampoco serán felices, pues el hombre ansia siempre una felicidad situada más allá de la porción que le es otorgada. Pero la grandeza del hombre está precisamente en querer mejorar lo que es. En imponerse Tareas. En el Reino de los Cielos no hay grandeza que conquistar, pues allá todo es jerarquía establecida, incógnita despejada, existir sin término, imposibilidad de sacrificio, reposo y deleite. Por ello, agobiado de penas y de Tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de plagas, el hombre sólo puede hallar su grandeza, su máxima medida en el Reino de este Mundo".

ALEJO CARPENTIER

BIBLIOGRAFIA

- ACONA HEREDIA B. La evaluación aplicada. Revista de educación Superior.
- BERGER, P. y LUCKMANN T. La construcción social de la realidad. Ed. Amarrortu editores, Bs. Aires, 1976.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. La reproducción. Ed. Laia, Barcelona, 1977.
- BOWLES Y GINTIS. La Instrucción Escolar en América Capitalista. Ed. Siglo XXI, México, 1981.
- CARNOY, MARTIN. La Educación como Imperialismo Cultural. Ed. Siglo XXI, México 1978.
- CREMIN, LAWRENCE. La Transformación en la Escuela. Ed. Bibliografía.
- DEWEY, JOHN. Democracia y Educación, Ed. Nova, Bs. Aires, 1955.
- DIAZ BARRIGA, A. Los orígenes de la problemática curricular, cuadernos del CESU No 4 UNAM, 1986.
- DEWEY, JOHN. El niño y el Programa Escolar, Ed. Losada, Bs. Aires, 1963.
- ECHIBURU, GASTON. Evaluación institucional del Sistema Educativo de Chapingo. UACH. 1975.
- EGGLESTON, JOHN. Sociología del Currículo, Ed. Troquel, Bs. Aires, 1980.
- FILLER, LOUIS. Horace Mann. La crisis de la Educación, Ed. Paidós, Bs. Aires, 1972.
- FURLAN, A. El curriculum pensado y el curriculum vivido. Mimeografiado. UNAN-ENEP. Iztacala, 1981.
- FURLAN, ALFREDO. Notas y claves para una introducción en la cuestión del curriculum. UNAM ENEP-IZTACALA. Mimeo, 1986.
- CAGNE Y BRIGGS. La planeación de la Enseñanza, Ed. Trillas, México, 1978.
- GRONIND, NORMAN. Medición y evaluación en la enseñanza, Ed. Pax, México, 1973.
- JOHNSON, HAROLD. Curriculum y Educación, Ed. Troquel, Bs. Aires. 1968.

LANDESMAN, MONIQUE. Currículum, Racionalidad y Conocimiento. Ed. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.

LEWY, ARIEH, *et. al.* Manual de Evaluación Formativa de currículo, UNESCO.

MAFFESOLI, MICHEL. La lógica de la deominación, Ed. Península, Barcelona, 1977.

PASILLAS, MIGUEL A. El currículum, un campo de controversia sobre el quehacer en Norteamérica, en edición.

PEREZ GOMEZ, A.I. La enseñanza: su teoría y su práctica. Ed. AKAL Universitaria. Madrid, Esp. 1989.

POSTIC, MARCEL. La relación Educativa. Ed. NARCEA, Barcelona, 1985.

PUIGROS, ADRIANA. Imperialismo y Educación en América Latina, Ed. Nueva Imágen, México, 1981.

PULLIAM Y DORROS. Historia de la Educación y Formación del Maestro en los Estados Unidos, Ed. Paidós, Bs. Aires, 1970.

REMEDJ, EDUARDO. Tyler Análisis de una propuesta. Mimeográfico. DIE CINVESTAV IPN. México, 1985.

SKINNER, B. J. Tecnología de la Enseñanza. Ed. Labor, Barcelona, 1970.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del Currículo. Ed. Morata, Madrid, 1984.

TABA, HILDA. El currículo, teoría y práctica. Ed. Troquel, Bs. Aires, 1979.

TYIER, RALPH. Principios básicos del Currículo. Ed, Troquel. Bs. Aires, 1973.

VASCONI, TOMAS. La Educación Burguesa, Ed. Nueva Imágen, México.

REVISTAS Y DOCUMENTOS

ACOSTA, HEREDIA, B. La evaluación aplicada. Revista de Educación Superior. AWUIES Vol. IX No. 2, 1980.

Congreso Nacional e Investigación Educativa, Documento base, México, 1981.

DE PINA, GARCIA, J. P. Revista Textual No. 8. UACH, 1982.

Estatua Universitaria de la UACH.

FOLLARI, R. BERRUEZO, J. Revista Latinoamericana de estructura educativa. Vol. XI, No. 1, 1981.

Memorias del Simposio sobre Experiencias Curriculares en la Ultima Década, DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1983.

Periódico Tzapingo, UACH. Año XVI No. 1191, 1993.

Plan de Estudios de los DEIS.

SANCHEZ, M. y DE PINA G. Lecturas No. 8 UACH, 1983.

SANCHEZ, M. A. Revista Textual, No. 7, UACH, 1981.

SANCHEZ, M. y DUCH G. Revista Textual, No. 3, UACH, 1981.

La Ley que crea la UACH.

La Evaluación Curricular en el VI Encuentro de Unidad de Planeación o UNAM, 1989.

La Evaluación Curricular en el VI Encuentro de Unidad de Planeación, UNAM, 1990.