

4106/2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“ARAGON”

**MODELO DE EVALUACION CURRICULAR DE PLANES
DE ESTUDIO DE NIVEL SUPERIOR**

T E S I S

Para obtener el Grado de:
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

Presenta:

ALMA XOCHITL HERRERA MARQUEZ

RECIBIDA CON
FOLIO 178 ORDEN

1989



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

INDICE

	PAG.
PRESENTACION	1
PROBLEMATIZACIÓN	5
EL CURRICULUM Y LA EVALUACION CURRICULAR: UN ESPACIO DE DISCUSION.....	26
1. EL CURRICULUM	26
A. DISCURSO TECNOLOGICISTA	28
B. DISCURSO CONCILIADOR	31
C. DISCURSO SOCIOPOLITICO	37
2. EVALUACION CURRICULAR	43
A. LA FUNCIONALIDAD TECNICA Y LA EVALUACION CURRICULAR.....	43
B. APORTACIONES DEL ENFOQUE SOCIOPOLITICO DE LA EDUCACION A LA EVALUACION DEL CU- RRICULUM.	53
MODELO DE EVALUACION CURRICULAR	70
1. LOS LIMITES DEL MODELO DE EVALUACION	70
2. CONSIDERACIONES METODOLOGICAS	71
3. DESCRIPCION DEL MODELO DE EVALUACION DEL - CURRICULO	74
CONCLUSIONES	168
BIBLIOGRAFIA	181

	PAG.
ANEXO 1. PROPUESTAS DE DISEÑO CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FUN- CIONALIDAD TECNICA,	191
ANEXO 2. ENFOQUES GENERALES DE EVALUACION CURRICULAR, (FUNCIONALIDAD TEC- NICA).....	200
ANEXO 3. MODELOS DE EVALUACION (FUNCIONA- LIDAD TECNICA).....	204
ANEXO 4. MODELO GENERAL DE EVALUACION CU- RRICULAR.....	214

P R E S E N T A C I O N

El énfasis por desarrollar modelos y estrategias de evaluación curricular tiene su origen en un contexto opuesto al optimismo depositado en la educación durante la década de los 70's, pues el discurso que legitimaba su trascendental papel en el desarrollo económico y en la movilidad social ha hecho evidente su fracaso a partir de un importante conjunto de indicadores, entre los que se encuentran: la agudización de la pobreza; el estancamiento del modelo de desarrollo económico; la instrumentación de políticas de desaliento dirigidas a detener la inscripción de estudiantes a nivel superior; el evidente deterioro de la vida académica del cuerpo docente; la subordinación del trabajo académico a criterios de carácter administrativo; un marcado desconcierto sobre el sentido de la Universidad en la aguda crisis socioeconómica del país; el detrimento de la certificación educativa; y, finalmente, el profundo desencanto en torno a las propuestas innovadoras de formación profesional.

Este ha sido el ambiente en que se han generado en la carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza cuatro grandes etapas cuyo proyecto articulador de diversos programas es la evaluación curricular. Tales etapas han tenido orígenes y manifestaciones completamente distintos que dependieron de la combinación de factores tales como la confrontación político-ideológica de grupos tanto internos como externos a la carrera; la imposición de proyectos desarrollados en otras instancias de la Universidad (Dirección General de Planeación por ejemplo); y, la adopción de modas técnicas que bajo la pretensión de la neutralidad buscaron fundamentar decisiones tomadas a priori sin considerar la naturaleza política del proceso de evaluación curricular.

De manera general, las cuatro etapas a las que se ha hecho referencia se describen a continuación:

- A. La primera tiene su origen en 1978, y a diferencia de las siguientes permitió una amplia participación de docentes y alumnos. Esta etapa es ante todo resultado de la división del Colegio Académico, por ello se presenta discursivamente lleno de intenciones democratizadoras, pero en la práctica es en definitiva un conjunto improvisado, desordenado y poco articulado de tareas, acciones y objetivos.
- B. La segunda etapa organiza la participación de docentes y alumnos a fin de legitimar un proyecto elaborado de antemano por un pequeño grupo de personal de confianza. Este proceso culmina con la aprobación por Consejo Universitario de la propuesta curricular vigente.
- C. Para 1982 se gesta un proyecto más estructurado, debido a que se proclama a la evaluación de todos los planes de estudio de la ENEP Zaragoza, como el proyecto central de la institución. Este periodo, si bien permitió fortalecer la necesidad de evaluar el curriculum de manera constante, también legitimó la figura del experto, visto como el conductor y coordinador de todo el proceso. Desde luego, no se considero que una personalidad (experto) ajena a la vida académica de cada carrera difícilmente podría comprender la complejidad de ésta.
- D. Finalmente, en 1986 la carrera entra en un nuevo proceso de evaluación, que de ninguna manera resolvió los problemas de las anteriores; al contrario, sin reconocer (mucho menos recuperar) la riqueza generada antes, se inician una serie de actividades y tareas que no se encuentran articuladas entre sí.

Ahora bien, para los propósitos de esta presentación resulta importante señalar estas etapas porque el origen de la propuesta que se expone en este trabajo se ubica en la tercera etapa y aun cuando no se tuvo la posibilidad de participar en la última, ha permitido poner en marcha programas de investigación curricular en el posgrado de la ENEP Zaragoza. Al respecto debe señalarse que los planteamientos que aquí se presentan son producto del cotidiano enfrentamiento con las limitaciones de la aproximación que atribuye a la técnica un

omnipoder capaz de regular el curso de lo real.

Sin embargo, el desarrollo de esta conclusión tuvo que gestarse a lo largo de un proceso que inicio con planteamientos derivados del funcionalismo y del enfoque sistémico que por su carácter no permitieron superar obstáculos tanto de orden conceptual como de constitución de grupos de trabajo. Así, el diseño de la propuesta de evaluación curricular que se presenta, se fué construyendo a partir del reconocimiento de la existencia de dos grandes lógicas de pensamiento que influyen en el tipo y expresión de la práctica educativa. La primera, ligada indisolublemente al positivismo, cuyo énfasis lo otorga a la verificación instrumental de los resultados del proceso. La segunda, por su parte, es producto de las aportaciones que la escuela sociocrítica ha brindado a la construcción conceptual de la dimensión histórico-social de la educación. Así, bajo la óptica de ésta última, el curriculum y su evaluación son campos de confrontación política, conceptual y metodológica, que "... sintetizan un conjunto de nociones y teorías acerca de la sociedad, la historia, el hombre, la ciencia, el poder, etc."¹

Es, a la luz de este último planteamiento, donde la noción de curriculum oculto, (como aquella que apunta a la comprensión de la hegemonía), ocupa un lugar preponderante porque permite comprender la participación de las decisiones políticas en el destino del curriculum y de la Universidad. Por esta razón lo que intenta el trabajo de tesis que se expone es elaborar una propuesta que permita avanzar en la construcción de estrategias congruentes con la aproximación sociocrítica.

Se reconoce que la tarea es ardua y compleja; no obstante, es necesario iniciarla a fin de que pueda ser alimentada por trabajos efectuados en otros lugares y ámbitos, que partan de la aceptación de que "... es necesario vincular la historia de las propuestas educativas a los procesos socioeconómicos, culturales y psicológicos en el medio en que se desarrollan y analizar las vinculaciones existentes entre teoría y práctica educativa y social de cada situación"².

Finalmente, sólo resta señalar que la tesis que aquí se pone a consideración se encuentra indisolublemente ligada al trabajo: - "DOS ENFOQUES DE PLANEACION EDUCATIVA: FUNCIONALIDAD TECNICA Y TEORIA SOCIOPOLITICA DE LA EDUCACION"³ en el que se desarrollan los fundamentos e implicaciones de dichos enfoques en procesos de planeación, diseño y evaluación curricular. De hecho, los problemas centrales que apunta en torno a las dimensiones social, política, económica, histórica e ideológica, sirvieron de base para la proposición de los ejes metodológico-categoriales que conforman el modelo de evaluación curricular.

NOTAS .

1. Díaz Barriga, A. Problemas y retos del campo de la evaluación. p. 1.
2. Glazman, R. Diseño de Planes de Estudio. Una visión retrospectiva al trabajo elaborado en 1971. p. 1.
3. Trabajo de tesis que para presentar el grado de Maestro en Enseñanza Superior elaboró el Lic. MENCESLAO SERGIO JARDON HERNANDEZ. ENEP-Aragón (U.N.A.M.). En prensa.

PROBLEMATIZACION

El presente trabajo es parte de una reflexión más amplia que -- considera a la historia, al quehacer político, económico, social, cultural y educativo como dimensiones profundamente contradictorias cuya dinámica no puede someterse a estrictas y rigurosas formalizaciones. Particularmente en el ámbito educativo, las generalizaciones excesivas no tienen cabida ya que su expresión concreta es producto de la - articulación que establezca con el contexto; es decir, en el amplio y complejo marco de su especificidad histórica, geográfica y temporal.

En el caso de México aun cuando ya no resulta novedoso concep-- tuar a su sociedad como dependiente, si es importante señalar que dicha condición al no generar un desarrollo armónico y homogéneo propicia una contradictoria coexistencia en la que una política económica dominante subordina sectores basados en la producción de subsistencias generando esquemas de consumo, apropiación del producto y diversifica ción de la producción altamente diferenciados. Dicha condición de - dependencia estructural es la que ha demostrado lo erróneo del plan-- teamiento que señalaba que las sociedades tienen un desarrollo unilineal, idéntico en sus rasgos más generales al proceso de crecimiento de sociedades industrializadas, como Estados Unidos de Norteamérica.

Desde luego, la dependencia engendra fenómenos de dominación interna intersectorial que combinada con la desigual distribución del - ingreso produce condiciones de sobreexplotación de la capacidad pro-- ductiva del trabajador que coadyuvan al tipo específico de acumula-- ción de capital de los países periféricos.

Un contexto como el brevemente descrito determina la presencia - de serias contradicciones en todos los aspectos de la vida social, de bido a que la dependencia estructural no opera en el vacío; al contra

rio, se perpetúa y fortalece a través de diversas formas de penetración cultural, científica y tecnológica. En particular, la ideología educativa dominante y el tipo y carácter de investigación e innovación educativa, constituyen uno de los mecanismos más efectivos de control social que permiten a la producción capitalista mantener las relaciones sociales que le caracterizan, al generar un capital cultural que legaliza las relaciones de dominación como algo natural e invariable.

Con lo anterior, no se pretende decir que la dinámica de la educación se limite exclusivamente a la instrumentación de objetivos -- planteados en la esfera estructural. Lo que se señala es que los procesos educacionales acentúan la naturaleza conflictiva de la sociedad al confirmar la clase social de los individuos en el poder y reproducir social, técnica e ideológicamente el estado de la fuerza de trabajo; situación que propicia, sin duda, la lucha política al interior - de la escuela, de aquellos sectores que desplazan hacia la escolaridad sus expectativas de ascenso social.

De esta forma, las más agudas contradicciones del sistema educativo provienen de su papel económico-político al pretender delegarle la responsabilidad de reproducir las relaciones de clase mediante el fortalecimiento de la idea de que dichas relaciones son naturales, - no vinculadas a intereses específicos.

Este planteamiento que no hace mucho se veía como insuperable, ha empezado a cuestionarse debido a un creciente interés por analizar desde perspectivas críticas la relación histórica entre el proceso educativo y el modelo de desarrollo de un país. Debe señalarse, sin embargo, que si bien este abordaje alternativo ha empezado a construirse de manera sistemática por especialistas, aun no se ha constituido en centro de preocupación por quienes viven la formación profesional (docentes y alumnos).

La perspectiva que se ofrece como valiosa alternativa al enfoque economicista parte del supuesto de que la educación no es un conjunto de instituciones aisladas o ajenas a los problemas derivados de la política económica y de la dependencia estructural. De ahí que el -

análisis de las múltiples dimensiones de la educación deba incluir -
ante todo la reflexión acerca de su participación en un contexto so-
cial caracterizado por la propiedad privada de los medios de produc-
ción y la separación entre capital y trabajo; por ende, donde la edu-
cación se constituye como una mercancía que opera más en función de
la dinámica de distribución de la riqueza producida que a partir de
las necesidades de la sociedad.

Situación que es claramente observada tanto en México como en
la mayor parte de los países latinoamericanos donde las corrientes -
funcionalistas han derivado un importante conjunto de decisiones que
tienen como fin el normar la organización y funcionamiento escolar -
a través del diseño de modalidades educativas acordes a los requeri-
mientos del aparato productivo. Los resultados de esta estrategia -
de corte funcionalista ha dejado ver dos errores centrales: en pri-
mer lugar, se asume que el hombre es esencialmente abstracto y libre
para educarse y para vender su fuerza de trabajo. En segundo lugar,
se considera que la educación tiene un efecto directo y unitario so-
bre el crecimiento económico.

Al respecto no resulta ocioso plantear que debe tenerse cuida-
do y no exagerar la contribución que actualmente puede tener la edu-
cación en el crecimiento económico a fin de no caer en la distorsión
que tanto teóricos del capital humano como los sociólogos desarro-
llistas generaron al difundir la idea de que la escuela juega un pa-
pel central en la obtención de empleo e ingresos y en la moderniza-
ción de un país, pretendiendo cancelar, con ello el carácter especí-
fico, único e irrepetible de la relación entre educación y modelo de
acumulación de capital en contextos cuyo factor común es la crisis -
estructural, política y social.

En efecto, el suponer que la particular significación de los -
procesos educativos no puede ser aprehendidos fuera del marco de su
propia realidad históric nos ubica en condiciones de señalar que la
educación no debe seguir siendo considerada como el mecanismo social
dirigido hacia la transmisión de conocimiento científico y tecnológi-
co funcional a las necesidades de la producción o como motor de desa-

rollo. El concebirla de esta forma la reduce a una estrecha perspectiva técnica, que liga su racionalidad al marco general del desarrollismo y que se apoya empíricamente en investigaciones que sólo pretenden "comprobar" la relación entre crecimiento del producto interno bruto y el nivel educativo de la población.

Debe reiterarse, entonces que la educación por sí misma no tiene la capacidad de contribuir al desarrollo económico de un país y - mucho menos a ser la vía que conduzca mágicamente a la consecución - de una sociedad más democrática e igualitaria.

Otro campo problemático estrechamente ligado al anterior se refiere a los intentos dirigidos a modernizar (refuncionalizar) la educación superior a fin de que supere el estado calificado de crítico por quienes cuestionan su desvinculación con el proceso de industrialización. El principal conjunto de soluciones que se han propuesto, al respecto, se encuentra articulado por los intentos tendientes a - planificar la educación superior, a partir del supuesto de que el mejoramiento en la calidad de la educación traería consigo los cambios cualitativos que requiere el modelo de desarrollo del país.

La búsqueda de la calidad y excelencia académica, como un objetivo bueno en sí mismo, aislado de cualquier referente histórico - concreto generó una importante tendencia a nivel superior, que pretendió fundamente implantar mecanismos de reestructuración - curricular teniendo como eje la adecuación de los contenidos a la oferta y demanda del mercado de trabajo. Debe señalarse, no obstante, que esta noción de calidad derivó de premisas vinculadas al enfoque de la funcionalidad técnica; lo que ha planteado un grave problema a la educación pues se le conduce a garantizar la calidad de la fuerza de trabajo evaluada con rígidos criterios tecnocráticos que no se ocupan de la formación integral del individuo.

El manejo ideológico del criterio de calidad pretendió por otra parte, justificar la conformación de una estructura de clases desigual al plantear que el problema fundamental de la sociedad mexicana

era la incapacidad de los planes de estudio profesionales para mejorar el esfuerzo individual y capacitar ejecuciones óptimas en los puestos de trabajo.

Lo contradictorio de esta situación fué la presencia de medidas que lejos de vigilar el proceso de capacitación del estudiante, planteaban el establecimiento de mecanismos dirigidos a flexibilizar el currículum sobre la base de que ésta conduciría a equilibrar la inequitativa distribución de oportunidades educativas. Afirmación por demás falsa dado que la flexibilización de los planes de estudio no constituyó la estrategia que pudiera resolver la desigualdad social ya que sólo proponía modificaciones formales que variaban la carga de trabajo a partir de las necesidades del estudiante. No fué de ninguna manera una proyecto académico-político que ofreciera resistencia a la rígida dinámica institucional del sistema escolarizado; por ende, no pudo consolidar una estrategia alternativa que transformara los sistemas tradicionales, cuestionados por su incapacidad para producir técnicos especializados y profesionales.

Otro conjunto de soluciones planteó la necesidad de modificar el carácter liberal y el ejercicio privado de las carreras de nivel licenciatura. Sin embargo, el resultado de esta perspectiva fue la creación de diferentes sectores educativos con una escasa relación entre ellos y que aún hoy día coexisten de manera paralela y profundamente contradictoria al interior del mismo sistema. Lo peor de todo fue el incremento de núcleos de población que al contar con niveles de escolaridad más elevados, superar en mucho el dominio técnico instrumental requerido por un capital industrial que en su modernización acarrera una gradual pero inexorable simplificación y rutinización del trabajo.

A la problemática anterior se suma el hecho de que el Estado en su afán por legitimar su proyecto ideológico político ha pretendido satisfacer la demanda social de la educación superior ampliando de manera constante el número de alumnos. Expansión que no ha ido acompañada de la infraestructura financiera, humana y material necesaria para cumplir con los fines más elementales de la educación su

perior. De esta forma, el crecimiento del sistema más que obedecer a un proyecto nacional en el que el nivel superior de educación se incorpore en la consolidación de una cultura científico técnica y humanística autónoma, ha sido producto de un proceso de improvisación en el que las clases sociales son quienes delimitan las expectativas de formación profesional de sus integrantes.

Es un hecho entonces que la ampliación en las oportunidades de acceso al saber y la cultura ha contribuido a la desigualdad social enmascarando su verdadero carácter en un discurso que atribuye al individuo el éxito o fracaso en la búsqueda de un mejor nivel de vida.

Resultado de lo arriba descrito es la profunda desarticulación de las instituciones de educación superior, la cual no permite el abordaje de la problemática social desde marcos de referencia realistas e integrales. Fenómeno que como ya se ha dicho no es casual, sino producto del hecho de que la dinámica de la educación se encuadra en contextos más amplios relacionados con el contradictorio proceso de desarrollo de una sociedad capitalista dependiente.

Este estado de cosas combinado con la necesidad de legitimar los proyectos político-económicos del Estado y la burguesía constituyó el ambiente propició que acentuó la sobreestimación del papel de la planeación en la regulación de la dinámica educación-aparato productivo. El énfasis de la técnica mejoró el diseño de las tácticas, pero en la búsqueda de un esquema lineal de desarrollo la planeación dejó fuera la reflexión acerca de la lucha de clases y de las implicaciones que la dependencia estructural generó en la educación, el mercado de trabajo y la investigación.

En este contexto, la columna vertebral que articuló los diversos matices de la perspectiva funcionalista a la planeación estuvo constituida por la aceptación de que la tarea central de la educación es la de formar el conjunto de recursos humanos que respondan en forma eficiente a los requerimientos de la producción. La lógica de este razonamiento produjo una importante tendencia que pretendió regular el funcionamiento de la educación superior a partir de los críte

rios de corte eficientista que ofrece la empresa moderna.

La pretendida subordinación de los distintos niveles educativos - al modelo de desarrollo industrial promovió un optimismo tecnocrático - que se proyectó hacia la negación del carácter real de la crisis educativa con el argumento de que ésta es finalmente el producto de la incapacidad por ordenar los factores que intervienen en la administración - de la educación. Por esta razón, se enfatiza la importancia de racionalizar los costos de educación sobre la base de que proporciona la relación costo de los capitales empleados-beneficio (valorado en función - del aumento de la productividad). Este reduccionismo justificó una distribución presupuestaria profundamente diferenciada que benefició a las instituciones que respondieron congruentemente a los objetivos planteados por el modelo de acumulación de capital. En este sentido puede decirse que el efecto más negativo de la influencia de la funcionalidad - en los procesos de planeación educativa es su carácter de dirección de estrategias tendientes a promover una creciente diferenciación curricular adecuada a las exigencias del aparato productivo.

Es importante señalar al respecto, que la base que sustenta dicha diferenciación curricular se apoya en el supuesto de que el sistema educativo puede calificar los distintos niveles de la jerarquía ocupacional con criterios derivados de la naturaleza instrumental de la diversas modalidades educativas (ej. técnica, profesional, agrícola, etc). Debido a ello se obliga al sistema escolarizado a cumplir con eficacia una -- función técnica en la producción; transmitir conocimientos altamente especializados por ocupación, a fin de alcanzar el ideal de desarrollo que el esquema lineal de la historia plantea.

La planeación adquiere por esta razón una dimensión suprahistórica que atribuye a la técnica la capacidad de controlar los determinantes contextuales que pueden afectar el estado de equilibrio de la sociedad. Asimismo, la subordinación de la esfera política a los imperativos de la técnica tienen una estrecha vinculación con la visión parcial y - restringida de la dinámica de la sociedad lo que ha repercutido seriamente en la racionalización de los servicios educativos; la introducción de la tecnología educativa; la promoción de opciones técnicas de estu--

dio; la irreflexiva reducción de los recursos; y, el ajuste al sector industrial de las propuestas de formación profesional

Así, el planteamiento tecnologicista pretendió regular la desordenada expansión del sistema educativo (provocada por la necesidad del Estado por recuperar el consenso perdido durante la crisis social de finales de la década de los 60's) y orientar la formación profesional hacia la elevación de la calidad académica sin considerar que el fracaso de la masificación de la enseñanza al pretender alcanzar un mayor equilibrio en la distribución de bienes, ingresos y posición social tenía su origen en la contradictoria dinámica sociopolítica del modelo de desarrollo dependiente; ámbito que trasciende, desde luego, los límites de la institución escolar ya que la promoción de acceso a las oportunidades educativas no tiene ningún efecto si se mantienen las condiciones de desigualdad social.

Por lo anterior es claro que en sociedades modernas la movilidad social no genera cambios cualitativos en la composición de las clases sociales puesto que no conlleva transformaciones estructurales; es ante todo un fenómeno aislado e individual en el que las nuevas generaciones pueden acceder, bajo cierto tipo de condiciones, a posiciones económicas más elevadas. En México, sin embargo, esta situación está lejos de presentarse pues aunque es evidente que las nuevas generaciones cuentan con niveles más altos de educación, también se observa que sus grados de acreditación sólo les sirve para obtener empleos que hace tiempo desempeñaron generaciones anteriores con un nivel mucho menor de escolaridad. De hecho, un mayor nivel de estudios sólo contribuye a mejorar el nivel de vida en la medida en que un grupo social más preparado puede participar de manera más activa y consciente en la política salarial de su lugar de trabajo.

En una sociedad dividida en clases tiene movilidad quien posee capital económico (ligado a la clase social), por ello la facultad que la escuela tiene para definir una posición ocupacional, en el momento actual se ha perdido pues el haber acreditado cierto nivel de estudios no garantiza la obtención de un empleo, mucho menos, en un alto nivel de la jerarquía ocupacional. Lo grave de esta situación es que cuando --

grandes sectores de población alcanzan niveles elevados de educación, su posición social no cambia porque su acreditación se ha devaluado, conformándose lentamente una clase social más acreditada pero no más acomodada.

La acreditación educativa, en consecuencia, distribuye diferencialmente a los individuos dentro de ocupaciones y ramas de actividad y limita el acceso al empleo de amplios sectores de población. Pero, al mismo tiempo, genera un manejo ideológico que establece una estrecha correlación entre el nivel de escolaridad y el ingreso a mejores niveles ocupacionales y salariales. La carga ideológica que transmite el credencialismo otorga a la certificación escolar el carácter de inversión personal, cuya reutilización será mayor en la medida que cuente con el conjunto de atributos cognoscitivos y no cognoscitivos capaces de garantizar su productividad.

La esperanza de una vida nueva tiene que ver entonces con el esfuerzo individual por acreditarse; su contraparte, el fracaso, se explica también por la propia incapacidad del individuo de invertir en sí mismo. De este modo, la escuela no es ya un espacio de reflexión, su única tarea es capacitar al individuo para asegurar su futura movilidad.

Ahora bien, el enorme impacto que los supuestos de movilidad tuvieron en México favorecieron la creación de una serie de condiciones que proporcionaron cierta estabilidad en la conformación de la estructura de clases, pero no sin la presencia de tensiones y crisis en la reproducción del sistema provocadas fundamentalmente por la evidencia de que el ingreso y permanencia al sistema escolar son procesos que diferencian a las clases sociales. Tensiones que por otra parte, son muestra de la molestia que provoca el entender que el esquema de desarrollo contiene mecanismos extracolegiales que regulan los procesos de movilidad social.

Uno de éstos se vincula estrechamente con la participación del empleador cuya tarea consiste en facilitar la división de la fuerza laboral en segmentos ocupacionales notablemente jerárquicos con crite-

rios de carácter técnico que al ofrecer una imagen de objetividad seleccionan a los individuos que refleje mejor capacidad de entrenamiento y adaptación.

En este contexto el problema del empleo no es sólo educativo sino también es social; de igual forma, la acreditación representa, entre otros mecanismos, un posibilidad importante que tienen las fracciones de clase dominante para confirmar su espacio de poder sobre el saber y la cultura, y de legitimar una estructura ocupacional notablemente diferenciada.

De ahí que la comprensión de la dinámica del empleo inicie con la consideración de los determinantes sociales e históricos que condicionan las características cuantitativas y cualitativas de su distribución. En este sentido, no se puede negar el carácter multideterminado del empleo; sobre todo porque este proceso representa el lugar común en el que la lucha de clases se hace más evidente y donde la escolaridad juega un papel fundamental en la legitimación de un orden desigual.

El marco de referencia anterior plantea la posibilidad de considerar al desempleo profesional como efecto del manejo que el capital hace de la oferta y la demanda de trabajo al retrasar la incorporación de los jóvenes a la población activa mediante la prolongación de la escolaridad. Problema difícil de resolver porque el sistema genera una situación en la que el total de empleos disponibles es desproporcionadamente menor al número de profesionales que anualmente se encuentran en condiciones de incorporarse a la población económicamente activa.

La incompreensión de la dinámica de desempleo profesional define estrategias que tienden a tecnificar los procesos de enseñanza, acompañadas de discursos que distorsionan los factores reales de su existencia. Así, la devaluación del certificado escolar provoca que en el mejor de los casos o sea cuando el egresado puede emplearse se: a) incorpore al mercado de trabajo como profesionista libre, cuyo éxito dependerá de su capital económico y de sus relaciones de clase; b) coloque como empleado de los sectores público o privado y estar sujeto a las normas formales e informales de promoción; y, c) incorpore a la

a la planta docente de instituciones de nivel superior y medio superior sujeto igualmente a su estructura laboral.

Cuando el egresado no puede emplearse solo le queda desarrollar actividades y funciones que no corresponden ni a su área de formación ni a los sectores en los que puede desarrollarse. Situación que agudiza el deterioro de la credencial educativa como criterio de incorporación laboral.

Este conjunto de problemas determinan que el análisis del mercado de trabajo, en general, y del empleo, en particular, representen hoy por hoy uno de los más complejos campos de estudio debido a que su abordaje realizado fundamentalmente con una perspectiva economicista - ha dejado fuera importantes elementos analíticos.

El restringido marco economicista ha generado también dos importantes consecuencias en el quehacer educativo:

- a) Las Ciencias Sociales trasladan en la organización conceptual de sus esquemas explicativos categorías económicas que propician marcos referenciales parcializados y reduccionistas que ven a la educación como problema económico y no social.
- b) La importación de modelos conceptuales (como el del Capital - Humano) que desconocen el carácter histórico-político de procesos educacionales, considerando que la capacidad productiva de un individuo, reflejada en el valor otorgado a su trabajo, está determinado por la inversión que realizó tanto en su educación formal como en continuos programas de adiestramiento.

Asimismo, la distorsión del análisis del mercado de trabajo ha provocado la elaboración de categorías ocupacionales, sobre lo que se basa la estimación total de personas que piensan educarse y que se ligan a una división técnica del trabajo que no considera las características históricamente determinadas de la formación social.

Por lo tanto, se puede plantear que el mercado de trabajo en la sociedad capitalista representa el espacio donde la fuerza de trabajo se estratifica, escindiendo al hombre en dos esferas: la manual y la -

intelectual, y legitimando, por ende, la diferenciación salarial del trabajo. Ello supone, por supuesto, que el mercado de trabajo tiene un funcionamiento heterogéneo que distribuye a la fuerza de trabajo de manera desigual. En este sentido, es posible observar la coexistencia de diversos mercados desiguales entre sí, pero que tienen lazos indisolubles, articulados al tipo de estructura ocupacional que promueve una sociedad dividida en clases.

Las estructuras ocupacional y profesional no son, en su mayoría, resultado de necesidades reales sino de la confrontación de clases sociales por impulsar un proyecto político-ideológico que crea, mantiene o cancela empleos. La comprensión de las tendencias del empleo profesional deberá partir, de la consideración de las determinaciones sociales, las que a su vez, definen los diferentes niveles que integran la estructura ocupacional caracterizándolos a partir de montos diferenciales de salario, prestaciones sociales, posibilidad de movilidad, autonomía, y requisitos educativos y adscriptivos para su acceso, entre otros.

El papel de la escolaridad en el mercado de trabajo está determinado por los objetivos económico-sociales de quienes poseen los medios de producción. La clase social, es la que condiciona además, las diversas categorías de empleo y su volumen global.

Por otro lado, el que el sistema capitalista dependiente no requiera de altos niveles de educación para optimizar su productividad plantea a la educación pública un serio problema debido a que propicia un rápido crecimiento de la educación privada cuyos objetivos se encuentran en estrecha correspondencia con las necesidades adscriptivas (derivadas de la clase social), no cognoscitivas que exige el capital industrial. Así, los sectores dominantes cuentan con instituciones propias que forman profesionistas funcionales al sistema que por sus características curriculares, valorativas, actitudinales y laborales determinan su incorporación a los segmentos de trabajo más privilegiados.

Tan compleja dinámica define que las prácticas profesionales más

que un conjunto delimitado de rasgos profesiográficos sean prácticas - sociales que se ejercen en el marco de un modo de producción específico de ahí que su caracterización no pueda referirse exclusivamente a la ubicación ocupacional de un sujeto en el marco de la división técnica del trabajo.

Un abordaje de ésta índole plantea, en el caso particular de las relaciones escolares, que el tipo de formación profesional es producto de divergencias y convergencias de tres dimensiones del currículo: formal, oculto y vivido. Dimensiones que ofrecen la posibilidad de plantear el que no hay caracterizaciones profesionales uniformes pues en la gran mayoría de planes de estudio, incluso aun correspondiendo a la misma carrera se observen multiplicidad de fines educativos, de perspectivas de conocimiento, de concepciones teóricas y de perfiles, producto a su vez, de negociaciones de los grupos de poder al interior de la institución educativa.

El análisis del estado actual y tendencias de desarrollo de la estructura profesional y del empleo deberá considerar por tanto, las múltiples dimensiones y ámbitos de confrontación y dominio que tienen que ver con campos problemáticos que afectan y son afectados por la dinámica particular de la institución educativa: antecedentes históricos de la profesión, carácter del mercado de trabajo, tipo de necesidades conferidas y reales del currículo, lucha de grupos por el poder, modelo científico-tecnológico en pugna, grado de madurez política de los participantes, etc.

Esta perspectiva conlleva la necesidad de abandonar la práctica común de definir perfiles abstractos y universales como eje central del curriculum, que en la mayoría de los casos no parten de la comprensión de la realidad y de las determinaciones contextuales que orientan el ejercicio profesional en momentos históricos definidos. Esto evidentemente incluye el examen de la ubicación profesional en segmentos de mercado y la participación de la acreditación educativa en la promoción y selección laboral.

Como se ha analizado la compleja relación entre educación, estruc

tura económica, mercado de trabajo y planeación educativa plantea un serio problema a la educación superior que debe su estado actual a la crisis estructural de un modelo de desarrollo económico que históricamente ha agotado todas sus posibilidades.

Restringir por el momento el ámbito de respuestas a la educación superior obedece sobre todo a su naturaleza política. Naturales que por desgracia ha sido aprovechada para legitimar proyectos y discursos dirigidos a reproducir el sistema. Así, al mismo tiempo que el discurso oficial del Estado maneja a la educación como la más amplia posibilidad para alcanzar la igualdad social; la burguesía empresarial la emplea para legitimar la distribución del poder económico, político y social; y, los diversos grupos sociales la consideran como el factor más importante de movilidad social.

No obstante, más que ser una desventaja la naturaleza política de la educación superior articula una dinámica de reproducción-resistencia que ofrece la enriquecedora perspectiva de cuestionar el papel que se le ha conferido como clasificador social de la mano de obra y como multiplicador social del sistema económico.

En efecto, la educación lejos de ser un objeto natural y manipulable se constituye como un proceso que refleja, traduce y matiza las contradicciones que en lo social se presentan. Bajo este marco de referencia no resulta aventurado señalar que aún en los estrechos márgenes que la dependencia genera, es un imperativo el desarrollo de procesos científicos y tecnológicos dirigidos a transformar el carácter consumista que la Universidad tiene y orientar la formación profesional y docente hacia la producción ya sea de marcos analíticos de interpretación o de soluciones que representen respuestas viables a necesidades sociales (no a las que exige el capital para su reproducción).

Se impone por esta razón, iniciar con un examen profundo y permanente acerca de las consecuencias de adecuar los programas escolares a los requerimientos del mercado y justificar con elementos de carácter técnico la profunda desigualdad social y educativa de grandes sectores y grupos dentro de la sociedad.

Tal objetivo sólo se podrá alcanzar en la medida que se entienda que la educación superior es un campo de confrontación que tiene que ver con dimensiones diversas (académica, política, económica y social entre otras) que determinan las prioridades, relaciones y orientaciones que actualmente definen la totalidad universitaria. Por ende, - los procesos que al interior de la escuela se gestan, como la planeación, deberán iniciar con el rechazo del reduccionismo tecnocrático, el cual tiene como base una ideología que tiende a confirmar la idea de neutralidad de los procesos sociales, y que se apoya en una racionalidad supra-social y suprahistórica que hace aparecer a la técnica como una necesidad natural, universalmente válida y medible objetivamente.

Este abordaje, por otro lado, permite desentrañar las concatenaciones y contradicciones de los procesos educativos en la esfera de la producción, identificando aquellas concepciones meramente economicistas que han fortalecido la ilusión de que la educación es un mecanismo efectivo que contribuye al incremento de la productividad, al crecimiento económico y a la movilidad social a partir de cálculos que miden exclusivamente la correlación entre el salario del trabajador y su nivel de acreditación.

No debe pasarse por alto, sin embargo, que la reconstrucción de un proyecto de Universidad que responda a sus propios fines (como por ejemplo, la producción de conocimiento), y que a su vez coadyuve a la solución de las necesidades sociales más apremiantes implica partir - de la consideración de que cualquier estrategia que se plantee carece de sentido como un conjunto de técnicas "per se" encaminadas a la exclusiva formulación de modelos de comportamiento individual e institucional; a la atención de aspectos administrativos y organizacionales; y, al diseño de los aspectos formales del currulum: programas, - criterios, procedimientos.

Una tarea de tal magnitud exige reconocer la dimensión sociopolítica de la educación superior, la que a su vez generará nuevas concepciones y prácticas en torno al curriculum, a la formación profesional, a la ciencia, la investigación y la tecnología.

Es evidente que todo cambio en la percepción de la relación universidad-sociedad lleva implícita una transformación radical en la forma de aumir el curriculum, la formación universitaria, la práctica profesional y la evaluación curricular. Ello conduce a plantear que una de las tareas de primer orden es la conformación de un modelo de ciencia y tecnología propio que consolide una cultura autónoma. La vía es, en consecuencia, promover procesos formativos que el hombre es un ser histórico-social cuya potencialidad se expresará en su propia capacidad para transformarse.

Lo desarroollado hasta este momento, introduce a otro campo problemático que se liga con el para qué, proqué, y para quién producir conocimiento; es decir, con el curriculum. Pero no, con la concepción de curriculum que reduce su compleja dinámica a la suma de pasos, eta pas, o estancos de información encaminados a normar, conducir y reducir un conjunto de actividades instruccionales diseñadas para formalizar la transmisión mecánica de conocimientos; sino con aquella que exige concebirlo como un proceso multidimensional que articula de mane--ra contradictoria diversos ámbitos, esferas y prácticas. Plantearlo así supone que el curriculum no es un objeto externo al que el individuo pueda acercarse; es un proceso pedagógico, pero también político-social que reconstruye y define día con día el quehacer educativo. Esta es la razón de que se tengan que establecer rupturas con las posturas tecnocráticas que lo someten a una lógica racionalista que impulsa la búsqueda de la eficiencia, la reducción del proceso de docencia al empleo de técnicas de control y que mide el buen funcionamiento de una institución con base en criterios de adecuación a las demandas que plantea la división técnica del trabajo. Sin embargo, debe aclararse que la interiorización de que el curriculum es diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación, constituye un esquema que proporciona seguridad a quien diseña y opera sistemas educativos porque no supone adentrarse en en análisis de lo oculto y lo vivido, incluyendo el análisis las motivaciones e intereses de aquellos que intervienen en el proceso y de quienes hablan a través de ellos.

En este sentido, la perspectiva curricular de corte crítico plantea la necesidad de incorporar el estudio de lo subjetivo en la comprensión de tres dimensiones que convergen, pero al mismo tiempo se contradicen: la formal, la vivida y la oculta, produciendo una compleja dinámica de poder que hace de un proyecto pedagógico un fenómeno único e irrepetible.

Al respecto, no es ocioso reiterar que el curriculum es mucho más que la entidad orgánica que organiza y reproduce conocimiento (curriculum formal), ya que sintetiza tanto las contradicciones de la tendencia histórica del modelo de desarrollo y los proyectos ideológicos -- del Estado, la burguesía y los sectores populares (curriculum oculto), como las múltiples posibilidades de los autores y actores del proceso educativo de construir una significación propia en una esfera que sólo a ellos pertenece: la cotidianidad (curriculum vivido).

La riqueza de abordar el estudio de propuestas curriculares específicas desde esta perspectiva es enorme puesto que permite rastrear el origen, tipo, carácter y contexto en que surgen, incorporando desde luego a docentes, alumnos y administradores en el proceso de análisis de diversos campos problemáticos, tales como: la dinámica de convergencia-contradicción entre los discursos de los protagonistas; las representaciones e imágenes de los sujetos; y, los obstáculos y potencialidades que imponen los protagonistas a la transformación del proyecto, sus concepciones, aspiraciones y valores

En este orden de ideas no puede suponerse exclusivamente que la evaluación de propuestas educativas tenga como fin la implantación de modificaciones dirigidas a flexibilizar los currícula y a actualizar sus contenidos pues esta forma de conceptualizar dicho proceso resulta estéril ya que no permite trascender el nivel meramente descriptivo de los hechos. La medición de cuáles y cuántos objetivos, contenidos o actividades instruccionales se cubrieron satisfactoriamente no es prioridad de la evaluación, así como tampoco el acumular amplios documentos que nunca se consultarán o realizar experimentos cuyo propósito sea medir el efecto que se produce al manipular variables aisladas (ej. tiempo/programa).

Debe hacerse notar, no obstante que el escaso desarrollo teórico de la evaluación como campo problemático propio ha determinado que las nociones de evaluación y medición sean asumidas como sinónimos; más - aún, que la evaluación curricular sea reducida a la evaluación del rendimiento escolar dentro de una reforma académica que no tiene como objetivo transformar la racionalidad de un proyecto educativo centrado - en la búsqueda de la excelencia. Esto es así porque la perspectiva - funcionalista de la evaluación sólo ha modernizado su discurso y técnicas introduciendo enfoques como el sistémico que aunque pretenden sistematizar relaciones, continúan asumiéndola como la estrategia de control encargada de supervisar el óptimo cumplimiento de los programas - educativos y de administrar de manera eficiente el aprendizaje del - alumno. Desde ésta óptica, se privilegia la proximidad temporal de - los resultados a partir de la solución de preguntas evaluativas que de ben responderse de preferencia en forma cuantitativa a fin de determinar las discrepancias entre lo planeado y su aplicación.

Ahora bien, a pesar de que se reconoce la necesidad de avanzar - en la construcción de una teoría de evaluación, ello no determina que deban detenerse trabajos evaluativos que intenten llevar a cabo estudios serios acerca de los determinantes y contradicciones institucionales, sociales, económicos, culturales e individuales del currículo. De tal forma que se establezcan rupturas definitivas con el pensamiento positivista que legaliza la cientificidad de sus procesos con el empleo de equipos modernos de alta tecnología.

El objetivo de la investigación en educación (la evaluación por ejemplo), carece de sentido si no se le sitúa en un marco teórico-social y axiológico que dé por terminada la tradición científicista que - niega el carácter histórico de los procesos educativos. En consecuencia quienes se involucren en proyectos de evaluación deben mantener - una continua actitud de vigilancia que oponga resistencia a los seductores fundamentos que ofrece la funcionalidad al justificar cambios conceptuales y metodológicos en función de las necesidades de la producción.

Por otra parte, al plantear que docentes y alumnos no son ese -

conjunto de roles y funciones impersonales cuya única tarea sea la de alcanzar objetivos y metas incuestionables, se supone que estos personajes como sujetos sociales se encuentran ligados a etapas históricas particulares en las que se generan procesos de confrontación ideológica, política, teórica, metodológica y experiencial; confrontación que no escapa a la evaluación del propio quehacer. De ahí que se plantee que la evaluación del currículo no sea el ámbito donde se dé cuenta de hechos objetivos, externos y ajenos a un individuo que puede ser aislado de la realidad como variable de investigación. La evaluación se constituye así como estrategia general dirigida a promover una conciencia política que genera líneas de acción cuyo propósito es transformar la relación reproductivista de la práctica educativa al proporcionar una plataforma de partida en el análisis del conjunto de elementos estructurales y subjetivos que al articularse bajo dinámicas históricas muy específicas definen expresiones concretas, únicas e irrepetibles del proceso educativo.

La evaluación del currículum al ser asumida como proyecto académico-político inicia con la sistematización de las categorías que vinculan los elementos significativos que permiten entender cómo se relaciona el currículo con el conjunto de condiciones que afectan el espacio educacional y el autoconocimiento.

Este planteamiento lleva implícitas importantes contradicciones cuya base es la gran diversidad de posiciones acerca de lo que se espera del proyecto político de la educación. Ciertamente no resulta fácil construir realidades educacionales cuando en general la práctica docente se ha caracterizado por la transmisión mecánica de saberes acabados sostenidos por la dificultad de pensarse a sí mismos como sujetos transformadores. Situación por demás problemática porque provoca en los protagonistas una enorme inseguridad cuando quieren abandonar los roles mecanicistas de la práctica evaluativa.

Es por ello que una de las primeras tareas de los protagonistas involucrados en proyectos de evaluación es la reconceptualización de su propia práctica. Esto es así porque son quienes viven y construyen la docencia a los que corresponde elaborar un marco nuevo, pleno de significaciones propias en torno al su quehacer.

La evaluación, entonces, es una práctica social que se orienta - hacia la reflexión de los diversos ámbitos y dimensiones que la intelectualidad asume tanto en educadores como en alumnos; superando la - tendencia de evaluar al currículo y a sí mismos con base en un modelo que marca a priori las características y funcionamiento de una docencia homogénea, armónica, deshistorizada y sin contradicciones

Es claro que en el complejo campo de relaciones y contradicciones en que opera la evaluación no es posible encontrar pureza; de lo que se desprende que es erróneo suponer la existencia de procesos evaluativos ejercidos en un vacío histórico. La evaluación se realiza en situaciones y contextos particulares que condicionan no sólo la significación del objeto que se está analizando (el currículum), sino las formas de razonar para transformarlo. En efecto, un proyecto pedagógico como la evaluación sólo tiene sentido en la medida en que se inserta - en proyectos histórico encaminados no sólo a transformar las prácticas escolares, sino el ejercicio de la profesión y el modelo de desarrollo.

Este objetivo implica un serio y comprometido trabajo colectivo dirigido a analizar los elementos ideológicos tales como el capital humano, el credencialismo, la planeación para el equilibrio y la eficiencia que inmoviliza la acción, que alienan el ejercicio docente y dejan de lado o niegan la existencia de una triple relación: ideología-control social-práctica escolar.

Lo expuesto representa una tarea muy compleja pues no se ha delimitado con precisión cuáles disciplinas y dimensiones tienen que ver - con la evaluación del currículum. No obstante, es alentador observar que se ha abierto un importante debate que pone en tela de juicio distintas aproximaciones que en general se proponen superar la visión - instrumental de diversas prácticas y quehaceres escolares, entre ellos la evaluación.

En esta línea se inserta el presente trabajo, que más que imponer una metodología única, invariable y rígida trata de contribuir al establecimiento de líneas generales de investigación curricular. Por este motivo la propuesta que más adelante se desarrollará tiene límites muy

definidos que dependen sobre todo del estado actual de la teoría de - evaluación.

Sólo resta señalar que para el trabajo que se expone la evalua-- ción del curriculum es una estrategia de repensar la forma en que la - profesión se ha insertado en diferentes coyunturas económico-sociales, así como el modelo de ciencia, y tecnología que ha partir de discipli- nas particulares se ha promovido. Evaluar significa así, problemati-- zar esa compleja totalidad histórico-social, epistemológica, pedagógi- ca y experiencial que es el curriculum. Implica además la construcción y legitimación de una espacio político-ideológico que ofrezca a los - protagonistas la posibilidad de construir un proyecto educacional autó- nomo ligado a necesidades de sectores mayoritarios.

NOTAS

- Aún cuando la noción de dependencia ha sido cuestionada y superada con planteamientos alternativos por la Sociología Latinoamericana, debe señalarse que ésta representó en su tiempo (décadas de los sesenta y setenta) una importante salida metodológica en función de los aspectos que Zermeno desarrolló:
- a) Superar el enfoque puramente economicista que dejaba de lado el análisis de situaciones concretas y específicas (sociohistóricas).
 - b) Pretender establecer rupturas profundas con los enfoques sociológicos de corte mecanicista que no podían explicar la complejidad de una realidad latinoamericana heterogénea y contradictoria.
 - c) Buscar el establecimiento de las bases metodológicas que permitieran entender en forma integrada la realidad latinoamericana.
 - d) Incorporar la "... que quizá permanecía como la dimensión analítica más abandonada del pensamiento social latinoamericano: el análisis de las clases sociales" (p. 6).

Sin embargo, de acuerdo a Zermeno no puede tampoco dejar de reconocerse que no hubo acuerdo entre los teóricos de la dependencia acerca de la problemática que intentaba explicar. Ello debido al escaso grado de abstracción de dicha noción. Por esta razón "... en algunos casos el concepto se limitaba a un ámbito exclusivamente económico: la dependencia estructural, comercial, financiera, tecnológica, etc. En otros, el objeto de estudio iba más allá del plano económico, se analizaban los lazos de dependencia política, cultural, militar, etc., que guarda una nación con el exterior. Pero hasta aquí el objeto de estudio se mantenía como un fenómeno particular, como un aspecto relativamente limitado a la estructura nacional y eso permitía al mismo tiempo, un manejo cuantitativo... lo que hacía del objeto de estudio de la dependencia ... una manifestación de magnitud y comparación... Esto hacía posible que la dependencia económica, en cualquiera de sus manifestaciones apareciera perfectamente nítida y cuantificable en tanto que la dependencia cultural por ejemplo, no tanto". (p. 10).

Por otra parte, autores como Dos Santos, Meffort, Cardoso y Faletto (a quienes Zermeno ubica como importantes fuentes ideológicas de error), no lograron generar planteamientos de un alto nivel de abstracción, lo que definió que la problemática en esta noción contenida se limitara a la descripción de situaciones concretas de carácter nacionalista que obstaculizaron la elaboración de planteamientos sociohistóricos vinculados al análisis de las clases sociales. Situación que, a su vez, provocó que el objeto teórico de la dependencia se redujera a la denuncia del intervencionismo estadounidense en las sociedades latinoamericanas.

Ahora bien, aunque la noción de dependencia intentó construir una perspectiva teórica (latinoamericana) acerca de cómo se había desarrollado el capitalismo en las sociedades periféricas (enfaticando la expresión de lo interno determinada por lo externo a la frontera nacional) no se puede negar el que conetiera un error de sobregeneralización al tomar como piedra angular de toda la propuesta una situación coyuntural de "correspondencia entre los límites nacionales y la estructura económica", de tal forma que al no proponer conceptos nuevos para explicar aspectos del desarrollo del capitalismo en América Latina en un largo periodo de no correspon-

cia no pudo dar cuenta de la compleja dinámica que en la región se generó y que se expresó en función del extremo atraso de algunas regiones y el acelerado desarrollo de otras.

Tal situación, además, no permitió centrar el análisis alrededor de una contradicción fundamental entre el Estado Nacional (que nunca fue una unidad estructural permanente) y la economía dependiente. En este sentido, la unidad central de análisis de la dependencia: la nación, no dio lugar al examen de una "...problemática adicional que nos habla de la incorporación tardía de las formas estrictamente capitalistas (industrialización, sector secundario como sector eje de la economía) a las sociedades dependientes" (p. 33). Es decir, no consideró el "...interés de clases y análisis económico... abogando por un interés nacional y por un desarrollo capitalista autónomo ahí donde existe una clase burguesa asociada cuyos intereses se encuentran beneficiados por una creciente asociación internacional. Esto quiere decir que el análisis económico sigue abogando por una etapa que ya quedó atrás, mientras el -- proceso de desarrollo capitalista de internacionalización del capital y de los intereses de esta burguesía, no son afectados en lo esencial por la denuncia de la pérdida de autonomía nacional" (p. 37).

Por lo anterior, de acuerdo a Zermeño, habría que generar marcos de análisis acerca del desarrollo tardío del capitalismo en América Latina, en particular respecto a la forma como son "desarticuladas las formas sociales y económicas precapitalistas y que se constituyen en agentes actuantes en un tipo de relaciones que favorecen el desarrollo capitalista" (p. 76). Situación que también permitiría establecer las bases que expliquen el porqué la región se caracteriza por la coexistencia de zonas con un acelerado y expansivo desarrollo con otras cuyo grado de desarrollo es exageradamente limitado. Lo que no implica que al partir de la idea de desarrollo tardío del capitalismo se esté planteando ... una historia lineal repetitiva por la que habrán de transitar tarde o temprano las sociedades. Y, es que partimos justamente de la idea central de que ninguna historia particular es independiente de las leyes del desarrollo capitalista mundial, aunque también hay que decir que éste es absolutamente incapaz de explicar el porqué una sociedad nacional logra incorporar hasta cierto punto las formas predominantes del modo de producción capitalista en sentido estricto (logran industria) o, lo que es lo mismo logra preparar las bases sociales para una tal incorporación (dimensiones del mercado interior" (p. 77.)

EL CURRICULUM Y LA EVALUACION CURRICULAR: UN ESPACIO DE DISCUSION.

1. El Curriculum.

El diseño curricular constituye en la actualidad uno de los aspectos de mayor controversia en educación pues su empleo a partir de diferentes aproximaciones hacen que sea visto desde marcos disciplinarios y analíticos opuestos. De esta forma, la fuerte tradición tecnologicista plantea que el diseño del currículo debe estar constituido por técnicas objetivas y neutras que dividen el proceso global en un conjunto de estancos de información, reduciendo su complejidad a la dimensión formal (Plan de Estudios).

Hoy día, esta práctica es cuestionada por una serie de trabajos - ubicados en un esquema sociopolítico más amplio que ve en el curriculum una práctica social; es decir, una práctica que se gesta en el conjunto de relaciones sociales y cuya especificidad histórica se encuentra sustentada por proyectos ideológico-políticos particulares.

Cabe señalar, que si bien, se puede hablar de planteamientos alternativos que conciben al curriculum como una totalidad pedagógica, socio-histórica y epistemológica, también lo es el hecho de que el nivel de desarrollo de la teoría curricular no permite hablar de un cuerpo teórico lo suficientemente integrado como para proponer metodologías de diseño más congruentes y comprometidas.

Una de las razones por las que se evidencia un escaso desarrollo teórico en torno al curriculum es que su origen se ubica en el campo de la tecnología educativa y del modelo funcionalista que basan su desarrollo en el énfasis a la técnica. Dicha perspectiva tiene una enorme posibilidad de desarrollo en la crisis que provocó la Segunda Guerra Mundial,

la cual condicionó el cambio de objetivos, perspectivas y métodos de la educación, orientándolos hacia un funcionamiento similar al de la empresa, la búsqueda de la eficiencia y el control de los procesos.¹

Ahora bien, la impostergable construcción de teorías en torno al - curriculum deberá partir de la consideración de los siguientes supuestos:

- a) La aceptación de que el curriculum es un objeto multideterminado de- por factores ajenos a él; pero a su vez, multideterminante de la va-- riedad de prácticas formales e informales, explícitas e implícitas de la realidad educativa.
- b) La consideración de que el curriculum debe abordarse desde una triple dimensión:
 - Epistemológica: En función del problema de conocimiento.
 - Psicológica: Que aportarán elementos centrales a cómo se produce el aprendizaje.
 - Social: Que permitirá examinar el vínculo existentes entre la Univer- sidad y la sociedad.
- c) La asunción de que los problemas del currículo, no son sólo de orden técnico, sino también políticos.
- d) La reflexión sobre el valor científico de los planes, su vinculación - con el desarrollo económico-social del país y con los avances cientí- ficos y tecnológicos.
- e) El reconocimiento de que el tipo de estructura curricular que se eli- ja responderá a la noción que sobre ciencia, conocimiento, aprendiza- je y universidad (entre otros) se tenga.

Una primera tarea en la construcción teórica consiste en determi-- nar las diferentes tendencias en la construcción de propuestas curricula- res. Al respecto, es posible observar en México tres líneas genera-- les que lo conceptúan y que influyen en el establecimiento de estrate- gias educativas concretas.

Las tres han ocupado posiciones de hegemonía o subordinación desde 1950. Lo que no quiere decir que esto se haya dado de manera casual , - pues su ubicación de hegemónica o subordinada ha dependido del tipo de - participación que han jugado en situaciones concretas (históricas) muy - particulares.

Así, por ejemplo, es claro que las condiciones que dieron lugar a la consolidación del modelo de acumulación acapitalista en México posibilitaron que penetrara en las prácticas educativas un discurso tecnologicista que no concebía a la educación más que en función de sus posibilidades como 'entrenadora' de mano de obra calificada; de ahí su preocupación por alcanzar la eficiencia de la empresa moderna, la optimización de recursos, productividad, etc. Asimismo, no fué casual que la crisis al modelo del desarrollo estabilizador (expresada en su más explosiva manifestación: Movimiento de 1968)) generará una coyuntura que promovió un profundo cuestionamiento a la estructura social del país y la formulación de proyectos emergentes que vieron en el curriculum formas de organización y tratamiento de conocimiento sobre la base de concepciones comprometidas acerca de la educación y la sociedad.

Las tres tendencias a que se ha hecho referencia pueden ser agrupadas de la siguiente manera:

- A. Discurso Tecnologicista, que basa sus postulados en la lógica derivada de la racionalidad técnica.
- B. Discurso Conciliador. El cual pretendió mediar las contradicciones entre una aproximación claramente funcionalista y otra transformadora.
- C. Discurso Sociocrítico que al partir de análisis histórico-críticos impulsó la recuperación de las dimensiones oculta y vivida del curriculum e incorporó el estudio de la ideología, las relaciones de poder y las contradicciones de lo social en el problema educativo.

A. Discurso Tecnologicista.

Su inicial teórico es Tyler (1949) quien propone la concepción 'moderna' del curriculum al definirlo como "... ese espacio de la práctica escolar que puede ser construido como proyecto conciente bajo el control de un sistema de valores, de la discusión interna, de principios científicos, y del chequeo de fuentes y de constataciones participativas. Dicho en términos más esquemáticos se trata de traducir valores

a un proyecto técnico susceptible de ser controlado"².

Desde el marco de la funcionalidad es común que el curriculum rechace en forma reiterada la adopción de teorías "... que se refieran a la ética, el conocimiento, a las estructuras sociales y políticas"³, atribuyéndoles la incoherencia, el fracaso o la discontinuidad del sistema educativo.

Por su origen (la situación de crisis del capitalismo en la Segunda Guerra Mundial y la postguerra) la justificación y razón de ser de esta aproximación es congruente con un planteamiento filosófico de tipo pragmático que rechaza la historia de los procesos y pretende controlar a toda costa la subjetividad del individuo.

Es por ello que en términos generales pretende hacer del desarrollo curricular una práctica neutra y descontaminante que se justifica con base en los planteamientos de la filosofía positivista. Debe señalarse, además, que esta forma de concebir a la práctica educativa constituye uno de los mecanismos de aculturación que dificultan la reflexión de los elementos ideológicos que penetran en las prácticas educativas.

En el plano de la práctica concreta es acorde con las necesidades que el aparato productivo requería satisfacer basando su racionalidad en el impulso de la tecnología. Por esta razón, se fundamenta el rechazo a la construcción teórica en función de su escasa utilidad para resolver los problemas del qué, cómo y a quien enseñar.⁵

El quehacer educativo queda entonces reducido al uso de técnicas e instrumentos que garanticen el logro de una serie de objetivos planeados a priori (por ende incuestionables). En particular, se asume que un conjunto de técnicas bien organizadas podrán calificar la mano de obra necesaria al crecimiento económico en función de su vinculación con los avances desarrollados en el campo tecnológico.⁶

En el análisis de las prácticas escolares, este reduccionismo economicista encuentra tres errores fundamentales:⁷

a) Confunde el programa escolar con la instrumentación didáctica subor-

dinando el contenido a los medios.

- b) Promueve un mecanicismo en la concepción y manejo de los elementos didácticos al asumirlos como universales e independientes de las características del proceso de aprendizaje y de los grupos.
- c) Desconoce la especificidad histórica de cada momento, grupo, clase e individuo.

Por otra parte, los efectos que esta tendencia ha tenido en el currículum se caracterizan por la adopción de una perspectiva individualista, ahistórica y pragmática del quehacer educativo.

Para finalizar, conviene señalar una serie de limitaciones que el modelo de la funcionalidad tiene en su aplicación al diseño de propuestas curriculares:

- El hecho de que su aproximación conceptual y metodológica tenga sus raíces en el conductismo ha determinado la consolidación de una tradición pragmática que "... contempla el campo curricular con una pretendida neutralidad, universalidad y aproximación científica que conducen a interpretaciones parciales"⁸.
- Su marcado ahistoricismo que rechaza la especificidad que las condiciones en lo social generan.
- Del punto anterior se desprende su universalidad, independiente, ajena, sobrepuesta a la realidad, 'garantizada por la aplicación acrítica' de un conjunto de sofisticaciones técnicas.
- La búsqueda del ideal de neutralidad, que parte de la negación de que existen proyectos socioeducativos definidos por las fracciones de clase.
- La constante preocupación por la objetividad con lo que se limita el análisis de la lógica bajo la que fué producido el conocimiento.
- El evidente reduccionismo de su quehacer educativo, el que a su vez, conceptua a un 'todo'⁹ aislado, abstracto, ahistórico, separado de la realidad concreta y determina que la educación sea percibida como una práctica desideologizada que 'resuelve' problemas de orden técnico.

En este sentido es válido sostener que en el terreno educativo la preocupación técnica adquiere razón de ser en la medida que en que se asocia a la ideología, a una teoría pedagógica o a un proyecto político,

Adquiere significado en función de quien la sustenta y de la relación que mantiene con la práctica educativa. De ahí, que no sea posible - circunscribir la complejidad del curriculum a un reducido ámbito que deja de lado el análisis histórico, social, epistemológico y psicológico en aras de la proximidad temporal de los resultados.

B. Discurso Conciliador.

Este discurso surge en México alrededor de la década de los 70's¹⁰. Se le denomina conciliador porque se constituye como la respuesta técnica a un problema de carácter estructural que tuvo su más violenta manifestación en la crisis política de 1968.

El planteamiento medular de las propuestas derivadas de este esquema, aun cuando incluyen elementos no considerados en el discurso tecnologicista, (por lo menos existe una verdadera preocupación por definir las metas del Plan de Estudio a partir de la función social de la Universidad y de la profesión)¹¹ y considerar que el contexto social¹² influye a la educación, no establecen rupturas profundas con el planteamiento tecnocrático de la década de los sesentas, pues las propuestas curriculares siguen manteniendo una marcada tendencia instrumentalista. Basta observar el Anexo 1 para darse cuenta que la única variación evidente que el discurso conciliador presentó fue el aumento de elementos, subsistemas, etc., de propuestas curriculares elaboradas entre 1949 y 1980. Por ejemplo, se puede registrar una clara coincidencia entre el modelo de Tyler¹³ y los trabajos de la Comisión Temática de Desarrollo Curricular¹⁴ del Primer Congreso de Investigación Educativa (1981), en cuanto a su concepción respecto al curriculum como un esquema lineal de fines-medios-resultados.

De esta forma, en lo que podría denominarse un esquema más acabado de diseño curricular se encuentran los siguientes aspectos:¹⁵

- a) Instancias que participan:
- Nacional

- Regional
- Local
- Institucional
- Del aula

b) Elementos del diseño curricular:

- Objetivos
- Metas
- Contenidos
- Actividades
- Métodos
- Recursos
- Formas de Evaluación.

c) Fuentes (elementos esenciales):

- Socioeconómicos
- Políticos
- Filosóficos
- Psicológicos
- Técnicos.

d) Fases:

- Investigación
- Planificación
- Operativización
- Evaluación
- Seguimiento
- Retroalimentación.

Incorporados de acuerdo a una lógica que plantea 'avanzar de lo general a lo particular' en un conjunto de suprasistemas, sistemas y - subsistemas en los que interesa sobre todo el funcionamiento de la institución, la valoración de su eficiencia, etc.

En este caso es evidente la presencia de un marcado formalismo - que define en forma por demás simple una secuencia ordenada de pasos, que supuestamente garantizan el desarrollo de un curriculum científico, vigente, congruente y eficaz. Ello cancela, desde luego todo tipo de discusión pues su ordenamiento tiene una fundamentación técnica no vin

culada a ningún grupo o clase social. En términos generales el procedimiento conduce a efectuar propuestas de diseño curricular siguiendo estrictamente las siguientes fases:

- I. Fundamentación.
 - Análisis de necesidades sociales (sólo se mencionan sin elaborara el estudio de su origen, evolución y vinculación a sectores concretos de la sociedad).
 - Justificación de la perspectiva a seguir para incidir en dichas necesidades.
 - Investigación de la estructura profesional.
 - Deteerminación de carreras afines.
 - Legislación Educativa.
 - Caracterización de la población estudiantil.
- II. Determinación del Perfil Profesional.
 - Especificación de los conocimientos, técnicas y procedimientos necesarios para el ejercicio profesional.
 - Determinación de las áreas que pueden incidir en el trabajo profesional.
 - Análisis de las tareas que realiza potencialmente el profesionalista.
 - Establecimiento del perfil (áreas-tareas-funciones-sectores-niveles de participación).
- III. Estructuuración y organización del curriculum.
 - Determinación de conocimientos y habilidades para alcanzar los objetivos del perfil.
 - Determinación y organización por áreas, tópicos y contenidos que contemplen los conocimientos y habilidades.
 - Elección del modelo de estructuración curricular (asignaturas, módulos, etc.).
 - Diseño del Plan de Estudios.
- IV. Evaluación continua del plan de estudios.
 - Análisis de la congruencia interna.
 - Análisis de la congruencia externa.

Esta perspectiva es la que justifica que para el nivel superior de educación el diseño de propuestas curriculares sólo tenga sentido como un procedimiento de planeación educativa que orienta el curso de

acción hacia el aprovechamiento racional de los recursos exclusivamente. Sin embargo, es posible observar que esta noción del 'todo' dista mucho de ser holista pues al enfatizar los elementos formales por encima de las diversas dimensiones del curriculum determina que sea el - "...Plan de Estudios ... la entidad ... que norma y conduce explícitamente un proceso concreto ... de enseñanza-aprendizaje"¹⁶.

Esta progresión de pasos implica además que la tarea central de proyectos de planeación sea la búsqueda de la congruencia formal, la rigidez estructural y la organización técnicamente desarrollada. De tal suerte que la riqueza del quehacer cotidiano de los autores y actores (incluy también a quien decide acerca del curriculum) de cualquier proceso educativo se limite a la ejecución acrítica de una serie programada de objetivos, tareas y mediciones que atienden, sobre todo a mejorar la calidad de aspectos administrativos y organizacionales.

A ello se puede responder que la compleja naturaleza del acceso al conocimiento debe generarse (no programarse) pues su construcción - no depende de que una secuencia estática defina de antemano el grado, la cantidad o la calidad que cada aproximación al objeto de estudio - deberá tener. El conocimiento de un objeto de estudio no se encuentra sólo en función de su complejidad; en gran medida intervienen las posibilidades potenciales del sujeto que lo aprehende y aprende, y que se encuentran condicionados por su propia historia vital.

Esta última tendencia, sin embargo, pierde significado en este - modelo pues la noción de aprendizaje en que se apoya no está referida a un proceso de formación integral de alumnos y profesores sino que se continua con la lógica mecanicista del paradigma conductual. Al respecto conviene señalar que a la crítica a la parcialización del enfoque se suma una noción de aprendizaje limitada debido a que el proceso de producción de conocimiento conlleva la integración de la teoría con la práctica, y por ende, el aprendizaje es (más que la percepción pasiva de un objeto) un proceso de transformaciones continuas que conlleva la ruptura de esquemas explicativos de la realidad. Lo que conduce a pensar que el aprendizaje no puede ser entendido como una mecánica acumulativa en la que es posible sumar pequeñas fracciones de conocimientos,

porque es un proceso global que dinamiza, transforma y construye conocimiento.

Por otro lado, el discurso conciliador lejos de articular a la Universidad con la problemática vital de la sociedad la descontextualiza y la vuelve ahistórica y circular su práctica al justificar su existencia a partir de fines inmutables. Dicha situación crea otro problema fundamental al reforzar el argumento de la existencia de una realidad que sólo espera el momento ideal para ser aprehendida. Esto, es, se plantea que las necesidades sociales siempre han sido las mismas y sin vinculación a modelos de desarrollo, clases sociales o coyunturas específicas.

En relación a este punto, Díaz Barriga señala que en la noción de necesidad social no manifiesta un compromiso social con los grupos mayoritarios, ni con los procesos de transformación. "Estas justificaciones en la mayoría de los casos se hacen en un escritorio, basta con hablar de la población que eventualmente solicitara su ingreso al plan y de la colocación de los egresados en el mercado de trabajo"¹⁷.

Es justo en este punto donde la crítica a la práctica común de definir planes de estudio a partir de la formulación de perfiles profesionales adquiere significación ya que implica partir de esquemas de actividad profesional ideales, universales y desideologizados desconociendo los factores que, en última instancia determina su presencia, su contradicción y su posibilidad de desarrollo. El resultado más inmediato de esto es la incomprensión de la dinámica de la profesión en lo social así como su carácter (dominante, emergente o decadente).

Este tipo de práctica que justifica la necesidad de definir planes y programas de estudio con base en objetivos rígidamente establecidos para regular el funcionamiento de la formación profesional cancela el debate en torno a los fines de cualquier proyecto académico y circunscribe la participación al ámbito de lo interno, particularmente del funcionamiento social que crea la institución.

Asimismo, el manejo que se hace de la formación en el estudiante

del bagaje no cognitivo, sino valorativo, cultural y actitudinal pos--
 tulado en los fines y metas del curriculum no se cuestiona al desviar
 su polemización con la posibilidad expresada institucionalmente de mo--
 dificar los objetivos de la propuesta curricular. El fin último --
 (incuestionable) se traduce en el 'deber ser' universal, en el princí--
 pio inmutable 'consensualmente' aceptado.

Una última limitación de este enfoque, que a su vez constituye -
 el eje articulador de este esquema pretendidamente científico es la -
 insistente búsqueda de la neutralidad técnica. Lo que conduce a
 suponer que el curriculum es sólo el documento formal que descubre la
 manera en que deberán ser ordenados los diversos aspectos que confor--
 man el plan de estudios. Esta idea considera que la técnica puede y de
 be sobreponerse a la especificidad histórica de cualquier proceso edu--
 cativo. Es decir, parte del supuesto de que la técnica tiene un carác--
 ter universal que puede enfrentar problemas y soluciones idénticas, in--
 dependientemente del tiempo, lugar, circunstancia, etc., en que se ex--
 presen.

En términos generales esto afecta a la situación escolar al le--
 gitimar una práctica que se basa en la concepción de que el quehacer -
 pedagógico puede ser neutro y que basta seguir una serie de instruccio--
 nes para asegurar el control de los procesos.

En este sentido, el énfasis en la operatividad formal reduce al
 proceso educativo dinámico, contradictorio y dialéctico a un esquema -
 lineal en el que sólo se requiere un conjunto de habilidades operati--
 vas para obtener información relevante que oriente la definición de --
 problemas reales, el diseño y aplicación de procedimientos eficaces, -
 la evaluación consistente y el trabajo en equipo.

La enorme riqueza del proceso de definición curricular al no ser
 propiedad de los actores corre el riesgo de perderse o cambiar de sen--
 tido en función de las contradicciones entre las estructuras adminis--
 trativas de poder y los grupos políticos presentes en la institución.
 que ni siquiera son percibidas por los agentes actuantes.

Es evidente, pues que las propuestas curriculares de esta naturaleza tienen tal nivel de generalidad que sacrifican las múltiples determinaciones (sociales, axiológicas y psicológicas) que marcan un proceso educativo. La descontextualización propiciada en este sentido establece una brecha entre el Plan de Estudios y la realidad curricular. Es por ello que la creciente - tecnificación del desarrollo curricular pretenda a toda costa pasar por alto la realidad educativa, para elaborar una secuencia lógica donde todo es posible, incluso la desaparición del tiempo real del tiempo histórico.

Todo lo anterior exige entonces la construcción de una aproximación al curriculum "... fundada en nuevos principios teóricos ... que sirva de base para formular ... nuevas bases para el desarrollo curricular a fin de garantizar junto a la innovación pedagógica, una efectiva innovación en la relación universidad-sociedad"¹⁸.

C. Discurso Sociopolítico.

Esta aproximación, ubicada en un marco más amplio plantea que este complejo proceso debe ser concebido dentro de un ámbito totalizador de análisis, de tal forma que incorpore en este proceso la noción de hombre, de aprendizaje y de sociedad; superando con ello la racionalidad técnica que ha invadido el pensamiento pedagógico de nuestros días.

Cabe aclarar, que a diferencia de los dos esquemas desarrollados, el discurso sociopolítico de la educación en torno al curriculum, se está construyendo; por ende no es posible ubicar a un teórico o a un trabajo específico. Se tiene un conjunto de aportaciones cuyo común denominador es la ruptura epistemológica con los discursos hegemónicos y el énfasis por rebasar los estrechos márgenes de la técnica desenmascarando el proyecto ideológico que dá sentido al discurso academicista que inunda

el pensamiento universitario actual.

El discurso sociopolítico otorga especial énfasis al hecho de que el análisis del currículum no se realice exclusivamente a partir de su expresión formal (Plan de Estudios) en términos de eficacia y eficiencia; ya que no basta con la proposición de una serie de criterios y técnicas que aún cuando se hayan organizado sistemáticamente sólo dan respuestas a una racionalidad que reduce el proceso educativo. Requiere ante todo de un abordaje más profundo que lo conciba como una entidad contradictoria, compuesta por tres dimensiones que al articularse orgánicamente determinan el carácter específico que cada situación educativa tiene.

Las tres dimensiones¹⁹ que integran al currículum son:

- a) Currículo Formal: Determinación y organización explícita de contenidos, objetivos, etc., en el llamado Plan de Estudios, dirigido a una práctica profesional en formación y a su justificación social.
- b) Currículo vivido o real, es la puesta en marcha, la cotidianidad educativa del Plan de Estudios, con todas las instancias que intervienen, como son, la administrativa, la docente, la escolar, la institucional, etc.
- c) Currículo oculto: son los elementos ideológicos implícitos en el currículo.

El currículo es "... la síntesis instrumental de elementos interdependientes con determinaciones múltiples, producto de una realidad socio-económico, político, ideológico y cultural particular, en la que se encuentra inserto el ejercicio social de una profesión"²⁰. Como tal se integra por el conjunto de es organizativas que delimitan la estrategia general que una institu

plantea comola "mejor" para acceder a un conocimiento.

Es el currículo formal²¹ la instancia donde un grupo específico de poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites históricos, políticos, científicos y técnicos de un conocimiento y de las formas de adquirirlos. Tales estructuras (relaciones horizontales y verticales) se refieren a aspectos - esenciales de división y agrupación del conocimiento de los profesores, alumnos y recursos a través de una serie de criterios que establecen la mecánica en los procesos de: selección, asignación de créditos, ubicación e importancia del Plan; disponibilidad de recursos, flexibilidad en el control y en la evaluación, etc. La lectura del documento que al respecto se produzca permitirá aproximarse a las nociones que de necesidad social, de sociedad y de proyecto científico-técnico tenga el grupo de diseñadores.

El currículo vivido o real²² es el que se ubica en el interjuego de elementos educativos y psicológicos; de sectores sociales y políticos; variados y complejos que coinciden en la institución. Esto es, la manera particular en que el currículo formal es interpretado en una realidad educativa concreta de manera no estructurada pero que tiene la capacidad delegitimar su existencia misma. La realidad curricular se da por la coincidencia en espacios y tiempos específicos de profesores y alumnos con distintas inserciones sociales e históricas personales que tienen concepciones diversas sobre lo que es una profesión y sobre las alternativas de acceso a ellas. Coincidencias y divergencias producen esas otras formas de apropiación del conocimiento cuya estructura y dimensiones propias no se explicitan formalmente pero que se manifiestan de diversas formas.

Finalmente, el curriculum oculto es el lugar en el que los grupos sociales manifiestan, su ubicación, ideológica y contradicciones en una estructura social; es decir es "un espacio de po-

der sujeto a la correlación de fuerzas sociales"²³. Por ende, es producto de negociaciones políticas que legitiman un tipo de relación particular entre la Universidad y la sociedad y un tipo específico de saber hacer científico cristalizado en el Plan de estudios²⁴.

El curriculum oculto es por ello la instancia que trasciende a la misma institución educativa participando en la preservación y legitimación del conjunto de ideas que mantienen un orden establecido. Es el ámbito que justifica socialmente un lugar de subordinación o dominio de una clase, grupo, profesión, etc.

Asimismo representa el ámbito donde se expresan las contradicciones entre un discurso transformador y una práctica conservadora; entre la justificación universitaria que se dirige al cambio y estilos de enseñanza y de organización autoritarios y dominantes; entre un planteamiento orientado a la producción de conocimientos y una estructura formal que determina el acceso a la praxis de investigación de grupos y muy reducidos.

A diferencia del curriculum vivido esta dimensión del curriculum define en el individuo el carácter que su práctica profesional deberá adquirir en un contexto dado. Práctica que sólo puede ser comprendida, observada o constatada desde la lógica de la ideología que justifica y da sentido. Asimismo, esta dimensión del curriculum es la que define su inserción histórica ligada a intereses, problemas y necesidades de grupos o clases sociales definidas, que integran en él de manera orgánica y frecuentemente de modo implícito sus valores, proyectos, actitudes e incluso contradicciones.

De hecho de la concepción que de universidad se tenga desprenderán los principios normativos para su conformación más específica; he aquí que todo diseño curricular se verá proyectado obedeciendo a la concepción de universidad y en la función social -

que se le asigne²⁵.

Un último aspecto que desde esta perspectiva se plantea se refiere a la importancia que tiene el proceso de conocimiento en el curriculum, es decir a su dimensión epistemológica. Dimensión que responde a estilos históricamente determinados de interpretar la forma de acceder y producir conocimiento.

Esta es la dimensión que nos aproxima al esclarecimiento de la manera como se produce el conocimiento, su producto y sus formas. Se fundamenta sobre la base de que la producción de conocimiento implica la conjunción de condiciones generales y actividades en las que se involucra el hombre. Tales condiciones generales son:

- El sujeto (ser capaz de conocer).
- El objeto (lo que se puede conocer).
- La relación sujeto-objeto de conocimiento; siendo ésta la que hace posible la producción del mismo.

La dimensión epistemológica parte de la concepción de que el sujeto de conocimiento es activo, creativo y transformador y que el proceso que involucra tiene un carácter histórico, que debe ubicar con precisión la noción de hombre, ciencia, conocimiento y realidad. Por otra parte es un hecho que todo quehacer educativo implica resolver el problema de cómo y por qué se conoce; en efecto, toda concepción educativa reproduce un tipo específico de relación entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer.

Así, aún cuando hay otros modelos de interpretación de la relación sujeto-objeto de conocimiento este marco de interpretación parte de que el conocimiento social y el conocimiento individual son dos nociones íntimamente ligadas ya que "... el sujeto individual está inserto en una sociedad con características cul

turales particulares que generan el desarrollo de ciertos conocimientos por lo cual se concibe que el propio individuo es producto social, así como un productor social. Lo que no implica que se desconozca el proceso cognitivo individual²⁶.

De ahí que la dimensión epistemológica se vincule estrechamente con lo sociohistórico en tanto que es evidente que el sujeto - cognoscente se encuentra, vive y desarrolla en una etapa histórica determinada y que esta situación histórico-social es la - que condiciona la propia capacidad que tiene el sujeto de conocer y transformar la realidad, matizando a su vez, el carácter de su actividad cognoscitiva.

En el caso particular del curriculum la dimensión epistemológica esclarece la concepción del objeto educativo y de conocimiento social que sustenta la formulación de postulados teóricos y metodológicos acerca de la manera de organizar curricularmente una disciplina orientada a la formación de la práctica social de una profesión.

Finalmente este apartado puede concluirse señalando que la triple determinación del curriculum: ideológica, sociohistórica y epistemológica plantea la necesidad de que el hombre concreto e histórico, actor y autor de una práctica pedagógica determinada participe en el proceso, pues es éste quien a partir de la definición y asunción de sus posiciones ideológicas, conforma una estrategia de tratamiento y solución de la problemática social.

Su presencia, orienta, de hecho la conformación del proyecto universitario, elaborado sobre la discusión de los elementos más relevantes de tipo social, epistemológico y didáctico de la profesión en un marco académico históricamente determinado.

Todo lo anterior conduce a plantear que el curriculum es el espacio de confrontación entre grupos donde se debaten nociones y

posturas en torno a la: sociedad, necesidad social, ciencia, docencia, investigación y profesión.

"El curriculum constituye entonces, la totalidad que da la razón histórica de ser a una institución en función de la relación que establece con lo social. Por ello su formulación no podrá de ninguna manera prescindir de una reflexión seria sobre la relación educación sociedad, manifestada en la fundamentación ideológica del curriculum"²⁷.

2. Evaluación Curricular.

A. La funcionalidad técnica y la Evaluación Curricular.

En los albores del siglo XX con el empuje del sistema capitalista, la evaluación adquiere un carácter particular al asociarsele la noción de control; el principal objetivo de este binomio fue vigilar el desarrollo del proyecto ideológico de las clases dominantes en el seno de la educación. Esta situación se explica por el hecho de que "... el capital aplica nuevas técnicas como forma de aumentar la productividad, lograr un 'uso más racional' de la fuerza de trabajo y lograr así su tasa de ganancia y su nivel de acumulación"²⁸.

Es por ello que en E.E.U.U., la tradición pragmática y utilitarista alcanza su clímax, pues tal perspectiva satisface las necesidades que el sistema capitalista requiere para su desarrollo y enmascara sus verdaderos objetivos bajo la imagen de cientificidad y neutralidad. Es así como el conductismo hunde sus raíces en la ideología utilitarista del pequeño independiente en el momento en que la base económico-materialista de la formación capitalista lo requeriría. El rol práctico y técnico de la evaluación en particular y del conductismo y la tecnología Educativa, en general se manifestaron como una estrategia adicional en el contexto ideológico del capitalismo norteamericano.

Esta situación propició desde luego, el cambio del sentido y carácter de la evaluación; su función no fue ya la explicación de cómo, qué y para qué del aprendizaje sino conferir status - sirviendo como fuente de control social al bajo la imagen de la neutralidad técnica, en donde esta última "apareció" dotada de una lógica o poder que regía la vida social, ocultando sus verdaderos mecanismos de dominación. En este contexto la tecnología (incluyendo la educativa), surge en medio de relaciones sociales de producción muy bien definidas en las que "... a través de la Tecnología Educativa se ha llevado a cabo un proceso de penetración ideológica en la Universidad Latinoamericana"²⁹, que en pro de la objetividad y la cientificidad pretende aparecer como ideológicamente neutra, reduciendo la educación a una simple tecnología y negando la existencia de una serie de determinantes sociales que influyen en el carácter axiológico de la educación y en particular de la evaluación.

Particularmente, la justificación de efectuar evaluación curricular, se elaboran argumentando que el curriculum debe ajustarse a las necesidades cambiantes (de producción) y a los avances disciplinarios (tecnológicos) que norman la existencia de una carrera profesional.

En este sentido, la evaluación del curriculum permite "valorar" el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de metas inmutables (fines socialmente aceptables), de una institución o sistema educativo.

La congruencia con esta noción de evaluación curricular implica la necesidad de llevar a cabo un largo proceso de acopio "sistemático" de datos cuantitativos y cualitativos que sirvan de marco de referencia para un proceso de toma de decisiones dirigido a la optimización de todos los elementos que intervienen en un proyecto educativo (exceptuando, desde luego a las metas) sobre bases "objetivas", por ende neutras.

En este sentido es que se plantea el que los estudios de evaluación curricular deban satisfacer "... no sólo criterios de educación científica (validez, confiabilidad) sino también criterios de utilidad práctica (importancia, relevancia, costeabilidad, alcance, duración, eficiencia y pertinencia)³⁰.

Todos ellos aplicables en dos situaciones concretas:

- a) Existe un Plan de Estudios vigente en la institución y se busca más bien realizar una reestructuración curricular.
- b) No existe dicho Plan de Estudios, y se pretende crear uno nuevo.

Evidentemente este modelo no contempla la existencia del currículo real y del currículo oculto. Su objetivo central es la evaluación del currículo formal (Plan de Estudios) que es a su vez el modelo con el que se comparan si los objetivos propuestos en él se han alcanzado y si es necesario modificarlos total o parcialmente, así como la eficacia y eficiencia de todos y cada uno de los elementos que intervienen en el logro de éstos.

La evaluación del currículo, por tanto, deberá dirigir la toma de decisiones hacia los siguientes propósitos:

- Continuar o discontinuar el programa.
- Tratar de mejorar su funcionamiento.
- Agregar o suprimir algunas partes.
- Establecer programas similares en otros lugares.
- Redistribuir los recursos según los resultados.
- Aceptar o rechazar algún enfoque o teoría en el cual está basado el programa.

En el ámbito de la educación superior se emplean por excelencia cuatro estrategias que evalúan su funcionamiento general: a) la

atención a la demanda y su grado de eficiencia externa; b) la eficiencia en la utilización de los recursos; c) el grado de eficiencia externa (afectividad); d) la eficacia³¹.

La primera de estas estrategias se refiere al grado de cobertura que tiene el sistema analizado y comprende:

- i) El grado en que los servicios de educación cubren a toda la población que, por su edad o por su situación, constituye la demanda potencial de esos servicios.
- ii) El grado que los alumnos inscritos aprenden sus estudios y pasan al siguiente curso.
- iii) La proporción en que los alumnos inscritos en el primer grado terminan su instrucción en el último grado del ciclo correspondiente (eficiencia terminal).

El análisis de la eficiencia en la utilización de recursos se refiere a la relación existente entre el tipo de educación que pretende impartir y los recursos asociados; es decir, la relación maestro-alumno, el número de alumnos por escuela, etc. En este caso lo que importa es establecer la relación: producto/costo.

La tercera de estas estrategias (c) analiza la capacidad con la que egresa un alumno, que ha terminado algún grado o ciclo, para enfrentar su responsabilidad productiva y social. Este análisis estima el contenido y calidad de la enseñanza, con relación al tipo de educación que se desea impartir de acuerdo con las metas que "la sociedad le ha asignado" al sistema educativo.

Finalmente, la eficacia se dirige a la determinación del grado de semejanza entre los resultados obtenidos y las metas propuestas para una actividad. La eficacia indica, por tanto si se sa

tisfacen o no las necesidades seleccionadas³².

Por otra parte, el creciente énfasis por diseñar técnicas más sofisticadas para la realización de procesos de evaluación ha conducido al diseño de modelos y enfoques³³ que organizan temporal o estructuralmente los elementos que determinan el grado de eficiencia, efectividad y eficacia de un proyecto educativo (Plan de estudios).

Los enfoques de evaluación son fundamentalmente cuatro:

- a) La evaluación considerada como juicio de expertos.
- b) La evaluación considerada como medición.
- c) La evaluación como comprobación de la congruencia entre resultados y objetivos.
- d) La evaluación como insumo a la toma de decisiones.

Con respecto a la evaluación considerada como juicio de expertos, se pueden distinguir dos nociones que constituyen al mismo tiempo los elementos centrales de su definición:

- La expresión "juicio", que denota que evaluar es emitir juicios de valor; es decir que se trata de una operación subjetiva.
- La existencia de un "experto", que ha ganado esta calificación a través de su experiencia profesional; experiencia que a su vez lo ubica en el ámbito de un saber y de un saber hacer.

El segundo enfoque es fundamentalmente instrumentalista; proporciona puntajes y otros índices susceptibles de ser manipulados matemática o estadísticamente. Su principal propósito es la construcción de instrumentos y la interpretación de resulta

dos: por esta razón sólo se centra en aquellas variables susceptibles de ser medidas.

La evaluación como congruencia entre resultados y objetivos enfatiza la necesidad de que este proceso sea incorporado al funcionamiento cotidiano de una institución a fin de poder valorar objetivamente la relación de enseñanza-aprendizaje. Supone, - además que este sólo podrá analizarse si se cuenta con información acerca de efectividad de programas, contenidos, objetivos, etc.

Por último, el enfoque que ve la evaluación como insumo para la toma de decisiones está desarrollada en la actividad del evaluador, quien es el personaje encargado de establecer los tipos de decisiones que deben tomarse; identificar las secuencias de los programas a ser evaluados; delinear los aspectos concretos a ser evaluados; e identificar los criterios a ser aplicados³⁴.

En el anexo 2 del presente trabajo se encuentra una descripción más detallada acerca de las características más importantes de los cuatro enfoques.

La construcción de los modelos elaborados en este marco cumplen los criterios³⁵ que se mencionan a continuación:

- Organizar la información requerida para la toma de decisiones.
- Tener coherencia interna.
- Explicar el tipo de relaciones que establecen los elementos que los integran.
- Ser heurísticos.
- Tener un grado de generalidades lo suficientemente amplio para que pueda ser aplicado a distintas situaciones.
- Ser eficaz.

En general, tales modelos se han diseñado a partir de los enfoques de evaluación. En el anexo 3 del trabajo se descubren las características más relevantes de los modelos de evaluación de mayor representatividad dentro del esquema de la funcionalidad técnica.

Por otra parte, de acuerdo a este marco, la evaluación de currículum comprende dos niveles: interno y externo.

El primero de ellos se dirige a evaluar el funcionamiento general de las estructuras formales incluidos en el Plan de Estudios. El segundo evalúa principalmente el impacto social que el egresado tiene a partir del momento en que se inserta en el mercado de trabajo y en la sociedad.

La evaluación interna analiza principalmente: la congruencia, viabilidad, vigencia, eficacia y continuidad e integración³⁶ del Plan de Estudios.

La evaluación externa tiene por objeto realizar comparaciones entre el egresado y sus funciones profesionales, el mercado de trabajo y su eficacia como solucionador de problemas. En todas estas comparaciones se recomienda hacer estudios prospectivos de tal manera que pueda identificarse el perfil profesional que a futuro se requerirá. El otro aspecto que debe abarcar esta evaluación es el análisis de costo-beneficio.

Cabe aclarar que en ninguno de los dos niveles de evaluación se requiere elaborar un marco teórico donde se expliciten las concepciones que sobre sociedad, educación, universidad y compromiso social tengan los diseñadores. El objetivo es simplemente reunir una amplia gama de información, traducida a datos, para tomar decisiones que conduzcan a la modificación o sustitución de aquellos elementos que no contribuyan a alcanzar los fines propuestos por una institución educativa. En síntesis, los dos

niveles de evaluación se interesan exclusivamente en optimizar el funcionamiento de una institución; (vigilar su eficacia y - eficiencia) controlar que el proyecto ideológico se cumpla, etc.

De ahí que hasta seguir una serie programada de pasos para poder analizar tres variables³⁷:

a) Variable: Proceso Instruccional.

- i. Contenido: Estructura o cuerno de conocimientos identificado en programas específicos o en el Plan de Estudios general.
- ii. Metodología Instruccional o proceso diseñado para facilitar el aprendizaje. Comprende métodos, materiales didácticos, principios de aprendizaje, etc.
- iii. Organización Curricular: Se refiere a la evaluación horizontal y vertical del Plan de Estudios, adecuación de tiempo, secuencia, relación de contenidos, etc.
- iv. Recursos.
- v. Costo.

b) Variable: Población.

- i. Información demográfica para cada subcategoría.
 - Estudiante: edad, sexo, grado, nivel de ingreso, ejercicio profesional.
 - Maestro y personal administrativo: grado académico, experiencia, habilidades, actividades profesionales.
 - Comunidad, situación geográfica, desarrollo histórico, estructuras sociales, estructuras de poder problemática específica.

c) Variable, Conductas.

1. Se refiere al análisis de los conocimientos adquiridos, de los logros que estos conocimientos permiten, habilidades profesionales adquiridas para interrelacionarlas con las reacciones de las personas que están en los escenarios instruccionales y sociales.

En este caso, la tarea inicial del evaluador consiste en elaborar una serie de preguntas evaluativas³⁸, que contienen los aspectos centrales que deberán analizarse. El procedimiento detallado para efectuar un estudio de evaluación desde este marco se describe en el anexo 4 del presente trabajo.

En resumen, desde esta perspectiva, aún cuando se enumera un gran número de indicadores, su marco referencial sigue siendo estrecho. Esto es, no basta con señalar que la evaluación:

- Mide los efectos del programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa para mejorarlo.
- Determina el grado en que varios objetivos estén siendo alcanzados en realidad.
- Analiza la habilidad producida para instituir cambios o mantener directa o indirectamente la conducta del estudiante.
- Determina si la enseñanza que se planificó ha llegado a su objetivo.
- Comprueba si cada estudiante ha logrado obtener las capacidades estipuladas en los objetivos del programa.
- Controla las actividades escolares disponiendo de un conocimiento de las causas que provocan el éxito o fracaso al llegar a las metas establecidas.
- Valora los rendimientos de la enseñanza-aprendizaje, con

el fin de establecer un juicio sobre la cantidad de lo -
aprendido, sobre las ventajas del método empleado y sobre
la proporción en que los planes y programas serán cumpli-
dos, si antes no se efectúa una reflexión seria acerca de
la problemática y determinantes sociales e históricos que
le otorgan un carácter específico.

El hecho que se pretenda conferir un carácter objetivo y neu-
tral a la evaluación no es casual. En este sentido, Alba, Be-
llido y Gallardo³⁹, señalan que incluso al "... considerar a la
evaluación como un proceso totalmente objetivo en el que no in-
tervienen o se trata de evitar al máximo la subjetividad de los
participantes por medio de procedimientos rigurosos...intervie-
nen...los juicios, valores y una determinada concepción de las
relaciones sociales"³⁹.

El señalamiento anterior adquiere primordial importancia, pues
en México la evaluación del currículo ha servido para insertar
a las instituciones de educación superior al proyecto moderni-
zante del Estado, con el manejo "científico" que se hace de sus
resultados. Resultados que en apariencia son producto de la -
aplicación de unconjunto de técnicas "neutras y objetivas".

Por otra parte, esta racionalidad técnica justifica el empleo,
diseño y aplicación de estrategias de evaluación curricular, -
que no rompen con las premisas básicas de la tecnología educati-
va, sino que han impulsado la aplicación de nuevas técnicas y
procedimientos que son presentados como si hubieran sido produc-
to de una superación a los esquemas iniciales. En este sentido
debe plantearse que el problema de esta práctica no se encuen-
tra en el número de elementos o en la cantidad de relaciones -
que los modelos presentan; al contrario su principal limitación
es la concepción histórica, sociológica y epistemológica que to-
dos los enfoques o modelos comparten.

La situación arriba planteada determina que sea un imperativo de nuestro tiempo el trabajar sobre la elaboración de propuestas de evaluación curricular que visualicen con claridad procesos como: relación entre la teoría y la práctica; integración de conocimientos y vinculación universidad-sociedad.

Al respecto, el enfoque sociopolítico, si bien no ha producido herramientas de tipo técnico; si aporta categorías de análisis que pueden fundamentar y guiar la construcción de propuestas - que terminen definitivamente con los esquemas de evaluación parciales y tecnologistas que norman el pensamiento universitario actual en torno a la evaluación.

B. Aportaciones del enfoque socio-político de la educación a la Evaluación del Curriculum.

a) La noción de aprendizaje.

A diferencia del enfoque funcional que se interesa por valorar los aspectos que tienen que ver con los procedimientos instruccionales; este esquema ubica con claridad la importancia de considerar la evaluación del aprendizaje que se genera en sujetos históricos, capaces de producir conocimientos.

En este sentido, la evaluación del curriculum tendrá como uno de sus ejes fundamentales la explicación del proceso de aprendizaje del alumno. Pero del aprendizaje concebido como un "... proceso de transformaciones sucesivas para el acercamiento a la verdad objetiva que tiene lugar como consecuencia de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento en un contexto - históricamente determinado"⁴⁰; lo que supone que la aprehensión cada vez más profunda del objeto de estudio conlleva la vinculación estrecha de la teoría con la práctica.

El supuesto medular de este punto de partida es desde luego el reconocimiento de que el aprendizaje implica la ruptura de esquemas explicativos y la construcción de paradigmas alternativos que den cuenta de manera más aproximada de las múltiples contradicciones que se generan en la realidad; esto es, el aprendizaje es el proceso integral que a partir de las contradicciones gestadas en el propio individuo, dinamiza, transforma y construye conocimiento en una realidad determinada históricamente.

Desde este marco de referencia la evaluación del currículo se orientará a la explicación del conjunto de factores sociohistóricos que definen y matizan las múltiples expresiones de dependencia y autoritarismo que se dan en los actores y autores del proceso educativo. Asimismo, podrá proporcionar las bases conceptuales que apoyen un proceso de aprendizaje grupal en el que sea el grupo de alumnos a quien le corresponde dirigir el "... reaprendizaje de su papel en la escuela, propiciando que entren en un proceso de autoobservación; que empiecen a aprender lo que significa este proceso; esto es a reconocer la cantidad de problemas, contradicciones, lagunas, dudas que la nueva información plantea"⁴¹.

Por otra parte la superación de la perspectiva cuyo punto de partida es la asunción de que la conducta del alumno es de tipo molecular y que los procesos de pensamiento de más complejidad se subordinan a conductas memorísticas, medidas con instrumentos como exámenes objetivos, conducirá a proponer estrategias de aprendizaje y de evaluación donde todos los participantes del proceso puedan reconocer y ampliar los factores que lo han promovido o limitado.

Sólo este abordaje garantizará que la evaluación no pierda su razón de ser en la búsqueda de criterios más sofisticados de control y selección social. Es decir que tenga la capacidad -

de propiciar "... la indagación sobre el proceso de aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permite detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, rebasando la parcialidad de atender sólo algunos resultados"⁴².

Finalmente debe señalarse que la congruencia con este señalamiento posibilita terminar con la práctica de diseñar propuestas de evaluación de aprendizaje que se reduzcan a la confección, aplicación e interpretación de datos por medio de exámenes⁴³ evitando así el creciente proceso de despersonalización que hace del docente un agente de control a través de la asignación de una calificación.

b) La noción de Objetividad.

En relación a este punto, es importante hacer notar que el enorme énfasis que se ha dado a la objetividad en el ámbito educativo descansa sobre el supuesto positivista de que la científicidad sólo puede alcanzarse con el uso de instrumentos objetivos que minimicen al máximo la influencia de valores, actitudes e historia del sujeto.

Es por ello que se han elaborado instrumentos de evaluación que al menos en la institución escolar tienen la función de evitar las "... fallas debidas a ... la consideración inadecuada del maestro acerca de los fines de la enseñanza, de defectos técnicos en la construcción, de la incapacidad del profesor para apreciar los factores que reducen la confiabilidad en las calificaciones, o en su torpeza para aplicar siquiera un tratamiento estadístico rudimentario"⁴⁴.

La generación de este argumento ha llegado al grado de pensar que el empleo objetivo de instrumentos permitirá optimizar el funcionamiento de cada uno de los elementos del proceso educa-

cional, por el sólo hecho de que proporciona la información necesaria que mide su rendimiento.

Es así como, desde la aplicación de la tecnología educativa el uso de instrumentos validados científicamente se justifica en términos de garantizar una evaluación técnico-científica, neutra y objetiva evadiendo el problema esencial del carácter axiológico de la evaluación y de las "... determinantes sociales - que influyen en el carácter axiológico de la educación, los cuales se filtran en todos los niveles de pensamiento y acción del sistema educativo"⁴⁵.

Tal situación deja entrever una serie de contradicciones que - ffronan el avance de la propuesta alternativa a la evaluación - del currículum, pues impiden comprender y explicar el proceso de aprendizaje y el carácter ideológico de la evaluación, que a su vez la convierte en "... una actividad con el máximo nivel de complejidad y responsabilidad ante el ejercicio conciente - del razonamiento o la convierte en un área irracional de la - irracionalidad técnica, justo al evadir el análisis de la evaluación misma su carácter axiológico"⁴⁶.

Cabe mencionar, por otra parte, que los modelos funcionalistas de evaluación basados fundamentalmente en los supuestos de la objetividad y científicidad, siguen manteniendo las pautas de selección y control que caracterizan a la Tecnología Educativa. En el contexto escolar dichos procesos de selección y control se presentan tanto en docentes como en los planteamientos curriculares en general. En los docentes porque el cumplimiento de los objetivos, medido a través de un examen, permite detectar si se está ajustando a los contenidos programados independientemente de su posición. En los alumnos porque al asignarse una calificación se confiere status a algunos, seleccionándose desde lugares ajenos a ellos mismos aquellos que podrán continuar y aquellos que deberán abandonar la escuela. Es en este tipo

de prácticas donde se ha fortalecido el individualismo y la competitividad y donde la transmisión de la ideología dominante - coadyuva a la reproducción del sistema. Y por último, en los planteamientos curriculares porque aquellos contenidos y estrategias que representan la posibilidad de crítica y de análisis se ven reducidos a acciones meramente operativas.

Para finalizar debe decirse que a diferencia del planteamiento tecnologicista, en donde la evaluación sólo consiste en la recolección de información "... para quien tome la decisión pueda prever mejor las consecuencias de los medios alternativos que está considerando"⁴⁷, debe plantearse una reconceptualización en la que ésta sea concebida como un proceso mucho más complejo y cuyo carácter axiológico se manifiesta en la realidad histórico social de los procesos educativos (de ninguna manera se presenta como un componente metahistórico). Por ende los instrumentos que de éste proceso se deriven no podrán ser vistos bajo la óptica de la neutralidad y mucho menos se podrá negar el importante papel que tienen como medios de control social.

c) La noción de Neutralidad Técnica.

Este ámbito de análisis se articula estrechamente con el anterior ya que en defensa de la objetividad se privilegia a la técnica: colocándosele en el centro de un discurso pretendidamente científico, que en el fondo constituye el argumento legitimador de decisiones que afectan a los sujetos del proceso educativo.

El privilegio de la técnica se ha puesto de manifiesto sobre todo en el campo de la evaluación del currículo donde la construcción de herramientas cada vez más sofisticadas ha pretendido - conferir un carácter neutral a las decisiones derivadas de ella. De tal forma que la razón técnica rige cada vez más los procesos sociales en general y educativos en particular, al asumir la imagen de un objeto que se incorpora a la conciencia social

de manera espontánea. "A la dominación (Social) de clase la - sustituye la dominación (impersonal, asocial) de la técnica"⁴⁸. Lo que en última instancia implica que se ha modificado lo aparente más no la esencia en los procesos de dominación que se - producen y reproducen en el seno mismo de la Escuela.

La influencia de esta perspectiva es muy clara en instituciones de educación superior donde las estrategias de evaluación curricular de ninguna manera especifican el tipo de relaciones que pretenden promover, ni el concepto de aprendizaje del que parten y mucho menos la posición epistemológica que guardan con - respecto al hombre, a la sociedad, etc. Al contrario se centran en la técnica y en los criterios tecnocráticos que medirán el resultado del aprendizaje y la eficiencia de las estructuras formales del Plan de Estudios.

Se encuentran más interesados en los porcentajes de asistencia que en el proceso de aprendizaje grupal, y en la construcción y reconstrucción del conocimiento. Se centran más en la adecuada elaboración de los exámenes que en el análisis de los sutiles mecanismos de control social que este tipo de práctica promueve. Se orientan más hacia la congruencia entre los objetivos instruccionales y los reactivos del examen que en la construcción de un vínculo pedagógico que superen los tradicionales roles de autoritarismo y dependencia. Finalmente, confieren más valor a la calificación y a la aplicación pragmática de los conocimientos que a la generación de los mismos.

Al respecto es evidente que ante la ilusión de la neutralidad técnica se opone el hecho de que sin la teoría no es posible - ajustar ningún instrumento y que el dato se construye en función de la teoría, lo que niega su carácter neutro⁴⁹ y reivindica la necesidad de considerar los aspectos académicos, políticos e ideológicos que rompen en su conjunto con la racionalidad técnica de orden científico; pues los aspectos que subyacen a

la técnica, no pueden ser resueltos en el ámbito de la técnica - misma, por el contrario, su análisis debe partir de un enfoque totalizador que explicita la teoría y la ideología a la que responde.

Por tanto, hacer evaluación curricular implica la necesidad de comprender "... el proceso de aprendizaje individual y grupal a partir de una serie de juicios, que si bien se fundamentan en elementos objetivos, no por ello dejan de ser subjetivos"⁵⁰. - Reconociendo, además que los procesos educativos tienden a producir y reproducir el conjunto de relaciones en lo social, por lo que todo el proceso de evaluación debe ser visto de esta manera.

En este orden de ideas la evaluación del currículo debe ser considerado como una totalidad, en cuyos fundamentos se insertan por lo menos implícitamente; las nociones de hombre, de aprendizaje individual y grupal y de sociedad⁵¹. Es claro entonces - que el reconocimiento que de este supuesto se haga conducirá a superar la tendencia que determina el exclusivo diseño de una serie de criterios y técnicas que aun cuando se hayan organizado sistemáticamente sólo dan respuesta a una racionalidad técnica que reduce y distorsiona el proceso educativo.

Tal perspectiva obliga necesariamente a generar un proyecto de evaluación con estas características:

- a) Aproximación Totalizadora que contemple las distintas dimensiones, relaciones y contradicciones de procesos sociales y universitarios, presentes en el currículo⁵².
- b) Aproximación histórica que caracterice en términos concretos la estructura social e institucional en que una práctica profesional se ejercerá. Lo que a su vez determina las condiciones que deberán producirse para promover una práctica pro

fesional alternativa, generada por un proyecto pedagógico - innovador.

- c) Aproximación Epistemológica. Cuyo análisis explica la relación entre la organización curricular de la disciplina y del objeto de estudio con la intervención del sujeto en la producción y transformación del conocimiento emanado de esa disciplina, tanto en el ámbito de la práctica escolar como en el de la práctica profesional. Delimita, en última instancia, la relación entre hombre y realidad.
- d) Aproximación Ontológica. Referida a la noción de hombre como un ser esencialmente natural universal, capaz de transformar a la realidad para satisfacer sus necesidades (históricamente determinadas) y desarrollar de manera creciente su potencialidad y,
- e) Aproximación Institucional, en tanto que corresponde al ámbito temporal y espacial más concreto en el que un proyecto - educativo se desarrolla.

Cabe aclarar que el análisis de dichas aproximaciones deberá incluir las tres dimensiones del curriculum: formal, real y oculto.

Finalmente, las cinco aproximaciones descritas se traducirán en marcos teóricos que expliquen la relación en que se articulan las dimensiones curriculares con los diversos planos de la realidad.

En el siguiente capítulo se presenta la propuesta de un modelo de evaluación curricular que integra los elementos desarrollados en este último apartado.

N O T A S

1. Díaz, Barriga A. Alcances y Limitaciones de la Metodología para la realización de Planes de Estudio. p. 25 y 26.
2. Furlan, A., y Remedí E. Discurso Curricular, Selección de la Actividad, Organización del Contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP-Iztacala 1975-1979. p. 13.
3. Schwab, J. Un enfoque práctico para la Planificación del Curriculum. p. 1.
4. Díaz, Barriga plantea que la tecnología educativa es una expresión del proyecto hegemónico de Estados Unidos que tiene que ver directamente con los planteamientos, pretendidamente neutros de los expertos de la O.E.A. Las modalidades que este descenso ha tenido asumen la forma de enfoque sistémico, sistematización de la enseñanza, la cibernética, etc.

Por otra parte, en un intento por delimitar las etapas de desarrollo de esta aproximación es posible plantear tres momentos:

- a) 1850-1920.- Corresponde a la conformación de las bases conceptuales. En este momento es evidente el desarrollo de la Psicología conductista, el manejo "científico" de trabajo, la consolidación del pragmatismo.
- b) 1920-1945.- En este momento, también llamado de prueba se aplican y evalúan las bases conceptuales, sobre todo en situaciones de entrenamiento para la guerra.
- c) 1945.- Es el momento de expansión de los planteamientos

Ya desarrollados y evaluados a través de organismos como la O.C.A. y la UNESCO. Es en este momento donde se inicia una implantación acrítica del modelo tecnocrático.

Es necesario señalar sin embargo, que la noción tecnocrática se ha ido modificando por ejemplo en la actualidad las prácticas pedagógicas tecnocráticas ya no se basan en los planteamientos de Watson o Skinner, el punto de partida es la propuesta cognoscitiva de Ausubel.

Díaz Barriga, A. Alcances y Limitaciones de la Metodología para la realización de Planes de Estudio. p. 25-26.

5. Schwab, J. Op. cit. p. 2.
6. Este discurso es acorde con el "despegue" que tuvo la teoría del Capital Humano y que se desarrolla también en este contexto.
7. Díaz Barriga, A. Un enfoque metodológico para la elaboración de Programas escolares. p.3-4.
8. Galán, G. y Marín M. Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del Currículo. p. 34.
9. En este contexto no es posible hablar de totalidad ya que esta noción comprende la presencia de un inter-juego dialéctico entre la apariencia y la esencia, que la, funcionalidad niega.
10. Debe recordarse que en México las reformas académicas se inician a principios de la década de los años sesentas en las instituciones de educación superior sobre la base de que sus estructuras escolares eran cuestionables y que. -

por tanto, se hacía necesario establecer diferentes modificaciones en los planes de estudio para hacer flexible el currículum escolar de las licenciaturas. El argumento central giraba alrededor del cuestionamiento a los sistemas educativos tradicionales que tenían las siguientes características:

- Duración uniforme de los estudios de licenciatura, que impide a los estudiantes realizar sus actividades académicas de acuerdo a que sus condiciones y capacidades personales.
- Uniformidad de los planes de estudio que imposibilita la adecuación de los estudios a los intereses individuales.
- formalismo reglamentarios que sobrevaloran el cumplimiento de requisitos convencionales de detrimento de otros más significativos como el logro de objetivos de aprendizaje.

Es por ello que se adopta la concepción de currículum como forma de organización de los estudios en educación superior que permite la máxima adecuación de ellos a las aptitudes y a los intereses de los estudiantes, mediante una selección de matices de especialización dentro de una pauta general (Ibid: 14). Obviamente, este rationale es el supuesto fundamental de la reforma académica: en el fondo se supone que los efectos de clase social se contrarrestan si se deja la intervención del albedrío del estudiante, con un trasfondo de la participación de las concepciones diferentes individuales.

11. Glazman, R. e Ibarrola, M. Diseño de Planes de Estudio. Modelo y realidad curricular. p. 2.

12. Ibidem. p. 2.

13. Para Tyler el diseño curricular debe dar respuesta a cuatro interrogantes:

- a) Qué fines "desea alcanzar la escuela".
- b) Cuáles experiencias educativas pueden diseñarse para alcanzar los fines que la escuela plantea.
- c) Cómo se pueden organizar de manera eficaz estos fines.
- d) Cómo se puede comprobar si se han alcanzado los fines propuestos.

Tyler, R. Principios Básicos del Currículum.

14. Arredondo no se aleja del planteamiento de Tyler, pues para este autor el desarrollo curricular es un proceso dinámico, continuo, participativo y técnico en el que pueden distinguirse cuatro fases:

- a) Análisis previo donde analizan las características, condiciones y necesidades de contexto social, político y económico, del contexto educativo del educando y de los recursos disponibles y requeridos.
- b) Diseño curricular. En donde se especifican fines educativos, con base en el análisis previo se diseñan los medios contenidos y procedimientos y se asignan los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos con la idea de lograr dichos fines.
- c) Aplicación curricular. Donde se evalúa la relación que guarda los fines, objetivos, medios y procedimientos entre sí y con respecto a las características y necesidades del contexto, educando y los recursos, así como la eficacia de los componentes para lograr los fines propuestos. p. 15.
- d) Evaluación curricular. Es un proceso sistemático y continuo que contemple los siguientes aspectos:

- i. Estudio de la realidad social y educativa.
 - ii. Establecimiento de un diagnóstico y un pronóstico con respecto a necesidades sociales.
 - iii. Elaboración de una propuesta curricular como alternativa de solución a esas necesidades sociales.
 - iv. Validación interna y externa de la propuesta.
15. Véase la tabla del anexo I.
 16. Arnaz, J. La Planeación Curricular. p. 3.
 17. Díaz, Barriga, A. Contradicciones en la Teoría Curricular. p. 4.
 18. Serrano, R. e Isunza, N. El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación. p. 25.
 19. Ibidem. p. 27.
 20. González, G. Aportaciones metodológicas a la problemática del desarrollo curricular en educación superior. p. 59.
 21. Glazman y de Ibarrola, op. cit. p. 20.
 22. Ibidem. p. 30.
 23. Ruff, L. Reflexiones sobre la realidad del Curriculum. p. 69.
 24. Para Glazman y de Ibarrola el Plan de Estudios es la síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan para fines de enseñanza todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosa y profesionalmente más eficientes.

Glazman, R. y delbarrola M. op. cit. p. 4.

El Plan se constituirá entonces como efecto de una serie de decisiones sobre los resultados finales que se pretenden alcanzar con la formación de los estudiantes; la forma, el orden y el tiempo en que se van a alcanzar; los recursos que se van a utilizar para ello y el método con que se van a evaluar el propio Plan de Estudios y el aprendizaje de los alumnos.

25. Mirado, Segura, F. Algunas Reflexiones sobre el problema curricular en la Psicología. p. 9.
26. Galán, Giral M. La Organización del Conocimiento Social y sus implicaciones en el Diseño Curricular. p. 20.
27. Jardón M., Docente que de planeación educativa: función técnica y teoría sociopolítica de la educación. p.
28. Vasconi, I. técnicas, tecnología y tecnocracia. p.2.
29. Aiba, A. Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos en el área de evaluación académica en Educación Superior. p. 32.
30. Díaz, B., Lule, M. Pacheco, D., Rojas, S., y Saad, E. Taller Básico de Diseño Curricular Manual de Trabajo. Unidad 5. p. 142.
31. COPLANAR. Necesidades Esenciales en México, Educación, Situación Actual y Perspectivas para el año 2000. p. 23.
32. Díaz, b., Lule, M. Pacheco, D., Rojas S. y Saad, E. (op. cit.), plantean que estas estrategias se pueden traducir a las siguientes relaciones.

- a) La eficiencia es la relación entre productos obtenidos sobre costo: $\frac{\text{Producto}}{\text{Costo}}$.
- b) La eficacia será la diferencia entre propósitos menos logros: PROPOSITOS - LOGROS.
- c) Efectividad es la diferencia entre necesidades menos satisfactores (problemas menos soluciones): NECESIDADES SATISFACIORES/PROBLEMAS - SOLUCIONES, p. 146.
33. Ver por ejemplo la descripción que al respecto hacen:
- Pastrana, N. Clasificación de Modelos de Evaluación CEUTES - UNAM, México, 1981.
 - Islas, G. Evaluación de Programas, CEUTES - UNAM, México 1980.
 - Facultad de Medicina.- Programa de Medicina Integral, UNAM, México, 1982.
 - Díaz Barriga, Lule, W. Pacgeco, D. Rojas, S. y Saad, E. Taller Básico de Diseño Curricular, Manual de Trabajo, FAC. de Psicología - UNAM, México, 1983.
34. Pastrana, N. Clasificación de Modelos de evaluación p. 45.
35. Ibidem. p. 36.
36. Los aspectos que la evaluación interna del Plan debe cubrir son:
- a) Congruencia del Plan que estudia el equilibrio y proporción de los elementos del Plan, para lo cual se analizan los objetivos del plan, tanto de un mismo nivel como de diferentes niveles. Al analizar los objetivos generales del Plan los confrontamos con sus fundamentos, por lo que pueden detectarse fallas en cuanto a omisiones y consideraciones parciales o erróneas, contradictorias. Al analizar la congruencia de objetivos intermedios y específicos se reusa la labor de agrupación y se

- trata de detectar omisiones, repeticiones y digresiones de los contenidos y comportamientos en la Organización.
- b) Vigencia del Plan. Se valora la actualidad del mismo en relación a los fundamentos que le servían de base. Consiste en la confrontación de los objetivos generales a lo ya estipulado en un perfil profesional, con los fundamentos que los sustentan, con el fin de que una reforma, un avance o cambio en estos, se refleje en aquellos, y consecuentemente en todos los demás niveles.
- c) Al evaluar la viabilidad del Plan de Estudios, se estudia este en relación a los recursos existentes, por lo que se requiere:
- i. Elaborar un inventario de recursos de la institución y analizar su operación.
 - ii. Cotejar los recursos con los objetivos definidos.
 - iii. Valorar la , la utilidad y el aprovechamiento.
- d) La continuidad e Integración. Busca determinar la relación entre los objetivos de materias, módulos, etc. con el periodo semestral en el que se imparten y posteriormente su interrelación con todos los objetivos del Plan. Es importante ver si existe una estructura continua e integrada que permita el logro de los objetivos terminales de la carrera.
- e) Eficacia del currículum. El indicador más importante es la evaluación del rendimiento académico del alumno en relación con el cumplimiento del Plan de Estudios.
- Glazwan, R. y de Ibarrola, M. Diseño de Planes de Estudio.

38. Fink, A. Kosencoff. Las preguntas evaluativas. p. 86-87.
39. Alba, A., Bellido, C., y Gallardo, F. Propuesta teórico-metodológica para la evaluación de Planes de Estudio de Nivel superior. p. 8.
40. Panza, N. Enseñanza Modular.
41. Díaz Barriga, A., Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia, p.
42. Ibidem. p.
43. Díaz Barriga, A. El problema de la teoría de la Evaluación y la cuantificación del aprendizaje. p. 12.
44. Adkins, D. Elaboración de tests. Desarrollo e interpretación de tests de aprovechamiento. p. 10.
45. Alba, A., Bellido, C., y Gallardo op. cit. p.
46. Alba, A., Díaz Barriga, A., y Viesca, N. Evaluación: Análisis de un concepto. p. 18.
47. Ibidem. p. 25.
48. Ibidem. p. 28.
49. Bordieu, Chamboredon y Passeron. El oficio del psicólogo. p. 49.
50. Díaz Barriga, A. Un enfoque metodológico.
51. Alba, A., Díaz Barriga, A. y Viesca. op. cit. p. 36.
52. Narín, N., y Galán, G. Evaluación Curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar. p. 40.

MODELO DE EVALUACION CURRICULAR

ANALISIS DE LOS AMBITOS DE LA REALIDAD QUE DETERMINAN SU CARACTER ESPECIFICO

1. Los límites del Modelo de Evaluación Curricular.

La puesta en marcha de un modelo que oriente el desarrollo de un proceso de evaluación curricular alternativo, es una tarea difícil, pues implica terminar con la tradición tecnológica del pensamiento educacional actual.

De hecho, la construcción de un modelo conceptual, sólo se justifica en la medida de que representa el marco referencial que nos aproxima a la explicación de las múltiples interrelaciones y contradicciones conceptuales que se entremezclan en la dinámica existencial del currículo. De ninguna manera se identifica con la postura tecnologicista que ve en el modelo la posibilidad de garantizar el equilibrio, de no modificar los fines y de legitimar el control de los actores del proceso pedagógico.

En este sentido un modelo de evaluación del currículo tendrá que organizar el análisis de los ámbitos sociohistórico, ideológico, económico, epistemológico y ontológico que se expresen tanto en lo explícito (lineamientos formales estructurados de una manera particular para orientar la formación profesional de un conjunto de individuos) como en lo implícito del currículo. Lo cual marca la necesidad de articular en el análisis los ámbitos de la realidad las dimensiones del currículo: formal, real y oculto.

Esta perspectiva trata de plantear un proceso de aproximaciones graduales hacia la apropiación de una totalidad, el currículum, frecuentemente parcializada o segmentada con las prácticas evaluativas que ven en la creciente acumulación de indicadores la razón de ser de la evaluación del currículo.

En consecuencia la función del modelo sólo será la de establecer un nexo entre la realidad y la concepción que de esta se tenga, facilitando con ello la apropiación del sujeto cognoscente de una totalidad (currículum) a fin de que pueda operar sobre ésta para transformarla y transformarse. La congruencia con este planteamiento implica desde luego, la necesidad de generar espacios de discusión en los que la participación de docentes y alumnos en la planeación y programación constituya el punto medular que defina los aspectos esenciales de la vida académica de la Universidad. En otras palabras, "... se hace necesario emprender acciones o búsquedas tendientes a la configuración de un espacio de autonomía relativa desde donde sea posible la reflexión crítica sobre ella, así como el desarrollo de propuestas alternativas al proyecto tecnologicista"², que contribuya a promover fundamentalmente en los actores y autores del proceso educativos niveles cada vez más comprometidos de autogestión.

2. Consideraciones Metodológicas.

En la actualidad en el seno de las Ciencias Sociales, y por ende de la Pedagogía, se debaten cuestiones directamente vinculadas a la metodología, entre las más complejas e importantes se encuentran la relación entre: teoría y método, método e ideología, técnica y teoría y finalmente método y técnica.

Esta problemática ha pretendido ser resuelta desde el marco de la funcionalidad subordinando la teoría a la técnica, donde esta última aparece dotada de un poder supranatural y suprahumano que la pone en condiciones de establecer la dinámica de desarrollo de un proceso en el que supuestamente "no interviene" la subjetividad del individuo.

La superación de este estrecho marco de análisis implica, por tanto la consideración de que la evaluación del currículo es ante todo un proceso de investigación, que debe propiciar la generación de teorías bajo una estrategia que conciba a la teoría estrechamente vinculada al método, entendido éste como el conjunto de leyes y categorías que responden a una visión de la realidad y que articula orgánicamente la teoría con la práctica, lo general con lo particular y lo abstracto con lo concreto. Aquí el método no complementa la teoría; es justo con la teoría y la técnica una unidad orgánica indisoluble que orienta y da sentido al proceso de investigación educativa.

De lo anterior se desprende que el método no deba ser confundido con la técnica pues implica ante todo un proceso de transformaciones continuas en el que la teoría y la práctica se encuentran indisolublemente ligadas. El método es así, "... la teoría puesta en movimiento, concretizada como instrumento de investigación, o sea el paso de lo abstracto"³. De ahí que la teoría y el método se encuentren vinculados en una unidad compuesta - por categorías de forma y contenido.

Desde luego, este abordaje es mucho más complejo y problemático que efectuar una serie de pasos estipulados en un procedimiento que prescribe, el orden, las condiciones y los resultados de una tarea particular. Por lo tanto, la consideración del método como la estrategia general de apropiación al objeto de estudio (el currículum) hace imprescindible la reflexión, (por tanto su discusión) acerca de los múltiples determinantes históricos que hacen que un proyecto educativo exprese sus contradicciones de manera particular.

Por ello, es un principio metodológico fundamental establecer que la construcción de un objeto (evaluación curricular) requiere que el sujeto sea conciente de que todo objeto científico se construye deliberadamente y metódicamente.

El reconocimiento explícito de esta premisa es lo que permite superar el empirismo que reduce al acto científico (investigación) a la sola comprobación de hipótesis estadísticas mediante la ejecución ordenada de una serie de pasos.

Por otra parte es necesario recordar que sin la teoría no es posible ajustar ningún instrumento ya que ésta constituye la instancia que da sentido a la investigación (incluyendo la evaluación del currículo); es la teoría la que interpreta el dato lo que niega su carácter neutro. De esta forma, el problema de la objetividad, al menos en las disciplinas sociales, se matiza - por los intereses de las clases sociales, pues, "la ideología del científico se manifiesta en la elección de problemas de estudio, en la concepción teórica a la cual recurre para explicar los en la selección de las técnicas para copiar información empírica, en la interpretación de los datos, en las recomendaciones que plantea para resolver los problemas, en la forma en que utiliza los datos de la investigación"⁴.

En este contexto es válido reconocer que las técnicas por sí mismas no poseen un carácter científico, pero son necesarias - porque con ellas es posible instrumentar la investigación.

La técnica, por tanto sólo es la táctica de la investigación. No tiene poder explicativo porque su función es fundamentalmente describir y organizar la información. Ello hace que deba depender de la teoría y del método, ámbitos sin los cuales perderían razón de ser su existencia.

De ahí que, preguntarse "qué es hacer ciencia o más precisamente, tratar de saber que hace el científico;... no es sólo interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y de los métodos en su aplicación para determinar que hace con los objetos hacen"⁵. Preguntarse qué es hacer ciencia es abordar el problema de la investigación desde un marco sociohistórico

que vea en la producción de conocimientos una unidad indisoluble y orgánica compuesta por tres niveles de abstracción que se influyen mutuamente: La teoría, el Método y la Técnica. Tres niveles que no surgen en el vacío ideológico ni desvinculados de un proceso histórico, sino que se originan como respuestas a preguntas que no pueden formularse a priori y que sólo el desarrollo de la ciencia (como una práctica social ideológica e histórica) hace surgir.

3. Descripción del Modelo de Evaluación del Currículo.

El marco histórico en el que se inserta la educación superior en México hace que su estructura y dinámica se encuentre íntimamente ligada a los cambios y transformaciones que se operan en la formación social de los países dependientes. Tal situación implica un complejo proceso en el que la Universidad refleja, traduce y matiza las condiciones que en lo social se presentan según sus características estructurales.

Por esta razón, la educación debe ser conceptualizada con un proceso que diviene de las relaciones que se establecen entre los hombres, constituyéndose por ello, como un conjunto de relaciones sociales donde, "... la relación educativa no solo se circunscribe a las relaciones específicamente escolares, sino que es parte de la sociedad en su totalidad"⁶.

La explicación del significado social e histórico de un proyecto educativo permite rescatar su connotación ideológica; es decir, el curriculum no es un proceso neutro o impermeable; al contrario, la conceptualización de los diferentes elementos que lo integran responde a intereses de grupos y clases sociales.

Un proyecto pedagógico expresa entonces determinadas formas de concebir e implantar un proceso de formación profesional y su inserción en el orden social mediante el ejercicio concreto de la

profesión. Su evaluación, por ende debe dar cuenta del carácter específico (históricamente determinando) del proceso educativo y, a su vez dirigirse, a la construcción de propuestas más congruentes y acabadas. En este marco es una práctica estéril el acumular datos o seguir los canones de los sistemas de evaluación tradicionales.

Un modelo de evaluación desde esta perspectiva además de sugerir los contenidos prioritarios de investigación debe definir la estrategia teórico-metodológica para el abordaje: del estudio directo de las alternativas, del análisis cuidadoso de los contenidos sociales en los cuales surgen y operan, de la evaluación crítica de sus resultados o de sus posibilidades de éxito, y del análisis de los mecanismos de su penetración y propagación en los sistemas educativos.

El modelo propuesto para efectuar la evaluación del curriculum se encuentra compuesto por ocho ejes metodológicos-categoriales y veinte categorías.

MODELO DE EVALUACION CURRICULAR

- A. Eje metodológico-categorial: Ontogenético.
a) Categoría: La noción hombre.
b) Categoría: La noción de personalidad.
- B. Eje metodológico-categorial: Epistemológico.
a) Categoría: Proceso de producción de conocimiento.
- C. Eje metodológico-categorial: Histórico
a) Categoría: Determinación histórica de la práctica científica.
- D. Eje metodológico-categorial: Socio-histórico.
a) Categoría: Sociedades dependientes.
b) Categoría: Dependencia científico-tecnológica.
- E. Eje metodológico-categorial: Económico-social.
a) Categoría: Noción de trabajo.
b) Categoría: Empleo.
c) Categoría: Noción de mercado de trabajo.
d) Categoría: Estructura ocupacional.
e) Categoría: Estructura profesional.
f) Categoría: Recursos humanos.
- F. Eje metodológico-categorial: Ideológico-histórico.
a) Categoría: Carácter ideológico de la ciencia.
b) Categoría: Hegemonía y consenso. Su articulación al proceso educativo.
- G. Eje metodológico-categorial: Político-ideológico.
a) Categoría: Noción de educación.
b) Categoría: Noción de educación superior.
c) Categoría: Universidad.
d) Categoría: Financiamiento.
- H. Eje metodológico-categorial: Histórico-pedagógico.
a) Categoría: Práctica profesional.
b) Categoría: Curriculum.

a) Ejes metodológico-categoriales.

Constituyen los planos conceptuales que articulan lo singular con lo general, ámbitos de análisis en los que no hay un nexo directo; sólo pueden desarrollarse mediante la construcción de enlaces intermedios (categorías).

Su importancia es primordial pues como señala Rosental "... la abstracción implica alejarse de lo concreto, apartarse de la viva multiplicidad de la naturaleza. El objetivo del conocimiento es ver la realidad en lo que ésta tiene de concreta; pero a dicho objetivo se llega únicamente mediante la abstracción, es decir, alejándose de lo concreto"⁷.

En los ejes metodológicos-categoriales se vincula órganicamente lo concreto (la multiplicidad de propiedades y determinaciones de la realidad) mediante la integración de los nexos y relaciones del fenómeno, de sus concatenaciones. Lo abstracto es una parte de un todo, extraída de él y aislada de todo nexo e interacción con los demás aspectos y relaciones del todo; se apoya en las propiedades y particularidades de la propia realidad.

Cada eje metodológico-categorial representa un ámbito de la realidad. La subdivisión de la realidad parte de la consideración de que la abstracción es producto del abordaje aislado y consciente de una parte, de un aspecto, de una propiedad, de una relación respecto a un todo concreto. Por ello no se somete "a ninguna violencia de los fenómenos y procesos reales ni se actúa de manera arbitraria. El que de un todo se pueda abstraer una parte o relación se explica por la existencia real de dichas partes o relaciones"⁸.

La complejidad del ascenso de lo abstracto a lo concreto en el pensamiento no puede ser, en consecuencia, directo; como tampoco la comprensión de lo concreto es inmediata y perceptible por

los sentidos. Ello implica que la comprensión del objeto investigado tiene que efectuarse dando un rodeo mediante eslabones conceptuales intermedios que esclarezcan la especificidad contradictoria de cada ámbito de la realidad.

b) Las Categorías

Rosental define a las categorías como los eslabones conceptuales intermedios, mediante los que se hallan indisolublemente ligados a la esencia del objeto estudiado. Representan el punto de enlace entre la unidad y la contradicción del objeto, "Cuanto mayor sea el número de eslabones intermedios entre el fenómeno y la esencia, tanto más acusadamente se distinguirá la aparición de la esencia tanto más compleja será la relación, el nexo existente entre la esencia y el fenómeno"⁹. El estudio de los movimientos intermedios, mediatos, que se entrelazan estrechamente en el proceso estudiado, constituye una tarea indispensable para el conocimiento. Tales eslabones constituyen el nivel metodológico que permitirá esclarecer la esencia del fenómeno.

Es en este nivel que se determina la contradicción entre esencia y fenómeno; lo que orienta el cambio de lo concreto a lo abstracto y viceversa; lo que conduce a una comprensión más profunda de los fenómenos y los procesos"¹⁰.

Finalmente, la realización de un proyecto con estas características determinan el diseño de un sistema integral de investigaciones que abarque la totalidad del proceso de cambio; permita mejorar simultánea y constantemente, nuestra capacidad para comprender la génesis y consecuencias de los fenómenos educativos; y, facilite el desarrollo de técnicas y procedimientos que puedan emplearse de manera paralela en varias investigaciones. En este caso, cada eje metodológico-categorial, cada categoría o bien cada componente podrá definir una investigación particular

(pero articulada con el todo), cuya especificidad estará en función de su grado de generalización y su nivel de explicación.

A. Eje Metodológico-Categorial: Ontogenético.

a) Categoría: La Noción del Hombre.

1) Fundamentación.

Es evidente que el desarrollo de un individuo particular esta condicionado por una multiplicidad de factores que se ubican - tanto en el plano de condiciones externas (históricas y sociales) como en el de procesos internos (la historia particular - del individuo). Por ende, tal desarrollo supone una serie de interrelaciones estrechas entre los hombres, -relaciones sociales-, cuyo carácter históricamente determinado marca los límites de la propia individualidad, del modo de vida y del tipo de relaciones específicas que tales hombres establezcan.

Conviene precisar aquí, que las condiciones histórico sociales que determinan al individuo corresponden a "... las auténticas condiciones intrínsecas de su individualidad concreta"¹², es decir, que la personalidad humana está socialmente determinada y que la participación de lo biológico se limita a proporcionar el potencial anátomo-fisiológico que la ontogénesis se encarga de desarrollar.

Para el caso de las disciplinas sociales la comprensión del hombre y de los elementos que determinan su génesis es cuestión de vital importancia, sobre todo, porque a ellas les corresponde la planificación y la promoción de los cambios que tanto en forma individual como social definirán posteriormente al mundo.

Por otra parte, el hombre a diferencia del animal construye una cultura que a medida que se transmite de una generación a otra se enriquece en forma desmesurada. Este bagaje cultural, que es lo que cada generación hereda a las que le seguirán incluye

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

todas las actividades, modos de vida, ideología, etc., que debe ser apropiado por las nuevas generaciones.

Es pues, la enorme complejidad de la estructura social en el proceso de desarrollo histórico lo que impide que la herencia cultural de la humanidad pueda ser transmitida por mecanismos biológicos. Tal situación determina que las capacidades y aptitudes necesarias para la satisfacción de las necesidades del hombre sea en esencia aprendida. "Es el aprendizaje el que en la ontogenesis se convierte en el mecanismo principal"¹³ y se constituye como el proceso esencial de la socialización.

En este sentido es evidente el que dependa de los procesos de aprendizaje, la efectividad de la influencia social en el individuo y la adquisición de habilidades y percepciones sociales históricamente determinadas. Con esta afirmación es claro que las potencialidades heredadas biológicamente solo representan las condiciones iniciales de la apropiación de la herencia cultural.

Como lo señala Odenhal, "la sociedad humana sólo determina en el transcurso de la filogénesis premisas biológicas muy generales que le permiten al individuo asimilar por aprendizaje las condiciones de su actividad social"¹⁴.

Precisamente esta situación es la que determina que los resultados del proceso de aprendizaje no dependan de la individualidad aislada del hombre, sino que se condicionen socialmente y se especifiquen de antemano.

Este es el caso de la conformación de tradiciones que son asimiladas por los nuevos individuos a través de una serie de mecanismos que regulan el aprendizaje social de éstos. Sin embargo, esto no es tan sencillo como parece, porque no basta "... con que un hombre haya vivido una sociedad o en una época determinada para que reproduzca fielmente los patrones generales que le

caracterizan"¹⁵.

Aquí, es importante señalar que si bien procesos como la percepción y las operaciones mentales se encuentran determinados socialmente, el hombre, a través de su praxis, de su actividad - creativa y transformadora puede ejercer, a su vez, cambios sustanciales en ellos.

De hecho, como apunta Hiesbsch¹⁶ el que el mundo objetivo humano, sea en general un mundo creado, no natural, permite que la dialéctica de la objetivación y la apropiación se presenten en forma genuina. Objetivación en tanto que determina que las particularidades de una estructura social específica condicionen el sistema de valores, normas de conducta, actitudes, etc., de dicha sociedad. Apropiación en el individuo de la compleja dinámica social (reglas, normas, valores, etc.) que se traducen en un esquema de pensamientos característicos de una clase, de un momento histórico.

Por esta razón, el hombre es un producto de la ontogénesis, un producto íntegramente social que se manifiesta y se confirma - únicamente en la vida social; lo que significa que no se apropia por sí solo de los objetos producidos, sino que lo hace a través de una serie de mediaciones que lo conducen a hacer propiedad suya, las actividades y objetos que antes eran propiedad de otros.

Importante es señalar que sólo la sociedad humana ha determinado en forma directa el desarrollo del individuo, lo que obedece sobre todo a que la riqueza del mundo artificialmente creado, - la herencia cultural - sólo puede ser asimilada por los nuevos individuos a partir de procesos y entidades socializantes expresamente creadas para orientar el desarrollo ontogénico del individuo. De hecho, "...lo social es todo lo que hay entre el hombre, que ha aparecido en él durante el proceso de la antropogénesis".

génesis y surge en la onteogénesis como resultado de la comunicación con otros hombres"¹⁷.

Lo anterior no quiere decir que el hombre no sea parte de la naturaleza, ya que es un objeto natural, finito y limitado. Lo que significa es que la sociedad, creación del hombre, es una parte especial de la naturaleza, "... que obedece las leyes cualitativamente distintas y que se desarrolla a un ritmo que la separa cada vez más de la naturaleza y aleja cada vez más a la sociedad humana de otras partes de la naturaleza".

Es finalmente, la esencia del hombre como ser social, activo e histórico lo que le permite ubicarse en un plano diferente al del resto de la naturaleza. Por ende la concepción del hombre debe integrar al mismo tiempo su carácter natural y social. El hombre no es sólo un ser natural sino que también es un ser humano, un "ente genérico al que pertenece o corresponde como especie un ámbito constantemente creciente"¹⁹.

Son los hombres, quienes, en última instancia, producen por su medio de interrelación ser social y quienes al apropiarse de bagaje cultural producido por las generaciones anteriores, se convierten en seres humanos. Dicho planteamiento, supone que la relación entre individuo y sociedad tiene un carácter eminentemente dialéctico pues al tiempo que ésta determina históricamente lo subjetivo del hombre, el individuo codetermina, a su vez, el carácter de la estructura social, transformándola activa, conciente y voluntariamente.

ii) Componentes

- Análisis de la naturaleza socio-histórica del hombre.
- Caracterización del proceso de aprendizaje social.
- Análisis del concepto: necesidades históricamente determinadas.

- Caracterización de las praxis que conducen al hombre a transformar su condición social y a transformarse así mismo.
- Determinación de líneas generales de actuar que desde el ámbito de la pedagogía sean congruentes con el planteamiento de que el hombre está determinado por la historia, pero a su vez la transforma.
- Caracterización de las estrategias metodológicas necesarias para sustentar un currículo profesional a partir de la noción antropológica del hombre.

A. EJE METODOLOGICO-CATEGORIAL: ONTOLOGICO

b) CATEGORIA: La noción de personalidad*

1) FUNDAMENTACION

La noción de personalidad lleva implícita la idea de que todos los fenómenos psíquicos en sus interconexiones, pertenecen a un hombre concreto, vivo, actuante; dependen y se derivan del ser natural del hombre y de las leyes que lo determinan²⁰. Es esta persona, la que se manifiesta como unidad y como sujeto concreto en el sistema de relaciones sociales, sobre las que se construye el sistema de valores, opiniones e instituciones de la so ciedad.

Este señalamiento es de gran importancia porque concebir al individuo en función de las relaciones sociales, "... permite concretar la concepción de la persona humana al plantear con claridad y nitidez el problema de la relación del individuo con la sociedad"²¹. Esto es, el considerar al sujeto dentro del conjunto de relaciones sociales conduce a la conclusión de que la personalidad del individuo está socialmente determinada, y que varía dependiendo de las condiciones históricas en las que se inserta.

La personalidad, no es, por tanto, algo inmutable, eterno o espiritual que exista ajeno a lo social. La personalidad particular de cada individuo se construye en el devenir histórico de la humanidad y en las contradicciones que en lo social se presentan. Es esta cualidad la que posibilita la conformación de

*Conjunto históricamente determinado de valores, actitudes, expectativas, modos de percibir, de hacer ciencia, concepciones ideológicas, etc., que afectan la manera de interpretar los diversos ámbitos de la realidad.

una conciencia y una autoconciencia.

Ahora bien, es claro que tanto en la conformación de la personalidad como en el resto de los procesos psicológicos, las "... causas externas, actúan siempre de modo mediato a través de las condiciones internas"²², y en consecuencia, en la historia individual del desarrollo se conforma una personalidad única a cada sujeto concreto y real. Esto se debe a que la constitución de la personalidad es algo más que el simple reflejo de lo social en el individuo; el desarrollo de la personalidad es ante todo, el interjuego dialéctico entre la historia del desarrollo de la humanidad, la herencia cultural y la historia del desarrollo personal del individuo. Es por ello, que el sujeto particular, como una estructura única tiene un valor en sí mismo que desaparece cuando muere.

Schaff plantea claramente este aspecto al señalar que la solución del problema del status ontológico del hombre sólo se puede resolver desde el marco de la concepción marxista, debido a que plantea que "... el individuo es una parte de la naturaleza y de la sociedad... es parte de la naturaleza, pero dotado de inteligencia que transforma de modo consciente el mundo y como tal es una parte de la sociedad... Como conjunto natural, social el individuo no debe recurrir, para que se le comprenda a factor alguno marginado de la realidad objetiva"²³.

De ahí, que la determinación social de la personalidad, se vea objetivada por el trabajo; es decir; en la actividad que le permite a los hombres transformar la naturaleza, la sociedad y a sí mismos.

En este sentido, es el trabajo la actividad que le permite al hombre apropiarse de la realidad; de tal forma que se manifieste en toda su plenitud la objetivación de la actividad del hombre. "En el producto, el trabajo está objetivado y el objeto

esta trabajado"²⁴. El objeto de trabajo como lo señala Markus es la objetivación de la vida genérica del hombre.

Ello se debe a que para Marx la actividad vital del -hombre- el trabajo - no es puramente intelectual, sino ante todo práxica, lo que quiere decir que el sujeto no sólo se limita a reconstruir mentalmente la realidad, su actividad lo obliga a transformar el objeto producido y a transformarse a sí mismo; es decir, a construirse en el trabajo, a humanizarse.

En este sentido es factible afirmar que el acelerado proceso de desarrollo de individuo, en relación al resto de la naturaleza se debe al trabajo humano que por su riqueza y complejidad tiene a la vez un carácter natural y social.

Odenhal, liga el trabajo con el resto de la naturaleza señalando que: "... se relaciona con la naturaleza por su aspecto técnico; con la sociedad humana por su aspecto socio-económico; - con la evolución histórica de la sociedad por su aspecto histórico - cultural y por su aspecto antropológico con el hombre en cuanto portador de la actividad de trabajo"²⁶.

En todo caso, el trabajo supone la producción de objetos útiles o de objetos humanos, es el acto de objetivación del hombre en un objeto material por medio del cual satisfecerá una serie de necesidades históricamente creadas.

En este punto cabe aclarar que el sujeto crea al objeto pero - existe una diferencia ontológica entre ellos. El hombre a través del trabajo transforma el objeto cognoscible (humanizado).

El carácter de humano del objeto producido es lo que define lo histórico del proceso de trabajo y de los productos materiales y espirituales, resultado de su propia actividad.

Es por el trabajo que el hombre llega a ser un ser activo, consciente y creador; de hecho, éste es el proceso que permite que la ontogenesis genere en cada individuo en particular procesos físicos en estrecha interconexión con las relaciones sociales. Tanto el desarrollo de la persona (y de la conciencia) así como sus contenidos son producto histórico-social.

Concluyendo: "Si el trabajo constituye el ser del hombre, entonces el hombre es esencialmente un ser natural universal tanto en el sentido de que es capaz de transformar en objeto de sus necesidades o de su actividad todos los fenómenos de la naturaleza, cuanto en el sentido de que llega a serlo de asumir en sí e erradicar de sí todas las fuerzas esenciales de la naturaleza, esto es capaz de adaptar crecientemente su actividad a la totalidad de las leyes naturales y consiguientemente de alterar su propio entorno en expansión progresiva"²⁷.

ii) COMPONENTES

- Determinación de las implicaciones que la noción de persona tiene para el currículo.
- Caracterización del profesional a partir de la noción de personalidad históricamente determinada.
- Análisis de las posibilidades de transformar un esquema tradicional de profesional a partir de una noción alternativa de persona.
- Determinación de los factores histórico-sociales que determinan una concepción alienada de hombre y de profesional.
- Caracterización de los procesos de alienación y autoalienación. Incluyendo su impacto en el currículo.

B. EJE METODOLOGICO-CATEGORIAL: EPISTEMOLOGICO

a) CATEGORIA: Proceso de producción de conocimiento.

1) FUNDAMENTACION

El conocimiento se produce en el momento en el que un sujeto de conocimiento y un objeto por conocer establecen un tipo particular de relación en la que la praxis es el elemento central.

Es por la praxis, por la que el hombre transforma a la naturaleza, humanizándola, para producir el objeto de conocimiento. Es to implica que independientemente de que el hombre al objeto, éste en cuanto objeto natural, conserva su independencia ontológica frente al sujeto; pero cabe aclarar que ningún objeto natural puede satisfacer las necesidades humanas, por ello para conocer se requiere que el sujeto histórico transforme la naturaleza, la humanice, y en este sentido, al transformar el objeto natural, lo produce en tanto que lo hace cognoscible.

El proceso de reconstrucción intelectual de lo concreto está en consecuencia determinado por la praxis. Pero esta praxis se inserta en un método de investigación, que se orienta a la búsqueda de las leyes que rigen los cambios, evolución, contradicción, etc., de los fenómenos u objetos investigados. Sólo a partir de este momento se procede a investigar en detalle sus efectos en la totalidad.

Esta justificación es la que da sentido al empleo de un método, caracterizado por:

- a) Ubicar cada parte como elemento del todo.
- b) Plantear que la totalidad se encuentra compuesta por elementos orgánicamente articulados.
- c) Buscar la unidad y diferencia de los fenómenos; no observar

las diferencias en la unidad.

Lo anterior supone la necesidad de partir de un hecho para poder captarlo como momento de un todo en desarrollo. En este sentido, el método de investigación determina el que una vez que se ha llegado a los elementos simples, abstractos, se parte de ellos para reconstruir el concreto en su totalidad y complejidad. Por esta razón debe iniciarse de un hecho concreto, pero para que el sujeto se lo pueda apropiarse (teóricamente) necesita construir el concreto en el pensamiento a partir de sus elementos simples (cada uno de ellos en abstracto por separado). Es decir, para comprender en toda su complejidad el hecho concreto real hay que captar cada uno de sus elementos simples, sus relaciones, y así reconstruir el concreto en el pensamiento.

El proceso de conocimiento para ir de lo concreto a lo abstracto, para llegar a un nuevo concreto en el pensamiento, debe ante todo tratar de determinar los elementos simples y por tanto abstractos y a partir de ellos reconstruir el todo como concreto en el pensamiento.

Esto es, mientras que el concreto real significa la totalidad con sus múltiples determinaciones, concatenaciones y contradicciones; el concreto mental es la reproducción de este "todo" en el pensamiento mediante un conjunto de relaciones abstractas.

Para Marx, "lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones", por lo tanto la unidad de lo diverso, aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida y en consecuencia también el punto de partida de la intuición y de la representación. Este concreto mental en consecuencia solo puede ser elaborado a través de la actividad del sujeto; es ésta la que permite la apropiación teórica de la realidad.

En la construcción de conocimiento hay una actividad intelectual, la producción del concreto (como concreto en el pensamiento), pero no se trata como en el idealismo de la creación por parte de la conciencia del objeto real, pues el objeto tiene una independencia frente a la conciencia, (independencia ontológica frente al sujeto).

El proceso del conocimiento es pues un proceso que va de lo concreto a lo abstracto y a partir de él construye el concreto en el pensamiento. Parte de un hecho concreto se lo apropia teóricamente, elaborando el concreto en el pensamiento, y lo trata de comprender en sus articulaciones dentro de una totalidad. - Busca elaborar una totalidad concreta en el que se capten las - contradicciones dentro de la unidad.

De todo lo anterior se desprende que la producción de conocimiento, lleva implícita la transformación de esquemas de pensamiento y la producción de otros más aproximados a la explicación de la realidad. Sin embargo, la construcción de categorías abstractas o generales, mediante las que se reconstruye en lo conceptual la totalidad concreta supone un determinado grado de desarrollo social.

En efecto, las transformaciones sociales han generado nuevas - áreas de conocimiento. "No hay duda alguna, claramente, de que el seguimiento histórico de cada una de las ciencias humanas - aconteció en ocasión de un problema, de una exigencia de un obstáculo teórico o práctico; ciertamente han sido necesarias las nuevas normas que la sociedad industrial impuso a los individuos para que, lentamente, en el curso del siglo XIX se constituyera"²⁸ ... un cuerpo teórico impresionante que supera en mucho la producción científica de la humanidad en los últimos siglos.

No resulta aventurado plantear. Por lo tanto, que las transformaciones sociales tienen un importante papel en la determinación

del particular carácter que una disciplina asuma, su objeto de estudio, el método empleado y el tipo de relación que establezca con una determinada formación profesional.

Por lo anterior es claro que este eje se vincula estrechamente con el sociohistórico en tanto que es evidente que el sujeto - cognoscente se encuentra, vive y se desarrolla en una etapa histórica determinada y que esta situación histórico-social constituye el espacio en que el individuo genera su propia capacidad de conocer y transformar la realidad, matizando a su vez, el carácter de su actividad cognoscitiva. Es por ello que su comprensión y análisis posibilitará la construcción de marcos generales de explicación que vinculen los conocimientos derivados de disciplinas específicas.

De ahí que se afirme que el conocimiento es una producción específicamente humana que no encuentra su objeto como algo ya dado y natural. En consecuencia, el sujeto de conocimiento solo puede ser concebido como un sujeto histórico, creativo y transformador.

ii) COMPONENTES

- Noción de praxis.
- Análisis de la relación sujeto-objeto-praxis.
- Caracterización del proceso de conocimiento desde la perspectiva histórica.
- Análisis de la relación praxis - objetividad del conocimiento.
- Análisis de la noción identidad parcial entre el sujeto y el objeto de conocimiento.
- Análisis de la implicación político-ideológica del proceso de producción de conocimiento.
- Ubicación del origen sociohistórico de las disciplinas que apoyan a determinada carrera profesional.

- Caracterización de la (s) disciplina (s) que apoyan el desarrollo de una profesión, considerando:
 - . Las fronteras con otras disciplinas.
 - . El sentido o significación social otorgada a la profesión.
 - . Los intereses de clase que definen la inserción social de la disciplina. Comprende el análisis de un proyecto profesional para el futuro.
 - . El discurso de la disciplina en su realidad social actual y futura, marcando o delineando sus fronteras.
 - . Las rupturas (social e históricamente determinadas) con otras áreas de conocimiento.

- Determinación de las estrategias metodológicas que permiten trasladar los planteamientos epistemológicos en el currículum.

- Caracterización de los procesos de investigación que deben concretarse en la formación profesional a fin de promover la producción de conocimiento.

- Análisis de la unidad teoría-método-técnica. Incluyendo el análisis de su ubicación en el currículum.

C. EJE METODOLOGICO - CATEGORIAL: HISTORICO

1) CATEGORIA: Determinación histórica de la práctica científica.

La actividad científica, es ante todo una práctica social que conduce a la producción de conocimiento, se gesta y se desarrolla, en el contexto histórico, lo cual supone que la ciencia y la técnica están determinadas a partir de relaciones sociales.

Este nivel de análisis plantea que son las prácticas sociales las que determinan la esencia y existencia del hombre, quien a través de su trabajo ha transformado su esencia; es decir, ha modificado su conciencia, sus prácticas y concepciones tanto de la sociedad como de la naturaleza. Es por ello que a él en cada etapa de su desarrollo le ha correspondido una forma de relacionarse en la producción de bienes materiales, en la forma de organizarse políticamente, en la manera de concebir la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, y en la particular forma de conceptualizar a la educación.

El enfoque que se presenta supone fundamentalmente superar la concepción que ve en la historia la simple enumeración de aislados acontecimientos, que no considera el papel de las condiciones históricas "en las que se objetiviza la actividad de generaciones humanas pretéritas mediante las cuales el pasado determina al presente, entonces es realmente imposible descubrir en la historia, repetición de hechos y las leyes que los rigen, puesto que la ley radica justamente en una ligazón recíproca y constante de los fenómenos"³⁰.

En efecto, el proceso de producción de conocimiento no se realiza en un espacio vacío, ni existe en estado puro, sino articulado a otras formas de producción social, en particular a la práctica ideológica. Es así como lo observable para la ciencia no resulta de las limitaciones de captación sensible inmediata, si

no de lo que sus conceptos, hipótesis y teorías le permiten incluir dentro del campo de la observación. Esto es importante, sobre todo en el ámbito de las disciplinas sociales en las que los valores de los individuos y su ideología están presentes en el proceso de investigación y en el uso de sus productos; y en donde, el sujeto y el objeto de conocimiento se constituyen en una unidad en la que la ciencia pura o neutra no tiene cabida.

Es por ello que en la práctica científica la ideología condiciona no sólo la última etapa de la investigación referida a la interpretación de los datos o a la formulación de teoría. La ideología determina desde la elección misma del objeto de estudio hasta la definición de lo que es esencial y de lo que es accesorio, de las preguntas que se plantean y de la problemática de la investigación.

Por ende, el subjetivismo no puede entenderse fuera de la ideología, ya que la ciencia tiene un matiz ideológico y no puede existir pura, ya que sólo es posible entenderla al interior de la objetividad histórica como praxis en la que la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento permite la producción y construcción del mismo. Es así como el hecho científico "se conquista, construye y comprueba rechazando el empirismo que reduce el acto científico a una comprobación "simple de una hipótesis derivada de la imaginación creativa de un investigador"³¹.

Ahora bien, la formación económico social capitalista depende de determina la conformación de concepciones específicas, según sean los fines latentes o manifiestos de las distintas clases sociales. Así, por ejemplo las clases en el poder justifican estrategias que les permitan decir "racionalmente" pero distribuir irracionalmente. Para lograr el éxito de esta racionalidad que se traduce en productividad hubo la necesidad de que negaran la propiedad para transformarla en propiedad capitalista.

En este marco de productividad se desarrolla la instrucción capitalista que establece habilidades laborales muy específicas que se ajustan a las necesidades empresariales del capitalismo. Situación que conduce al diseño de programas conducentes a capacitar en forma cada vez más especializada a la fuerza de trabajo a partir de los principios propios de la tecnología educativa.

Lo que subyace en el fondo de esta situación histórica es la necesidad de la clase en el poder de producir y reproducir la fuerza de trabajo que le garantice su permanencia, independientemente de los cambios que se presenten en los modelos de acumulación capitalista y la tasa media de ganancia con la que hasta hoy cuenta.

Es importante hacer notar que para ello la clase dominante se vale de diversos medios que van desde la opresión más manifiesta hasta estrategias que pretenden lograr el consenso, promoviendo la identificación de sus necesidades con las necesidades de la sociedad en su totalidad. Uno de los mecanismos más importantes para lograr dicho consenso lo constituyen las políticas de Educación del Estado, que a su vez, apoyan la reproducción de las relaciones de producción capitalistas en distintos niveles.

De esta forma, el marco histórico en el que se mueve la Educación Superior y la Universidad particularmente hace que su estructura y dinámica se encuentren íntimamente ligados a la estructura y a los cambios que se operan en la formación social de los países dependientes. Esto implica, no una determinación causal y mecánica, sino sobre todo un complejo proceso en el que la Universidad refleja, traduce y matiza las condiciones que en lo social se presentan, según sus características estructurales.

ii) COMPONENTES

- Análisis de la noción y determinación de las necesidades so ciales asociadas a cada clase social y a las profesiones.
- Desarrollo histórico de la profesión. Comprende su ubica- ción dentro de proyectos políticos del Estado y de la clase hegemónica.
- Análisis histórico, social de la inserción de la profesión en la estructura ocupacional y en el mercado de trabajo.
- Configuración histórica de las estructuras ocupacional y - profesional, asociado a la profesión.
- Configuración histórica de los segmentos del mercado de tra bajo. Inserción de la profesión ellos.
- Factores que determinan la dinámica social.
- Capacidad de la educación para promover la transformación social.
- Influencia de la educación en la movilidad social.
- Influencia de la educación en la regulación y distribución del poder político.
- Significado de las contradicciones sociales y su influencia en la educación.
- Proposición de nuevas formas de educación para el cambio so cial.
- Desarrollo o conformación del cuerpo teórico de la discipli na.
- Problemas o áreas básicas que se deben atender en el país, asociados a la profesión.
- Líneas de investigación que deben ser desarrolladas de - acuerdo a las necesidades sociales.
- Ubicación de la Universidad dentro del modo de producción, destacando su papel como instancia ideológica.
- Caracterización del funcionamiento de la Universidad dentro del desarrollo de la formación social.
- Caracterización del desarrolloprospectivo del mercado, de acuerdo con la evaluación del modelo de acumulación.

D. EJE METODOLOGICO-CATEGORIAL: SOCIO HISTORICO

a) CATEGORIA: Sociedades Dependientes.

1) FUNDAMENTACION

La situación internacional determinada por la expansión capitalista, en su modalidad de capital financiero, se caracteriza - por la polaridad de regiones con economías diferenciadas. De esta forma, desde los centros de dominación se establecen mecanismos de intervención imperialista en los países de la periferia (la mayoría de los países de América Latina). Esta situación es la que condiciona en América Latina: el desarrollo socioeconómico dependiente, característico de todos los países - mal denominados subdesarrollados; la multiplicación excesiva de gobiernos militares; la inmensa concentración del ingreso y con ello el incremento exorbitante de sectores con muy bajos ingresos; las injustas relaciones de explotación y políticas de salario; el inadecuado o nulo florecimiento de los mercados internos; y por último, la concentración y mediatización de sistemas educativos que tienden a mantener por medio de la alienación - cultural el "statu quo".

México, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos, es un país dependiente cuya economía se funda en la división internacional del trabajo que permite el desarrollo industrial de unos países y limita el de otros sometiéndolos a las condiciones de crecimiento inducido por los centros de dominación mundial. Este punto de partida integra en un sólo marco de referencia la compleja relación dada entre países dependientes y - centros hegemónicos; superando con ello la visión ahistórica - del problema educativo, que limita el diseño de metodologías - educativas acordes a las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del momento que vive el país.

Ahora bien, la comprensión de los límites que imponen los centros hegemónicos al desarrollo de las economías dependientes implica el reconocimiento de las relaciones de dependencia:

1. El desarrollo industrial depende de la existencia de un sector exportador que produce las divisas que permiten comprar los insumos utilizados para el sector industrial.
2. El desarrollo industrial está pues, fuertemente influido - por las fluctuaciones de la balanza de pagos. Esta tiende a ser deficitaria, debido a las mismas relaciones de dependencia.
3. El desarrollo industrial está fuertemente influido por el monopolio tecnológico que ejercen los centros imperialistas ³².

Esto es, el modo de producción capitalista dependiente y las - formaciones económico-sociales que los conforman constituyen el sistema de relaciones económicas mundiales. Su base la constituye el control monopólico del gran capital que desde el exterior condiciona un tipo particular de desarrollo que produce beneficios a sectores muy limitados, obstaculizando con ello el crecimiento económico, impidiendo la consolidación de un mercado interno e incrementando el déficit de la balanza de pagos.

Ahora bien, las salidas planteadas para superar la condición de dependencia se enfrentan ante el dilema de cambiar desde su base la estructura económica capitalista ó plantear reformas que atenúen el problema sin resolverlo.

Desde luego, solo la más radical; es decir la que plantea un - cambio estructural permitirá alcanzar una real emancipación de los pueblos y con esto, romper las cadenas de dependencia que atan a los países dominados a los centros hegemónicos, que hasta ahora, se han encargado de exportar a nuestros países, no só

lo tecnología, sino algo más peligroso, su cultura alienante.

En este sentido, el carácter de la formación social sobre los procesos educativos es claro pues es en este ámbito donde surgen las necesidades referidas a la reproducción ideológica, social y técnica de la fuerza de trabajo. Lo cual no quiere decir que esta determinación tenga un carácter fatalista "... la educación se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta, manifestando, por lo tanto, la universidad y la singularidad de los procesos sociales de las cuales forma parte, materializando la totalidad (abstracta) y mediatizando la singularidad (material concreto)"³³.

Es importante hacer notar que este eje metodológico-categorial sólo es el contexto sobre el que los procesos educativos revisan su acción. Por esta razón, el análisis de la dependencia aporta elementos económicos y sociológicos que constituyen el ámbito teórico que da sentido y coherencia al carácter específico de cualquier proceso de formación profesional y de su respectiva práctica en momentos históricos definidos.

Así mismo permite determinar de manera general las condiciones, estrategias, etc., que deberán generarse para hacer de un proyecto pedagógico comprometido, un proyecto factible de ser implementado.

11) COMPONENTES

- Análisis de la teoría de la dependencia.
- Caracterización de la sociedad mexicana como sociedad dependiente.
- Caracterización sociopedagógica del sistema educativo en el marco del capitalismo dependiente.
- Análisis del sistema educativo en el marco del desarrollo desigual y combinado del país.

- Determinación de la naturaleza y funcionamiento del sistema político de la sociedad en México: sistema de poder; relaciones de dominación-dependencia interna.
- Análisis de la proyección social del desarrollo:
 - . Bienestar social. Es el parámetro que mide la relación en tre el crecimiento económico y la equidad distributiva.
 - . Disponibilidad de bienes y servicios por los sectores mayoritarios.

D. EJE METODOLOGICO CATEGORIAL: SOCIO-HISTORICO

B) CATEGORIA: Dependencia científico-tecnológica.

1) FUNDAMENTACION

La dependencia como situación condicionante determina el carácter específico que la producción científica y la educación tienen en situaciones históricas particulares.

El origen de esta situación puede rastrearse en el impacto que produjo la organización internacional del capitalismo reflejada en la 'promoción' de procesos de industrialización basados en la nueva división internacional del trabajo y cuyo último fin era establecer una serie de vínculos que asegurarán la expansión del modelo capitalista.

Tal propósito determinó que el desarrollo industrial no se detuviera en los países periféricos; sin embargo, se generó un fenómeno de creciente dominación intersectorial; el aumento de la desigual distribución del ingreso; y, el surgimiento de nuevos fenómenos de sobreexplotación de la fuerza de trabajo.

La dependencia económica se perpetúa y fortalece a través de la dependencia cultural. Los patrones culturales se 'importan' de los países hegemónicos; son congruentes con el estilo de vida implantando por el modelo de desarrollo económico.

De ahí que la educación al subordinarse a procesos de dependencia más amplios haya asumido la función de simple trasmisora o legitimadora de una cultura que le es ajena.

En cuanto a la ciencia y a la tecnología es claro que éstas se desarrollan en centros de producción internacional. Lo que implica que las instituciones de educación superior privilegien

la reproducción y difusión del cuerpo científico-técnico producido en otros contextos, que se constituyen por su condición de hegemonía, en los centros de decisión internacional. Varsavsky³⁴ señala que ésta dinámica propicia que el quehacer científico es té caracterizado por una combinación de aspectos de política científica neocoloniales con aquellos derivados de esquemas desarrollistas. Neocoloniales en cuanto que se estimula la actividad científica básica de acuerdo a estándares de alta satisfacción técnica, sin ninguna perspectiva contextual; su utilidad e importancia se define desde los centros hegemónicos con fuerza de trabajo intelectual barata. Y, por último desarrollista respecto al manejo que se hace de las ciencias aplicadas a la producción, cuya orientación engeneral consiste en lograr altas tasas de productividad para acelerar el desarrollo.

En este contexto, la ciencia y la tecnología, en lugar de ser motores de desarrollo de las fuerzas productivas, son, en sociedades dependientes mecanismos de sujeción y control. La razón de ello es clara: la apropiación del bagaje científico-técnico que una sociedad produce se distribuye de manera desigual.

Al respecto, Leff señala que la superación de la dependencia no se limita "... a la transformación de sus relaciones sociales de producción; es también emprender una política tendiente a incrementar su autonomía cultural y autosuficiencia científica y tecnológica, único medio de acelerar el desarrollo de sus fuerzas productivas con un cierto grado de autonomía nacional a largo plazo"³⁵.

Elo supone, la racionalidad de conformar modelos alternativos de producción científico-técnica que superen ante todo la práctica común de 'importar' estilos de ciencia y tecnología generados en los centros hegemónicos. Por otro lado, implica la ruptura con la función (históricamente determinada) de legitimar un orden social desigual.

Evidentemente, un proyecto de tal trascendencia debe ser generado (y generar a la vez) sobre la base de una actividad política encaminada a analizar las contradicciones entre la producción y la distribución de los beneficios del 'saber' y a promover la autodeterminación científico-tecnológica en las sociedades dependientes.

11) COMPONENTES

- Caracterización del modelo de ciencia y tecnología dominante.
- Determinación de los factores socio-históricos que condicionan que la producción del conocimiento se produzca en los centros de dominación mundial. Incluye el efecto que acarrea sobre todo el estilo de producir conocimiento en sociedades capitalistas.
- Análisis de los efectos que provoca la importación de tecnología en la generación de empleos y en la transformación del mercado de trabajo.
- Caracterización de la política científico-técnica en México:
 - . Supuestos.
 - . Proyectos políticos a los que responde.
 - . Efectos.
- Caracterización de la infraestructura de investigación con que se cuenta.
- Caracterización del papel que las instituciones de educación superior juegan en el desarrollo científico-tecnológico.
- Determinación de los planteamientos pedagógicos que puedan orientar un creciente proceso de autodeterminación científico-técnica en las prácticas educativas.

E. EJE METODOLÓGICO CATEGORIAL: ECONÓMICO-SOCIAL

a) CATEGORIA: Noción de Trabajo.

1) FUNDAMENTACION

El trabajo, como actividad vital del hombre es lo que los diferencia del animal. Es decir, mientras que lo biológico constituye el factor común entre el hombre y el animal,³⁶ lo social humano (su carácter genérico) descansa sobre una actividad libre y conciente que es el trabajo. De hecho, "... el trabajo es la relación histórica real del hombre con la naturaleza... es una actividad que se orienta a la satisfacción de necesidades no directamente sino a través de mediaciones"³⁷.

El hombre, por su parte, no sólo transforma a la naturaleza, si no que además produce nuevas necesidades individuales cuyo carácter es histórico y se diferencian de las que les dieron lugar tanto en su origen como en su contenido. El proceso de trabajo al generar nuevas necesidades origina objetos en forma constante y altera, con ello, su medio circundante. Es así como los objetos producidos (producto del trabajo) al generar a su vez una serie de normas que garantizan su uso adecuado, se convierten de objetos de uso en valores de uso.

De esta conclusión se desprende el señalar que el hombre se transforma a sí mismo por el proceso de trabajo, lo cual indica que éste al apropiarse de los objetos nuevos, debe hacer suyas también aquellas potencialidades y capacidades que condicionan su uso adecuado; esto es, el hombre debe apropiarse de nuevas potencialidades y capacidades. El trabajo en todo caso tranforma a la naturaleza (objeto producido) al mismo tiempo que al sujeto (naturaleza del hombre mismo).

Por otro lado, a diferencia del animal, en el trabajo humano,

la acción orientada al objeto no es idéntica con la satisfacción de su necesidad, porque su apropiación (del objeto) implica la transformación de una materia prima original a través de una serie de mediaciones. Como lo señala Hiebsch³⁸ el hombre es el productor de los objetos que le son necesarios; él mismo se convierte en objeto ó al menos una parte de su individualidad.

Por esta razón es un error señalar que la adaptación simple del hombre a la naturaleza es un proceso común, éste crea los objetos y los medios necesarios para su producción. Es el trabajo humano entonces, la fuerza motriz que transforma la realidad objetiva, la realidad humana.

Es Marx, quien al concebir al hombre como un ser activo y creador, vé en el trabajo la única posibilidad de que se humanice y humanice al mundo y a los objetos; lo que significa que se exprese en ellos y materialice sus fuerzas esenciales.

"El trabajo crea un mundo de objetos a partir de una realidad dada; éstos objetos expresan al hombre; es decir, son objetos humanos o humanizados en un doble sentido: a) en cuanto que como naturaleza transformada por el hombre se produce para satisfacer sus necesidades; y por tanto objetos útiles; b) en cuanto objetiva en ellos sus fines, ideas, imaginación y voluntad; o sea, en cuanto expresen su esencia humana, sus fuerzas esenciales como ser humano"³⁹.

Es el trabajo, la actividad por la que la relación entre el objeto y el sujeto se constituye en una relación mediata en la que el objeto es alterado por el proceso productivo y, los deseos y necesidades del sujeto asumen en su contenido concreto un definido carácter histórico-social.

Bajo esta perspectiva conviene señalar que el niño al nacer lo hace en un medio humanizado por el trabajo. Debe, durante su

proceso formativo individual, desarrollar aquellas capacidades y potencialidades que le permitan apropiarse de los objetos producidos por las generaciones que le precedieron. Tal apropiación de objetos está referida tanto a los productos materiales como a la cultura en general. Sin embargo, "... el individuo no puede apropiarse de las fuerzas materiales y espirituales - históricamente producidas si no es a través de la colectividad humana"⁴⁰.

Esto quiere decir, que el individuo al ser eminentemente un ser social sólo se humaniza en la medida en que se relaciona con los demás y se apropia de sus capacidades. Su conformación depende en mayor parte de las leyes de desarrollo social e histórico y del tipo de relaciones específicas -mediadas siempre- que establezca con los demás; de hecho, la relación social "...constituye la condición necesaria para la formación en el niño de la actividad adecuada a aquéllos que al parecer, llevan en sí los objetos y los fenómenos, que registran los avances del desarrollo de la cultura espiritual y material de la humanidad"⁴¹.

Con ello es claro que el hombre al nacer no lo hace con lo que Leontiev denomina las conquistas del desarrollo de la cultura humana y que solo durante el proceso de apropiación de la herencia cultural de la humanidad adquiere el potencial auténticamente humano que lo ubica en un plano distinto y superior al del animal.

Una de las implicaciones evidentes de esta situación es que el hombre nace en condiciones sociohistóricas en las que no participó para su construcción y que le son ajenas. De ahí que la ontogénesis adquiera un papel preponderante, pues a diferencia de la lenta evolución filogenética son los procesos socializantes los responsables de que el hombre asimile los objetos materiales y culturales que fueron producidos antes de su propia existencia. En este sentido, se obvia el hecho de que la relación

social se constituye en la condición necesaria a través de la cual el individuo se apropia, hace suyos los avances y contradicciones que todo el desarrollo de la cultura material conlleva. Sólo mediante éste proceso siempre activo "... el individuo está en condiciones de manifestar su auténtica naturaleza humana, sus cualidades y capacidades que resultan de la evolución histórico-social de la humanidad"⁴².

De lo anterior se desprende la conclusión de que la socialización es un proceso dialéctico que sintetiza en una unidad orgánicamente integrada la objetivación y la apropiación; es un proceso activo que permite transformar los objetos producidos en el desarrollo histórico de la humanidad.

Por este motivo, la acción de las leyes social-históricas marcan que el individuo es producto de una sociedad que existe bajo una forma concreta y en cuya dinámica y contradicciones transforma las condiciones de su existencia y se transforma a sí mismo como especie.

Sin embargo, en las sociedades divididas en clases el valor del trabajo se distorsiona con el establecimiento de relaciones laborales formales que al basarse fundamentalmente en la obtención de plusvalía asume la forma estricta de empleo. El trabajo se vuelve así una relación laboral con características muy concretas y todas ellas, formalmente definidas y legisladas en todos sus aspectos: contratación, salario, horario, prestaciones, etc. El empleo a su vez, se crea como inversión sólo en la medida en que reditúe más allá del costo que implique el cumplimiento de las exigencias legales. El trabajo, de esta forma se constituye como una mercancía medida en función de la satisfacción de criterios y niveles de productividad impuestos por el capital.

11) COMPONENTES

- Caracterización de la distorción que sufre el proceso de trabajo en sociedades capitalistas dependientes.
- Noción de Trabajo.
- Participación de la educación en la constitución de un planteamiento alternativo acerca de la noción 'trabajo'.
- Derivaciones de la noción de trabajo en las prácticas educativas.
- Análisis de la confusión trabajo-empleo en las sociedades capitalistas dependientes.
- Determinación de las implicaciones que la noción economicistas de trabajo ha acarreado a la conceptualización de mercado de trabajo.
- Caracterización de la noción alienada y alienante de trabajo.

E. EJE METODOLOGICO CATEGORIAL; ECONOMICO-SOCIAL

b) CATEGORIA: Empleo.

1) FUNDAMENTACION

Aún cuando para fines de análisis al empleo se le ubica en este eje metodológico categorial, no se puede negar su determinación sociológica.⁴³ Por esta razón su abordaje implica la comprensión de las determinaciones sociales e históricas en las características cuantitativas y cualitativas de la distribución de empleos.

En este caso, el estudio del empleo deberá incluir la reflexión acerca de la manera en que la lucha de clases define, redefine o cancela espacios de dominio concretados en la determinación de ámbitos estratégicos de empleo. Ambitos definidos en función de "... su capacidad para crear riqueza, pero también dependen del estado que guardan las luchas entre los diferentes estratos sociales"⁴⁴.

Por otra parte, el carácter multideterminado del empleo se observa en el hecho de representar el lugar común e inmediato en el que la lucha de clases se hace más evidente y donde la escolaridad juega un papel fundamental en la legitimación de un orden desigual. Esto es, debe quedar claro que la expresión particular que la estructura de empleo tiene en una sociedad determinada se define en un lugar más amplio de lucha que trasciende a la escuela, a las características particulares del empleo y al carácter específico de formación profesional.

Este planteamiento, en consecuencia, lleva implícita la idea de que el empleo debe analizarse superando la estrecha concepción que lo mide exclusivamente en función de horas-hombre-trabajo.

11) COMPONENTES

- Tasas de crecimiento de empleo. Asociado a la profesión.
- Composición orgánica del capital.
- Caracterización del nivel y tipo de actividad económica.
- Relaciones de poder entre las clases sociales.
- Concepción de fuerza de trabajo y su relación con la lucha por el poder.
- Nivel de correspondencia entre clase social y espacios de empleo (apertura, promoción y cancelación). Asociado a la profesión.
- Nivel de participación de la educación en la incorporación de la fuerza de trabajo educada en la estructura de empleo. Asociado a la profesión.
- Análisis de los atributos (clase, escolaridad, sexo, etc.) en la definición de posiciones ocupacionales. Asociado a la profesión.
- Análisis del proceso de acumulación en cuanto a su capacidad para generar empleos. Particularmente, asociado a la profesión.
- Determinación de los niveles de productividad e ingresos de los empleos asociados a la profesión.
- Caracterización de la calidad de la relación que el individuo establece con la sociedad al poner en uso su fuerza de trabajo.
- Participación del credencialismo en la obtención de empleo. Asociado a la profesión.
- Determinación de las posibilidades de la profesión para insertarse en los siguientes ámbitos:
 - . Autoemplearse como profesionista libre (considerando rasgos adscriptivos, como relaciones de clase).
 - . Incorporarse al sector público o privado (segmentación in traorganizacional).
 - . Desarrollarse profesionalmente como académicos en instituciones de educación superior. Participación del creden-

- . Subempleados, con altos niveles de escolarización formal.
- Análisis de la inserción de la profesión en la estructura de empleo.
 - Distribución sectorial de la mano de obra. Asociado a la profesión.
 - Análisis de las pautas de comportamiento y actitudinales para la obtención de empleo. Asociado a la profesión.
 - Análisis de la relación: nivel de empleo-mecanismos y criterios de inserción laboral-estructura ocupacional, por segmentos del mercado de trabajo. Asociado a la profesión.
 - Determinación de las contradicciones epistemológicas, sociales e históricas entre las nociones de trabajo y empleo. - Comprende el grado en que la distorsión de la concepción acerca de trabajo afecta la construcción de un proyecto pedagógico alternativo.

E. EJE METODOLÓGICO CATEGORIAL: ECONÓMICO-SOCIAL

c) CATEGORIA: Noción de Mercado de Trabajo.

i) FUNDAMENTACION

El análisis de las características de funcionamiento del mercado de trabajo, en una sociedad determinada, permite identificar como se definen y utilizan los recursos humanos en ésta. El mercado de trabajo es, en la sociedad capitalista, la instancia a través de la cual se efectúa la estratificación ocupacional de la fuerza laboral, se separa la esfera de trabajo manual de la de trabajo intelectual, se determina la retribución diferencial al factor trabajo y se reproducen las relaciones sociales de producción dominantes⁴⁵.

Ello supone desde luego que el mercado de trabajo tiene un funcionamiento heterogéneo que distribuye a la fuerza de trabajo de manera diferencial. En este sentido es posible observar la coexistencia de diversos mercados de trabajo desiguales entre sí, pero que se articulan estrechamente al tipo de estructura ocupacional que promueva una sociedad dividida en clases.

En este contexto, los empleadores ocupan un lugar de primordial importancia pues legitiman un orden social con el uso de criterios conductuales y actitudinales en la asignación de empleo. El empleador entonces tiene como misión el conformar una planta de empleados que a nivel actitudinal acepte las normas establecidas por la empresa o la institución. Lo importante para el empleador no es tanto la productividad potencial del candidato al empleo sino la seguridad de su grado de adaptación al funcionamiento de la empresa o institución. Finalmente, la productividad del trabajador se garantiza con el adiestramiento mediante cursos o talleres de capacitación extra escolares. Por tanto, los requisitos de escolaridad formal para el empleo no se explican mediante la contribución técnica y económica de la educación⁴⁶. Por esta razón el acceso a la mayoría de las ocupa-

ciones se define por requisitos de tipo étnico, sexual, por edad, por características de presentación personal y por el status social de la institución acreditadora. Los requisitos educativos para el empleo son sólo uno de los varios filtros sociales que junto con otros de tipo adscriptivo y económico permiten conformar una fuerza laboral eficiente y disciplinada.

En México, esta situación es particularmente grave pues el total de empleos disponibles es desproporcionadamente reducido comparándolo con el creciente número de personas que se encuentran en condiciones de integrarse a la población económicamente activa. Por otra parte, la clase social a la que un individuo pertenece determina que la mayoría de la población delimite sus propias expectativas de formación profesional. Lo peor del caso es que cuando estas clases alcanzan niveles más altos de educación ésta ya no es suficiente ya que se ha devaluado. Se va conformando lentamente una clase popular más culta pero no más acomodada. La brecha entre las clases se ensancha cada vez más contra todas las previsiones de la planificación social.

ii) COMPONENTES

- Análisis del discurso que apoya que la educación es factor central de movilidad social.
- Ubicación del discurso de la movilidad social dentro del modelo desarrollista.
- Caracterización de los segmentos del mercado de trabajo en que se inserta la profesión.
- Caracterización de los segmentos intraorganizacionales (dentro de cada unidad productiva). Se refiere al análisis de la segmentación entre ocupaciones gerenciales, profesionales, técnico-administrativas de control, etc. Participación de la profesión en ellos.
- Caracterización de la segmentación interorganizacional (incluye diversos sectores de la producción). Ubicación de la

profesión en los diferentes sectores (monopólico, moderno, nacional competitivo, de baja productividad, informal, etc).

- Atributos no educacionales que condicionan el acceso a los segmentos más privilegiados del mercado laboral y a las posiciones mejor remuneradas dentro de éste.
- Participación de la acreditación educativa en el acceso al mercado laboral.
- Análisis de diferentes proyectos de formación profesional (referidos a una sola profesión) impartidos en instituciones educativas públicas y privadas y su acceso a sectores y mercados de trabajo.
- Análisis del grado de "devaluación" de la profesión considerando la demanda potencial de acceso a ésta.
- Caracterización de la fuerza de trabajo que ingresa al mercado.
- Análisis de los niveles de desempleo y subempleo potenciales de la profesión.
- Análisis de procesos de selección y promoción laboral.
- Determinación del grado de movilidad ascendente en la pirámide social por segmentos del mercado, tipo de formación profesional, y atributos no educacionales.
- Caracterización de los niveles diferenciales de salario, prestaciones sociales, condiciones de trabajo, grado de autonomía y responsabilidad social asociados al tipo de formación profesional recibida (nivel y tipo) y atributos adscriptivos no educacionales.
- Participación del empleador en la determinación y asignación del empleo.
- Caracterización de atributos actitudinales y de comportamiento requeridos por el empleador para garantizar el acceso al mercado de trabajo. Análisis comparativo entre todos aquellos segmentos a los que puede acceder el profesional.
- Determinación del grado de división de tareas productivas.
- Análisis de la organización social del proceso de trabajo por segmento. Incluyendo la participación de la profesión.

- Determinación de las aspiraciones, expectativas y posibilidades del sujeto por ascender su status social o mantenerlo, al menos. Comprende la ubicación de la clase social a la que pertenece.
- Determinación de los factores que determinan la constitución de mercados de trabajo diferenciados en economías dependientes.
- Configuración histórico social del mercado de trabajo en el país asociadas a la formación profesional.
- Comportamiento histórico del mercado de trabajo.
- Prospectivas y tendencias de desarrollo del mercado.
- Determinación del nivel de relación del mercado de trabajo con las necesidades sociales de los sectores mayoritarios. Asociada a la formación profesional.
- Análisis del grado de correspondencia entre la demanda potencial de profesionales-necesidades sociales atendidas (vinculadas a los sectores más desprotegidos de la sociedad).
- Crítica de la noción de movilidad social en el marco de la dependencia.

d) CATEGORIA: Estructura Ocupacional.

Se considera que la estructura ocupacional del empleo es la proporción en que las distintas ocupaciones participan en el empleo total. En consecuencia se le interpreta como la resultante que interrelaciona dos fenómenos distintos: el sistema educativo y el proceso de producción.

Dentro del discurso dominante en México, la escolaridad es un criterio que permite mayores ingresos y mejores posiciones ocupacionales. Sin embargo, frente a ese discurso hay una doble

realidad evidente:

- El hecho de que las diferentes condiciones sociales determinan el acceso al sistema escolar y la permanencia dentro del mismo en forma claramente diferenciada.
- El hecho de que las diferencias en cuanto a la escolaridad alcanzada determinan el acceso diferenciado a las posiciones ocupacionales, dentro de una estructura heterogénea del mercado de trabajo.

Al respecto cabe aclarar que tales situaciones son producto del carácter contradictorio del proceso de industrialización en la creación de oportunidades de empleo⁴⁷.

De hecho, el desarrollo del capitalismo cuya posibilidad de desarrollo radica en procesos de tecnologización cada vez más acelerados, tiende a reducir la cantidad de trabajo socialmente necesaria para la producción. De ahí que no pueda constituirse como 'productor' de ocupaciones, aunque es innegable que el desarrollo industrial repercute sobre la creación de empleos mediante la expansión del sector de servicios, incluyendo los servicios sociales que deberá proporcionar la administración pública.

Lo importante radica en el hecho de que la creación de empleos por el desarrollo industrial de tipo capitalista dependiente ha sido inferior a la cancelación de espacios de empleo derivados de las actividades artesanales y agropecuarias y sólo por ello a la dinámica de crecimiento demográfico del país y a la dinámica de crecimiento educativo. Internamente se conforma una dinámica en la que se observa un aumento de las relaciones informales.

Cabe señalar que si bien el Estado establece de manera predominante relaciones formales de empleo, no sujeta tales relaciones

a una racionalidad de beneficio económico sino a la racionalidad del proyecto político que pretende legitimar. En este sentido, el Estado se ve obligado a otorgar empleos para el desempeño de las funciones propias del Estado, pero también para:

- producir en todos aquellos renglones que implican más inversión que beneficio (por lo que no atraen a capitalistas privados aunque sean indispensables para el desarrollo del sistema).
- reducir el desempleo que provoca el tipo de desarrollo.
- desempeñar las funciones sociales que permiten legitimar el carácter social del desarrollo asumido⁴⁸.

En cuanto a la modificación cualitativa del trabajo, es evidente que la división técnica delimita una jerarquía laboral agudamente piramidal, en la que el dominio sobre el trabajo de otros se da de manera autoritaria. Esta delimitación se asocia al lugar de clase que ocupan los individuos que la integran.

Cabe aclarar que a una formación capitalista dependiente puede corresponderle en la realidad más de una estructura ocupacional y que ésta a su vez puede requerir más de una estructura de calificación. En efecto, es un hecho que la estructura de mercado de trabajo en México es heterogénea, lo cual no es casual pues dicha heterogeneidad se relaciona con la heterogeneidad estructural del país, expresada por la interacción de los diversos modos de producción en una relación históricamente determinada de predominio y subordinación. De esta forma, es posible encontrar una contradictoria coexistencia entre empresas altamente modernizadas y pequeñas industrias domésticas manufactureras.

Debe insistirse, no obstante, que éstos sectores no son independientes entre sí; así como tampoco es factible marcar límites perfectamente definibles entre las relaciones formales y las informales. Es la compleja dinámica de la formación capitalista

dependiente la que les da sentido y razón de su existencia; es esta misma estructura la que, por ende, le otorga un carácter - desigual y combinado.

11) COMPONENTES

- Determinación de la estructura ocupacional por segmentos de mercado.
- Caracterización de la relación segmento de mercado de trabajo-estructura ocupacional-estructura profesional. Incluye el análisis de las contradicciones de los tres elementos.
- Análisis de las tendencias de desarrollo de la estructura ocupacional.
- Caracterización de la estructura ocupacional en el marco del desarrollo dependiente. Incluye el impulso u obstaculización de los siguientes sectores:
 - . Sectores con crecimiento mínimo de empleo (agropecuario).
 - . Sectores con crecimiento intermedio de empleo (industrias de transformación).
 - . Sectores con crecimiento acelerado (servicios).
- Análisis de la tendencia de la devaluación del certificado escolar en cuanto a su valor para obtener empleo.
- Caracterización de la estructura ocupacional considerando los siguientes criterios:
 - . Propiedad de los medios materiales de producción.
 - . Dirección y control de un proceso colectivo de producción.
 - . Trabajo fundamentalmente intelectual: profesionistas y técnicos.
 - . Trabajo intelectual subordinado: empleados.
- Determinación entre la estructura ocupacional dominante con las subordinadas.
- Ubicación de la profesión en la estructura ocupacional dominante y en las subordinadas.
- Determinación de las relaciones formales e informales asociadas a la profesión.

E. EJE METODOLOGICO CATEGORIAL: ECONOMICO-SOCIAL

e) CATEGORIA: Estructura Profesional.

1) FUNDAMENTACION

El concepto de Estructura Profesional⁴⁹, se refiere a la división total de trabajo de un país, de acuerdo a la naturaleza de las profesiones y al número de personas que dominan cada profesión. La fuerza total de trabajo incluye tanto a profesionales como a trabajadores no calificados.

La estructura profesional difícilmente se modifica de un año a otro; y, aún en los casos más extremos, la transformación sólo puede llevarse a cabo dentro de límites muy estrechos. Por su misma naturaleza, este es un proceso en el que no se observan cambios súbitos y además tiene la propiedad de que las transformaciones de dos décadas anteriores limitan el rango de las modificaciones para los años siguientes.

Sin embargo, tanto el Estado como la clase dominante pueden promover la modificación de una determinada estructura profesional que se ajuste a los objetivos del proyecto que avalen. En este caso la estructura profesional puede modificarse a partir de diversos mecanismos tales como:

- aquellos que ya han adquirido una profesión se encuentran en posibilidades de cambiar de profesión ó de área por medio de una ampliación o modificación de los conocimientos profesionales ó bien a través de otro tipo de estudios, en áreas afines.
- aquellos que anualmente se incorporan a la fuerza total del trabajo, tienen profesiones diferentes a las que tenían hasta ese momento quienes por su edad tienen que retirarse del trabajo.

Ambos mecanismos se complementan, de ninguna manera son excluyentes entre sí; de tal forma que el primero tiende a transformar las actividades individuales dentro de límites estrechos, mientras que el segundo actúa por medio del incremento numérico de actividades nuevas que se encuentran en ascenso contribuyendo a la declinación en la importancia de profesiones no funcionales al modelo de desarrollo.

Hay que considerar, sin embargo, que la estructura profesional de un país contiene en sí misma un factor de transformación determinado por los dos mecanismos, a saber: la distribución de las edades dentro de la fuerza de trabajo de una profesión está determinada por su desarrollo previo; así en aquellas ramas que se encuentran en expansión hay más fuerza de trabajo joven. Esta distribución de edades características en las diferentes ramas profesionales, que depende del trabajo, "... tiene por resultado que una transformación iniciada en el pasado, tenga un efecto sobre la transformación futura de la estructura profesional"⁵⁰.

De ahí que la transformación momentánea en la estructura profesional está determinada por medio de la distribución de edades, por los procesos de transformación del pasado. Un factor agregado es la elección de la profesión, la cual se lleva a cabo, en general varios años antes de iniciar formalmente su estudio.

ii) COMPONENTES

- Análisis del ritmo de cambio en que la estructura profesional se ha transformado en el pasado. Determinando los factores sociales económicos e históricos que se le asociaron.
- Análisis de la génesis, desarrollo y transformaciones que ha sufrido una carrera en el marco general de la estructura profesional asociado a factores sociales, económicos e históricos.

- Análisis de la relación de necesidades del aparato productivo-estructura profesional.
- Determinación general de la estructura profesional en el marco de desarrollo dependiente. (Carácter desigual y combinado).
- Análisis de los factores coyunturales y estructurales que le dan sentido a una determinada estructura profesional.
- Ubicación jerárquica de la profesión en el marco general de la estructura profesional.
- Determinación de los factores que promueven o limitan, dentro de una estructura profesional rígida, un ejercicio profesional comprometido.
- Determinación del "grado de inercia" de la estructura profesional (el efecto de las modificaciones en el pasado sobre los años venideros e incluso sobre las próximas décadas).
- Impacto social, histórico, económico y personal de la transformación en la importancia (mayor ó menor) de una profesión dentro de la estructura profesional.
- Análisis de los factores que condicionan un creciente proceso de "invasión profesional", asociado a la profesión.
- Determinación del impacto y consecuencias de la "invasión profesional" en la carrera que se está analizando.

E. EJE METODOLÓGICO CATEGORIAL: ECONÓMICO-SOCIAL

f) CATEGORIA: Recursos Humanos.

1) FUNDAMENTACION

La formación económico-social dependiente al generar nuevas condiciones estructurales ha suscitado en la Educación Superior - determinados volúmenes y tipos de demanda de recursos humanos - que hacen evidente el desajuste de la Universidad tradicional con relación al mercado productivo. Tal problemática se agudiza aún más si se analizan las presiones que se presentan tanto de la demanda objetiva (originada en el funcionamiento del aparato productivo y en la necesidad de justificar la formación cualitativa y cuantitativa de profesionales); como la demanda subjetiva (presiones que se dan tanto al interior como al exterior de la Universidad que tiendan a ampliarla y democratizarla)⁵¹. El obvio, que el ajuste y solución de dicha problemática que permita responder a la demanda objetiva y subjetiva requiere de mayores recursos, lo que propicia nuevamente que la ayuda constituya la salida más viable en la educación superior. •

ii) COMPONENTES

- Análisis de las implicaciones sociopedagógicas de concebir al individuo como un 'recurso' adicional para la producción.
- Determinación de los supuestos epistemológicos, económicos y sociales que subyacen a la noción de recursos humanos.
- Análisis de la contradicción: recurso humano para la producción sujeto histórico para la autogestión.
- Especificidad histórica de la demanda de recursos humanos.
- Caracterización cualitativa y cuantitativa del recurso humano, asociada a la profesión, a los distintos segmentos del mercado y al conjunto de atributos no educacionales que facilitan o limitan el acceso al mercado.

- Establecimiento del nivel de decisión de las clases sociales (poder) en la determinación de un tipo particular de profesional.
- Análisis de las contradicciones que se generan en el proceso adecuación-desajuste entre la institución educativa y el mercado de trabajo.
- Análisis del binomio: demanda de recursos humanos/demanda social; necesidades del aparato productivo/necesidades sociales de las clases populares.

F. EJE METODOLÓGICO CATEGORIAL: IDEOLÓGICO-HISTÓRICO

a) CATEGORIA: Carácter ideológico de la Ciencia.

1) FUNDAMENTACION

La ideología por su ámbito de significación se encuentra presente en cualquier tipo de discurso "... no es ... una clase de discurso social, dentro de una tipología de discursos, como lo serían el discurso científico, el literario, etc., que manejan una especificidad propia"⁵².

En este sentido es claro que la reproducción de la fuerza de trabajo es siempre la reproducción social-técnico-ideológica de las fuerzas sociales. Particularmente la ideología implica para Marx y Engels "... un proceso que se espera por el llamado pensador concientemente; en efecto, pero con la o una conciencia falsa. Las verdaderas fuerzas propulsoras que la mueven, permanecen ignoradas para él; de otro modo no sería tal proceso ideológico. Se imagina pues, fuerzas propulsoras falsas o aparentes... el ideólogo histórico encuentra, pues en todos los campos científicos, un material que se ha formado independientemente, por obra del pensamiento de generaciones anteriores y que ha atravesado en el cerebro de estas generaciones sucesivas por un proceso propio e independiente de evolución... esta apariencia de una historia independiente de las constituciones políticas, de los sistemas jurídicos, de los conceptos ideológicos en cada campo específico de investigación, es la que más fascina a la mayoría de la gente ...Con esto se haya relacionado también el necio modo de ver de los ideólogos: como negamos un desarrollo histórico independiente a las distintas ~~enferas ideológicas~~, que desempeñan un papel en la historia, les negamos también todo efecto histórico"⁵³.

Lo anterior determina que la asunción de posturas ideológicas tiene su origen en la existencia de clases, en la división del trabajo, en la alienación del hombre.

Lev Moscovichov, enriquece la concepción de ideología de Marx y Engels al plantear que el concepto de ideología se ha utilizado para designar un reflejo falso, deformado de la realidad, en el sentido de su concepción idealista. Pero, al calificar de ideología la concepción idealista de la historia, los fundadores del marxismo luchaban contra la ideología burguesa y no contra las posiciones de clase en las ciencias sociales como tales.

Este planteamiento resulta de primordial importancia en el análisis de la relación entre ciencia e ideología, puesto que es evidente que la actividad científica no puede existir al margen del condicionamiento de clase; por ello resulta una afirmación falsa el que la ciencia puede existir en estado puro, ideológicamente neutra.

La ciencia no puede concebirse como una realidad "pura", libre de valores sociales que determinen su dirección; pues aun cuando el desempeño de ésta difiera por intereses y alcances divergentes, no se podrá negar el papel ideológico que la determina.

La lucha ideológica por una ciencia también ideológicamente determinada es un espacio de confrontación entre las clases. Por esta razón la actividad científica no puede asumirse como parcial.

El carácter ideológico de la ciencia se concretiza en el hecho de que para estudiar un fenómeno de índole cualesquiera debe partirse de su concatenación histórica fundamental; esto es, de la unidad de lo lógico (grado de desarrollo de la teoría) y de lo histórico (movimiento del objeto de estudio).

11) COMPONENTES

- Noción de ciencia.
- Noción de producción científica.
- Mecanismos y estrategias mediante las que los sectores domi
nantes difunden su ideología a los sectores intelectuales
del país.
- Caracterización de las estrategias curriculares que deben
implantarse para que el aprendizaje sea un continuo y perma
nente proceso de producción y recreación del conocimiento.
- Determinación de los supuestos ideológicos que subyacen en
la puesta enmarcha de procesos de investigación institucio-
nal.

F. EJE METODOLÓGICO CATEGORIAL: IDEOLÓGICO

b) CATEGORIA: Hegemonía y consenso. Su articulación al proceso educativo.

1) FUNDAMENTACION

Las consideraciones que plantea Gramsci resultan de primordial importancia en el análisis de la hegemonía como relación educativa; en el papel de los intelectuales como organizadores de la hegemonía; y, en la educación como proceso de conformismo social⁵⁴.

Gramsci, destaca la importancia de las nociones de hegemonía y consenso pues señala que en el campo de la sociedad civil (conjunto de organizaciones de la sociedad civil) la hegemonía constituye la dirección de una clase que crea consenso en los sectores subalternos. De esta forma, la dominación de una clase sobre otra sólo puede existir con una dirección ideológica que las cohesionan y les da sentido.

La construcción de la hegemonía implica una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos, donde la clase dominante sólo será dirigente en obtiene el consenso ideológico de las masas y de los organismos de la sociedad. En el seno de la sociedad civil es donde se efectúa la lucha entre hegemonías y donde el intelectual juega un papel fundamental pues el conjunto de intelectuales de la sociedad es a quien corresponde la elaboración de estrategias de consenso ideológico y - quien administra el Estado.

Estos dos tipos de intelectuales, cuyas características dependen de su posición ideológica y de las funciones que ejercen en la división del trabajo y en el mantenimiento y reproducción de la hegemonía política y económica del bloque dominante, a sa

ber:

- a) El grupo de intelectuales de clase integrados orgánicamente a los sectores empresariales.
- b) El intelectual orgánico cuyas funciones consisten en dirigir políticamente a las masas y administrar el aparato del Estado. Este grupo se constituye en la burocracia política que legitima al Estado al ser portavoz de los intereses y aspiraciones de la clase dominante y de la fracción hegemónica y al formular proyectos históricos de desarrollo económico que lo gren adherir a las clases dominadas y contribuir al cumplimiento y satisfacción de los intereses de la burguesía mediante su apoyo y aceptación.

Asimismo, es en el seno de la sociedad civil en el que la lucha ideológica puede romper la articulación entre ésta y la sociedad política burguesa, allograr que la clase obrera en forma - conjunta con sus intelectuales orgánicos transforme la superestructura burguesa y alcance el consenso para una nueva concepción del hombre y la sociedad.

Es en este punto donde la Educación ocupa un papel central pues a través de ella el intelectual puede adquirir una visión general y una filosofía que le permita criticar a la sociedad dividida en clase y diseñar estrategias encaminadas a su disolución.

Dicho proceso involucra principalmente al docente, como trabajador cuya característica principal es su acción política en la que a la vez que educa puede generar consenso para lograr una concepción propia de hombre, naturaleza y sociedad⁵⁵.

En este sentido, el educador hace de la enseñanza un acto de libertad en el que el educando avanza la conquista de una conciencia que le permita ubicar su papel histórico y desarrollar sus propias estrategias de acción para transformar la realidad, par

tiendo de su análisis y contradicciones. Este enfoque da por terminada la tradicional bipolaridad educador-educando (dominador-dominado) ya que a la vez que transforma la realidad se transforman docentes y alumnos a sí mismos.

Desde esta perspectiva la práctica docente lejos de caracterizarse por la transmisión lineal de una serie de contenidos, se orienta hacia el análisis y crítica de éstos en función de la lógica y del contexto en que fueron producidos; es decir, desestructura el contenido preestablecido bajo un esquema universal y ahistórico a fin de generar nuevas lecturas de la realidad (objeto de estudio) articuladas a una lógica de descubrimiento que promueve la construcción de categorías propias cuyo propósito consiste en organizar el contenido de manera original pero en función del objeto de estudio.

El quehacer docente se proyecta de esta suerte hacia la transformación misma del saber asumiendo un carácter historizador que da cuenta de los múltiples factores que se conjugaron para producir conocimiento, superando con ello la dogmatización, resultado de la generalización abusiva del conocimiento.

De esta forma, el proyecto educativo de Gramsci consiste en propiciar un tipo de intervención educativa que dé lugar a la formación de hábitos intelectuales y psicológicos (rigor, esfuerzo y experiencias lógicas) y deriven un hombre que al insertarse en su práctica sea constructor.

Sin embargo, para que este objetivo pueda ser alcanzado se hace necesario el análisis del tipo particular de formación ideológica que la escuela promueve y que de ninguna manera corresponde al ámbito cognoscitivo exclusivamente.

De acuerdo a este planteamiento la escuela no es una entidad de carácter neutral que cumpla una función de interés común en la

sociedad. La escuela se constituye como legitimadora de un orden social desigual al introyectar la ideología dominante y generar en la sociedad valores y actitudes que son a su vez fortalecidos en las prácticas escolares, (nivel adecuado de subordinación, disciplina para el trabajo).

Dentro de este marco de referencia corresponde a la escuela introyectar aquellos aspectos que reproducen la fuerza de trabajo y las relaciones sociales de dominación. De este modo, la formación educativa no es igual para todos; se diferencia de acuerdo a la clase social a que se dirige. Por un lado se encuentra un grupo reducido de individuos, cuya formación va orientada al desarrollo de actitudes de dominio, iniciativa e independencia, etc. Por otro, está la formación de actitudes de sumisión, obediencia, disciplina, etc.

Finalmente es conveniente señalar que la trascendencia de la educación dentro de la sociedad sólo podrá alcanzarse en la medida que se entiendan las características y contradicciones del momento histórico social en que se insertará un proyecto pedagógico alternativo.

ii) COMPONENTES

- Determinación de las líneas de pensamiento hegemónico que generan, a partir de su apropiación ideológica una situación de consenso en la sociedad civil.
- Determinación del contenido nocognoscitivo de la formación profesional.
- Participación del intelectual en la construcción de un proyecto pedagógico alternativo.
- Caracterización de la intelectualidad en la institución educativa donde se planteen planteamientos educativos transformadores.
- Caracterización de los elementos ideológicos que son promo-

vidos por las prácticas escolares a través de contenidos, - métodos, etc. Comprende el análisis de elementos acordes y contradictorios al proyecto educativo hegemónico.

- Determinación de las estrategias pedagógicas que pueden - orientar el ejercicio de la intelectualidad (crítica y crea tividad) tanto en docentes como en alumnos.

G. EJE METODOLOGICO CATEGORIAL: POLITICO-IDEOLOGICA

a) CATEGORIA: Noción de Educación.

1) FUNDAMENTACION

Las múltiples contradicciones que hoy vive la educación en los países dependientes son resultado de la crisis social de carácter estructural que vive la sociedad capitalista y que se cimienta en la desigualdad de desarrollo entre países, clases, sectores e incluso mercados de trabajo. Tal señalamiento es importante ya que para que la educación pueda orientar efectivamente un proceso de autogestión en el hombre debe contener principios teóricos y filosóficos que cuestionen las condiciones sociales desiguales que imprimen una dinámica particular a las sociedades dependientes. Lo cual supone la necesidad de comprender - las contradicciones y sus implicaciones del contexto histórico en que se desenvuelven ⁵⁶.

En este sentido la educación no debe seguir eludiendo los problemas sociales que afectan su ámbito de acción y que en definitiva no tienen su origen en la incapacidad técnica para resolverlos.

Cabe aclarar, sin embargo, que la propuesta de proyectos de educación alternativos debe partir del análisis de las condiciones históricas que otorgan a la educación un carácter y función particular. Esto supone la necesidad de terminar con la 'importación' de modelos educacionales generados en contextos ajenos y de generar proyectos que vinculen efectivamente los planes, programas, y estrategias con la problemática vital del contexto. de ahí la necesidad de proponer alternativas que se orienten a promover procesos de autogestión en los actores y autores del - proceso pedagógico.

Es impostergable, por lo antes anotado, la búsqueda de una nueva conceptualización del proceso educativo; en particular de la educación superior, ya que no puede seguir siendo considerada como la institución que forma mano de obra el aparato productivo; ni mucho menos la estrategia del capital para legitimar un orden social desigual.

Entodo caso lo que es fundamental reconocer es que la educación es un proceso que deviene de las relaciones que se establecen entre los hombres y que debe ser analizada como parte de la sociedad en su totalidad. Lo que implica que independientemente de la estrategia que sea asumida, ésta deberá articularse siempre a la situación vital del sujeto, para dotarle de herramientas teórico-metodológicas que determinen su propia capacidad de transformar la problemática propia y la de la realidad en la que se inserta.

De lo anterior se desprende que la educación cumple con una función trascendental de análisis, explicación, y solución de las condiciones sociales problemáticas. A la vez, constituye un proceso de formación social en el que los hombres pueden apropiarse de su realidad e influir sobre ella.

Por esta razón es que se plantea la necesidad generar una ruptura pedagógica con la concepción del currículo basada en los siguientes supuestos: a) en el plano epistemológico, el sujeto y el objeto de conocimiento son asumidos como dos entidades divorciadas; b) en el plano psicológico, la enorme complejidad del proceso de aprendizaje se reduce a una simple relación estímulo respuesta; y. c) en el plano metodológico, la técnica constituye el elemento prioritario del curriculum dejando de lado la importancia de la teoría y el método.

Ahora bien, de una pedagogía fundada en nuevos principios teóricos han de derivarse principios que conduzcan al desarrollo de

estrategias educacionales alternativas, las que a su vez deberán caracterizarse por considerar que el aprendizaje implica un proceso de transformaciones continuas; lo que supone la interacción directa entre el sujeto y el objeto de conocimiento en un contexto históricamente determinado. Esto implica la promoción de procesos educacionales basados en la comprensión y puesta en marcha de un método de investigación y de conocimiento.

Actualmente, es realmente una necesidad el análisis de la educación desde una perspectiva más amplia que cuestione aspectos como el impulso de una economía exportadora basada en una lógica de rentabilidad y eficiencia que influye todos los ámbitos de la sociedad. En este caso urgen críticas serias a la función que se confiere a la educación de formar los cuadros técnicos y profesionales cuya capacitación se ajuste a los requerimientos que exige el nuevo sector hegemónico de la economía (el cual no necesita una universidad funcional, acrítica, apolítica y de 'alta calidad académica').

En consecuencia un proyecto de educación de carácter alternativo deberá en primer término, aclarar el tipo de relaciones que establecen los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo y en su expresión particular mediante contenidos, procedimientos, métodos y recursos. Dicho proyecto, tanto "...por la elección de valores y objetivos, en función de los cuales - una comunidad educativa se traza todo un conjunto de tareas, - como por el marco sociopolítico de la sociedad en que está inserto, es el que en realidad determina la necesidad de - construir un marco teórico integral⁵⁷.

ii) COMPONENTES

- Caracterización de los factores contextuales que afectan a la educación.
- Noción de aprendizaje/rendimiento académico.

- Caracterización del proyecto innovador.
- Análisis del proyecto educacional vigente:
 - . Fundamentos teórico-metodológicos y técnicos empleados.
 - . Proyecto académico.
 - . Relación educación-sociedad.
 - . Posibilidades de cambio (institucionales, sociales y actitudinales).
- Concepción acerca de la noción: satisfacción de la demanda educacional (cualitativa y cuantitativa).
- Análisis del concepto 'calidad' de la educación. Caracterización histórica y manifestaciones, criterios y justificaciones.
- Posibilidades de orientar la educación hacia la formación de hábitos intelectuales, independientemente de la clase social a la que pertenezca en individuo.
- Análisis de la relación asimétrica (de poder) establecida entre educadores y educandos.
- Determinación de la particular expresión que adopta el carácter desigual en educación (en función de la diferencia distribución de oportunidades que el sistema genera) y combinado (que comprende la coexistencia de modelos educativos derivados de formaciones sociales anatgónicas y de ideas, contenidos y prácticas educativas contradictorias al esquema de desarrollo dominante).
- Análisis de la educación dominante y de los procesos que intenta dominar.
- Participación del sistema escolar en la formación de mano de obra. Repercusiones en la superexplotación de la fuerza de trabajo no calificada o con muy baja calificación.

G. EJE METODOLOGICO CATEGORIAL: POLITICO-IDEOLOGICO

b) CATEGORIA: Educación Superior.

1) FUNDAMENTACION

Rodríguez y Bernal,⁵⁸ señalan que aún cuando el 90% de la demanda de educación superior se ha satisfecho, es necesario hacer una interpretación seria acerca de los resultados. Es este sentido, el análisis debe considerar los filtros que se imponen para que ésta demanda sea realmente resuelta. Por ejemplo, se puede observar que las oportunidades de acceso a la educación superior se han concentrado en las áreas urbanas y más desarrolladas del país. Asimismo que los problemas que caracterizan al sistema educativo en su conjunto han impedido que las personas de más bajos ingresos y provenientes de familias de obreros y campesinos, tengan un mayor acceso a la Universidad. El ingreso familiar y la clase social están altamente correlacionados con la posibilidad de asistir a la Universidad, infiriéndose de ahí que la expansión del sistema de educación superior debe acompañarse de una más igualitaria distribución de oportunidades entre las regiones del país y de los distintos grupos sociales.

Lo anterior hace evidente que la existencia de una estructura de clases determina la producción de condiciones de desigualdad social en el acceso a la educación superior. Esta misma estructura de clases es la que provoca que a su egreso, sólo un reducido grupo de individuos alcance una posición ocupacional favorable.

Esto implica que las distintas clases sociales encuentran usos particulares en la escolaridad superior, por lo que el acceso a este nivel del sistema se convierte en un espacio de lucha. Este espacio se encuentra dominado por el uso que se hace de la

escolaridad de nivel superior como mecanismo de selección social, en función supuestamente de la mejor capacitación para el desempeño de las posiciones ocupacionales más elevadas de la jerarquía ocupacional y el uso que se hace de ella como medio para lograr el consenso en torno a legitimidad del Estado.

Por otra parte, debe señalarse que son las mismas clases privilegiadas y el Estado, los principales promotores de la idea de que la Educación Superior es el medio que por excelencia, incrementará la tasa de productividad, impulsará el crecimiento económico y garantizará los procesos de movilidad y ascenso social.

Esta panorámica define con claridad el hecho de que la Educación Superior en México se ha caracterizado en gran parte por su desvinculación con las necesidades de los sectores más desprotegidos del país. Tal situación se ha reflejado tanto en el ámbito del discurso como en la implantación de medidas que garanticen el cumplimiento de los proyectos ideológicos-políticos del Estado y de la clase dominante.

En este contexto, es evidente la privilegiada orientación hacia la formación de recursos humanos altamente calificados para satisfacer los supuestos requerimientos del sector productivo, mediante el creciente proceso de vocacionalización y tecnificación de la oferta educativa. Este planteamiento se apoya en la premisa de que la experiencia educativa escolar está directamente relacionada con la mayor productividad y eficiencia de la fuerza laboral; en consecuencia defiende la idea de que los requisitos educativos para el empleo responden a las necesidades reales de la calificación laboral y se proyectan hacia la promoción del desarrollo económico y de una mejor remuneración del trabajador⁵⁹.

Concretamente este manejo ideológico ha determinado la legitimación de una serie de proyectos educativos que se articulan a -

dos líneas fundamentales:

- Ampliar las oportunidades de educación formal. Esta estrategia general en lo ideológico se plantea como la posibilidad de satisfacer la demanda social de la educación. Sin embargo, en ella se integran sutiles mecanismos de selección (correlacionados a la clase social) que definen el nivel, tipo y grado de escolaridad al que podrán acceder los individuos.
- Promoción para realizar estudios universitarios, fundamentalmente en aquellas carreras que están asociadas con el status y con los puestos mejor remunerados.

Por otra parte, Ibarrola⁶⁰ plantea que el Estado, legitima su proyecto ideológico (modelo de sociedad altamente industrializada) a través de la educación. Para ello adopta tres estrategias: "Promoción" de igualdad de oportunidades para todos los sectores (sobre todo aquellos que puede atender de manera directa); selección y promoción escolar mediante el empleo de procedimientos y criterios supuestamente neutros y objetivos; y, generación de expectativas de movilidad ascendente a partir de la educación.

Por su lado, el proyecto educativo de la burguesía, contradice la esencia del proceso de legitimación del Estado al vigilar la inmovilidad social definiendo las pautas que abren, promueven o cancelan el acceso a los diferentes segmentos del mercado de trabajo.

De manera general el panorama profesional en México ha integrado tres tipos de carreras: a) aquellas necesarias para el impulso y desarrollo de un capitalismo dependiente; b) aquellas que durante mucho tiempo significaron el acceso a las posiciones ocupacionales de la élite; y, c) aquellas que se insertan en proyectos nacionalistas y que den lugar al aumento de oportunidades de acceso a carreras como las agrícolas. Tal estructura

profesional fortalece tres procesos; legitima el proyecto del - Estado; consolida el modelo de acumulación dependiente; y, promueve expectativas de movilidad social.

ii) COMPONENTES

- Análisis de la diversidad de concepciones acerca de la planeación educativa.
- Determinación de los factores sociohistóricos que condicionan la deserción escolar en el nivel superior.
- Análisis de las funciones que se asignan a la educación superior, comprende el estudio del papel que lo educativo deberá jugar en la sociedad. Asociado a la profesión.
- Análisis de los supuestos ideológicos que subyacen en la racionalidad del proyecto hegemónico y le dan coherencia. - Asociado a la profesión.
- Determinación de la fuerza política con que el Estado y la clase dominante disponen para llevar a cabo su proyecto. Asociado a la profesión.
- Determinación de los puntos en común y de las contradicciones entre el proyecto ideológico del Estado y el de las clases hegemónicas. Comprende la caracterización del proyecto de sociedad: modelo económico y mecanismos que emplea para penetrar en ella.
- Determinación de la relación mercado de trabajo-escolaridad, considerando las expectativas de movilidad social.
- Análisis de la expansión particular que el credencialismo asume. Asociado a la profesión.
- Repercusiones para la profesión de la devaluación del certificado escolar y la exigencia de creciente grado de escolaridad de ciertos grupos.
- Análisis de la función de la Universidad en la sociedad. Incluye la consideración del grado que el sistema escolar debe ajustar en los programas de formación profesional a las exigencias del aparato productivo. Asociado a la profesión.

- Caracterización de la importancia que el Estado y las clases dominantes asignan a la profesión en la legitimación del proyecto ideológico y/o en la consolidación del modelo de acumulación de capital.
- Análisis y caracterización de la noción 'autonomía relativa'.
- Nivel y tipo de educación superior asociado a los diferentes grupos o fracciones de clase. Incluye un análisis de la relación que guarda con el poder.
- Determinación de las estrategias que propician una mayor participación social en la gestión de las instituciones universitarias.
- Impacto de las políticas estatales en relación a:
 - . Creación de nuevos centros educativos dentro y fuera del sector urbano.
 - . Descentralización académico-administrativa.
 - . Financiamiento.Todas asociadas a la profesión.

G. EJE METODOLÓGICO CATEGORIAL: POLÍTICO-IDEOLÓGICO

e) CATEGORIA: Universidad.

i) FUNDAMENTACION

La ruptura con la dependencia estructural emplea que la universidad y sus productos (profesionales, producción científica, servicios, etc.), fijen como uno de sus objetivos dar por terminada la continuidad con el modelo de desarrollo dependiente; generando las condiciones para crear una capacidad científica autónoma al servicio de las necesidades de la sociedad donde actúa la Universidad.

El hecho de que la Universidad en las sociedades capitalistas dependientes promueva fundamentalmente la socialización de las nuevas generaciones legitimando un orden social desigual, ha provocado una serie de problemas sociales entre los que destaca el difícil manejo para regular las aspiraciones de asenso a través de ella.

Pese a las consideraciones anteriores es evidente que la respuesta a la 'vieja' Universidad liberal ha sido el proyecto - tecnocrático cuyos avances son a la fecha sustanciales. El hecho más evidente ha sido la gradual, pero segura, pérdida de autonomía de la Universidad y su conversión en un apéndice de la moderna empresa capitalista, provocando en consecuencia, - que su estructura y funcionamiento sean similares al de ésta.

Prueba de ello es la creciente departamentalización cuya naturaleza pragmática (optimización de recursos) exige el empleo en el discurso oficial de la noción de eficacia; que en este contexto significa funcional de la misma manera que una empresa con un máximo nivel de racionalidad; esto a su vez implica el control de aquellos factores que contradicen tales propósitos,

como la creación de proyectos alternativos que cuestionen su esencia.

Al proyecto modernizante y tecnocrático que caracteriza el pensamiento universitario actual debe responderse con la propuesta de alternativas que al crear procesos formativos acordes a las necesidades concretas de los procesos sociales de la realidad histórica puedan coadyuvar a la superación de los estrechos márgenes que el desarrollo dependiente impone a la Universidad⁶¹.

Para tal efecto, es tarea prioritaria el rebasar los planteamientos positivistas de la praxis universitaria, cuestionando las nociones que justifican la puesta en marcha de programas y criterios de evaluación basados en la tecnología educativa y la persistencia del biologicismo purista como modelos de quehacer y pensar científico. En el plano pedagógico-ideológico deberán por tanto, generarse marcos teóricos que permitan la integración coherente de conceptos y teorías.

La Universidad, por tanto, deberá sobrepasar la rigidez de los sistemas educativos tradicionales, partiendo en primer término de los focos de atención (salud, educación, etc.), que la propia problemática vital plantea y que exige respuestas tanto en lo intelectual como en la acción.

Ello supone desde luego, la conformación de un proyecto de Universidad que defina el sentido histórico de su proyecto social y su base epistemológica. Lo que a su vez, conducirá a superar la tendencia común de 'innovar' mediante la enumeración y optimización de técnicas de enseñanza.

Los aspectos desarrollados hasta aquí permiten señalar que la crisis que actualmente vive la Universidad, expresada inicialmente como un problema social interno, de ninguna manera puede ser atribuida a factores individuales, de temporalidad restrin-

gida ó de errores técnicos en los procesos de planeación.

La crisis de la Universidad es expresión particular de la crisis de un modelo de acumulación dependiente y de la hegemonía de una clase social sobre el gran conjunto de la sociedad. Sin embargo, debe señalarse que esto no limita de ninguna manera su enorme posibilidad por construir modelos de ciencia y tecnología transformadores e históricos.

ii) COMPONENTES

- Impacto y expresión particular de la política modernizadora al interior de la Universidad. Asociada a la profesión.
- Caracterización de los procesos de planificación. Asociado a la profesión.
- Vinculación de las políticas universitarias con los planes de desarrollo nacional.
- Determinación de las modificaciones en políticas, estatutos, y reglamentos de la Universidad que normen su adecuación con el sector productivo.
- Búsqueda de proyectos y experiencias innovadoras.
- Análisis y caracterización de la Universidad desde la óptica de la dependencia.
- Examen de la forma en que la dependencia condiciona un tipo y carácter específico en la función de la Universidad a partir del proyecto ideológico que el Estado quiera legitimar.
- Análisis de los siguientes procesos.
 - . Las funciones generales que con respecto al sistema de dominación cumple la Universidad en una formación social dependiente.
 - . Los requerimientos funcionales específicos (demanda objetiva), derivados del funcionamiento y desarrollo del aparato productivo de la sociedad.
 - . La acción de grupos externos e internos sobre la institución a fin de poder acceder a ella (demanda subjetiva).

- . Los distintos grupos y la lucha de clases que se presenta al interior de la institución.
 - . La expresión de dependencia que tiene la Universidad.
 - . La caracterización general de la situación como contexto histórico en el que se desarrollan los procesos universitarios.
 - . Las particularidades, líneas y mecanismos de modernización de la Universidad.
 - . La definición del modelo de ciencia que se pretende alcanzar y de investigación que se desea desarrollar, considerando los límites que una formación social dependiente impone, y
 - . La explicitación de las condiciones institucionales requeridas para el desarrollo de ciencia y tecnología que se pretende desarrollar.
- Caracterización de la estructura académico-administrativa. Análisis a partir de los supuestos fundamentales de la modernización.
 - Determinación de los diversos matices que ha adoptado la Universidad para legitimar e introducir a un proyecto tecnológico.
 - Determinación de la correlación de fuerzas (poder) que pueden limitar o promover el desarrollo de un proyecto innovador.
 - Análisis de las principales contradicciones político-estructurales del proyecto modernizante en la Universidad.
 - Determinación de factores estructurales que pueden limitar o promover el desarrollo de un proyecto universitario alternativo. Se refiere al conjunto de elementos y de procesos regulares que configuran el modelo social de manera relativamente durable en un período histórico determinado.
 - Determinación de factores coyunturales que pueden limitar o promover la puesta en marcha de un proyecto universitario alternativo. Es la combinación de circunstancias - a veces momentáneas - que aparecen combinadas en un momento determinado y que definen a corto plazo matices inéditos.

G. EJE METODOLOGICO CATEGORIAL: POLITICO-IDEOLOGICO

d) CATEGORIA: Financiamiento.

1) FUNDAMENTACION

El cálculo de los gastos totales representa un prerequisite que el Estado establece para la asignación de la partida de educación. El criterio usualmente empleado consiste en comparar el gasto presupuestal con el producto interno bruto. En este sentido, el análisis de las fuentes de financiamiento se realiza para distribuir el monto global que el Estado asignará a diferentes niveles y tipos de educación.

En México, esta tendencia se expresa en el freno al crecimiento de las licenciaturas, en el énfasis de los estudios de postgrado, en la monopolización y concentración de la investigación y en las limitaciones impuestas a los programas de difusión y extensión entre otros.

A lo anterior se suma el hecho de ejercer un control sobre la vida académica de la Universidad a partir del análisis y evaluación por programas efectuados por organismos ajenos a la propia institución educativa (ANUIES); de esta forma aquellos proyectos que se insertan funcionalmente en la política de desarrollo del Estado se financian; pero, retira el apoyo estatal de los que no cumplen este criterio (PRONAES).

11) COMPONENTES

- Análisis del financiamiento estatal por nivel y tipo de educación.
- Análisis del tipo de calificación requerida por el sector de mayor crecimiento económico.
- Análisis del costo por alumno, nivel y tipo de educación, de

la carrera de ser evaluada.

- Participación de las instituciones educativas (nivel y tipo) en la legitimación de proyectos político-ideológicos del Estado. Incluye la relación con el financiamiento que se proporcione a los diferentes niveles y tipos de educación.
- Monto de financiamiento de que se dispone para la investigación.
- Apoyos financieros materiales y humanos para la investigación.

H. EJE METODOLOGICO CATEGORIAL: HISTORICO-PEDAGOGICO

a) CATEGORIA: Práctica Profesional.

1) FUNDAMENTACION

Uno de los problemas fundamentales que se plantean al elaborar un curriculum es el referente a la determinación del perfil profesional. Este problema ha sido abordado desde diferentes ángulos, posturas y enfoques teóricos; sin embargo, de manera general es posible agrupar las posturas en torno a dos ejes: a) Perfil profesional ó b) Práctica profesional.

Así para Arnaz, (1981), Díaz Barriga (1981) y Mercado y cols. - (1980), el perfil profesional es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, resultado de haber cursado un determinado sistema educativo, que servirán al egresado para su ejercicio profesional y la satisfacción de alguna o algunas necesidades sociales.

Por otro lado, Glazman y de Ibarrola (1978), Villarreal (1980) y Díaz Barriga (1984), opinan que la práctica profesional se conforma en la práctica social y se enmarca en un modo de producción específico, a la vez que hace referencia a la determinación de las habilidades de trabajo que son propias de las carreras - que se imparten a nivel universitario, lo que determina la delimitación del campo de la disciplina y el nivel de compromiso del universitario.

A este respecto, es evidente que la definición de este nivel de análisis no es una tarea sencilla que pueda reducirse a la simple enumeración de una serie de características, áreas o funciones profesioanles. Su formulación representa por tanto, la concreción de un proyecto histórico-pedagógico.

Tradicionalmente la definición de perfiles profesionales⁶¹ ha obedecido a una lógica racionalista y pragmática que se ha preocupado fundamentalmente en la búsqueda de la eficiencia en actividades de tipo profesional. De ahí la enorme preocupación por definir objetivos, áreas, problemas, etc., que aún cuando se plantea que se vinculan con problemas sociales, su relación más estrecha se encuentra con el mercado de trabajo. Esta perspectiva considera que la práctica de la profesión, el estudiante, el docente, la Universidad, el campo disciplinario y el contexto social son situaciones, instituciones y personajes estables y ahistóricos. Por ende, se ignora el carácter ideológico del currículum y se confirma, a su vez, la incapacidad de las instituciones educativas para transformarse a sí mismas y a la sociedad.

El discurso que define al perfil profesional como la descripción de actividades, funciones y áreas de conocimiento en campos de acción que un individuo en formación ejercerá al egresar, reduce la complejidad dinámica e histórica de la realidad y de la profesión a la delimitación de rasgos inamovibles y de fines ahistóricos. Incluso el aprendizaje es considerado como un proceso simplista en el que es posible acumular conocimientos, habilidades, técnicas, etc. Con esto se provoca que el alumno - sea pasivo, que contemple y refleje el conocimiento mediante el registro de estímulos provenientes del exterior; además de ver a los textos y al docente como generadores de la realidad; pero, una realidad dada y estática.

La adecuación de la formación profesional con el aparato productivo es evidente, pues orienta el proceso educativo con la selección de contenidos, métodos, objetivos, etc. La insistente vinculación con las necesidades de producción explica la necesidad de definir al profesional en función de una serie de criterios pragmáticos y utilitaristas. Por ejemplo, González define al profesional en función de una serie de aspectos, entre los

que destacan; tener una ocupación con la cual se está comprometido y es la principal fuente de ingresos; tener inclinación por una carrera que mantiene durante su vida; poseer y dominar a través de un proceso largo de educación ciertos conocimientos y habilidades; beneficiar al cliente a través del uso de sus conocimientos; poseer un sentimiento e inclinación especial por el servicio, para lo cual debe hacer uso de sus facultades de experto; dominar sus sentimientos particulares para cumplir con responsabilidad; apegarse a una ética profesional basada en la autonomía profesional; agruparse en asociaciones a fin de proteger la autonomía de la profesión; desarrollar formas de autogobierno; y, ser experto en el área específica en que fue preparado.

El resultado de esta práctica es desde luego, la creciente especialización del conocimiento, la reducción de la enseñanza en áreas reducidas y pretendidamente profundizadas; la desvinculación del contexto de las ciencias en general y del contexto sociohistórico.

Al respecto, Guevara señala que la superación de este marco implica necesariamente el partir de los campos profesional y educativo. En el primero coexisten de manera contradictoria las prácticas decadentes, dominantes y emergentes⁶². Esto requiere el análisis de las prácticas profesionales promovidas por el modelo de acumulación de capital; así como los principales obstáculos para ejercer una práctica alternativa.

Esta forma de abordar la definición de un tipo de práctica profesional se justifica en función de la evidencia de que una serie de aspectos económico-sociales se involucran en la determinación del ejercicio profesional; éste ni se promueve aislado, ni responde exclusivamente a políticas educativas; por el contrario, el ejercicio de una profesión se encuentra estrechamente ligado a la formación social de la ciencia condicionada en un

contexto socioeconómico específico. Ni el quehacer científico es neutral ni tampoco la práctica profesional.

En esta perspectiva el análisis que se haga de la práctica profesional tendrá que involucrar la interrelación que guardan: el ejercicio de la misma, la conformación teórica de la disciplina correspondiente y el modo de producción imperante en el que se inscribe en un momento dado⁶³, lo que implica; a) la necesidad de ubicar con precisión los múltiples determinantes del proceso productivo que afectan a la práctica profesional y las distintas manifestaciones a que adopta (dominante, decadente o emergente), y b) la promoción de procesos educativos basados en una práctica integradora, comprometida y realista que garanticen una articulación efectiva de la escuela con la sociedad. Necesidad que se hace cada vez más inminente, sobre todo en el caso de áreas problemáticas, en las que el énfasis en la solución inmediata de los requerimientos del sector productivo, propicia que la formación profesional se reduzca a la capacitación para el trabajo.

En este caso, la explicitación de la práctica profesional que un proceso de formación pretende generar, sólo representa la síntesis instrumental que describe lo que se propone alcanzar un proyecto histórico-pedagógico. Esto conjugado a la manera en que la investigación, la docencia y el servicio se integran, la formación docente y la participación del estudiante constituyen aspectos fundamentales que el currículum debe contener.

Ahora bien, la especificación de las características de la práctica profesional más que referirnos al conjunto de habilidades, funciones o actividades, debe contener los siguientes elementos:

1. Operacional, referido al dominio y desarrollo de las estructuras conceptuales, metodológicas y operativas que de acuerdo al campo sociohistórico de la profesión debe adqui

rir.

- ii. Simbólico. Corresponde al manejo de sistemas de pensamiento y promoción de procesos de pensamiento complejo (razonamiento, reflexión, análisis, síntesis).
- iii. Crítico. Incluye procesos formativos que se orientan al desarrollo de procesos de autogestión dentro de un proyecto académico-universitario.

Todo ello concreta el carácter que asume el proceso de vida académica, la formación profesional y la justificación social (compromiso) que una institución educativa tiene.

En suma, a la práctica profesional le corresponde una formación profesional particular en la que se entremezclan y conjugan las diversas manifestaciones del currículo (oculta, formal y vivida). Ello implica la definición precisa de la relación de los requerimientos de dicha práctica con sus correlatos epistemológicos y sociales. En este sentido, la caracterización de éste nivel de análisis permite orientar el proceso de desarrollo curricular dentro de un proyecto ideológico político universitario que se dirija ante todo a la construcción de marcos analíticos más profundos ó bien a la propuesta y puesta en marcha de soluciones a la problemática social, económica, científica ó tecnológica de la sociedad.

ii) COMPONENTES

- Concepción (implícita o explícita) de la práctica profesional que sustenta el currículo.
- Análisis del campo profesional, ubicándolo en la totalidad social. Implica establecer el tipo de relaciones históricas que mantiene con el desarrollo científico y tecnológico del país.

- Análisis de la práctica profesional emergente dentro de la estructura profesional.
- Caracterización del tipo de práctica profesional (dominante, decadente ó emergente). Se refiere al análisis de las tendencias de la profesión, fluctuaciones del mercado de trabajo, necesidades sociales y vinculación con el desarrollo científico tecnológico.
- Análisis del marco legal de la profesión. Comprende el estudio de las políticas y filosofía que constituyen las líneas directrices de las acciones tendientes a una formación profesional particular.
- Determinación de los fundamentos filosóficos, sociales e históricos educativos de la práctica social en formación.
- Orientación teórico-metodológica de la práctica profesional.
- Caracterización sociohistórica de los factores que condicionan que la práctica profesional responda a las necesidades del aparato productivo.
- Análisis histórico social y disciplinario acerca de la formación actual en la profesión.
 - . Determinación del desarrollo histórico de la profesión.
 - . Vinculación de las propuestas curriculares con las condiciones económicas, políticas e históricas en que surgieron (Análisis del proyecto político-ideológico del Estado y de la clase dominante).
 - . Caracterización histórico social, epistemológica y económica de la problemática de la profesión.
 - . Determinación del proyecto político de la institución en que se pondrá en marcha la formación profesional.
 - . Análisis de los determinantes implícitos, explícitos, reales, ocultos ó formales de la concepción de práctica profesional que orienta el desarrollo del currículo.
- Análisis histórico y político de la problemática social y de las necesidades que en materia de práctica han existido y sus tendencias futuras⁶⁴.
- Determinación de las condiciones sociohistóricas y persona-

les que pueden promover una práctica profesional alternativa.

- Caracterización de las concepciones de práctica profesional de diversas instituciones de educación superior. Asociadas a la profesión.
- Elaboración de proyectos alternativos de práctica profesional (asociados a la profesión). Incluye el análisis de:
 - . Supuestos epistemológicos, sociales, históricos, etc.
 - . Estrategias pedagógicas.
 - . Vinculación o contradicción con los proyectos educativos hegemónicos.
 - . Implicaciones.
 - . Resultados.
 - . Posibilidades de implantación en otras realidades.

II. EJE METODOLOGICO CATEGORIAL: HISTORICO PEDAGOGICO

b) CATEGORIA: Curriculum.⁶⁵

1) FUNDAMENTACION

El desarrollo curricular se ha constituido en un aspecto de vital importancia en las instituciones educativas de nivel superior. En realidad la formulación de los problemas en torno al desarrollo curricular ha evolucionado en forma más amplia a partir de la Segunda Guerra Mundial, principalmente en E.E.U.U., donde surgen los primeros teóricos del curriculum, que acordes a la pedagogía pragmática y utilitarista impone en caso todos los países latinoamericanos un pensamiento profundamente ligada a la tecnología educativa, que sólo hasta los últimos años ha comenzado a ser cuestionado.

Por otra parte, debe señalarse que en la noción de curriculum se entremezclan un conjunto de concepciones teóricas sobre la sociedad, el conocimiento, la educación y el aprendizaje; situación que a su vez ha determinado que se generen distintas aproximaciones a la elaboración curricular, entre las que destacan:

- . El curriculum y la planeación. Esta aproximación al desarrollo curricular atiende más a los aspectos relativos a la administración y organización de los procesos; enfatiza las funciones y los recursos; y, establece etapas como planeación y control. Su base la constituye el enfoque administrativo.
- . El curriculum y los aspectos sociales. En esta aproximación el desarrollo curricular está caracterizado por su base en las necesidades sociales. De hecho, plantea que la elaboración curricular sólo se justifica en la medida que se articule con la problemática vital de la sociedad.

- . El currículum y los procesos educativos. Bajo este enfoque el desarrollo curricular tiene sentido sólo si promueve la excelencia académica y motiva el aprendizaje en un ámbito exclusivamente institucional.

De los tres enfoques, el segundo es el que proporciona una concepción más acabada del currículum, pues considera la necesidad de generar prácticas educativas que cuestionen y den solución a la problemática vital del país.

El currículo escolar se considera como una instancia que organiza y reproduce implícita y explícitamente, dentro de la escuela el conocimiento disciplinario, los valores, creencias, etc., de la cultura hegemónica dominante⁶⁶.

El currículum es ante todo un proceso que dá sentido a un proyecto pedagógico. Por ello reúne un conjunto de prácticas de carácter académico-político que coexisten en una institución educativa; en esta entidad se concretan las múltiples contradicciones se producen entre un proyecto político global de la sociedad y un proyecto institucional (sea emergente, dominante o decadente).

En este sentido, el planteamiento explícito de contenidos, métodos, objetivos, fines y prácticas educativas, docentes y profesionales, debe ser contrastada con sus correlaciones vivenciales y ocultas. En el currículo se cristalizan las contradicciones que dos dimensiones generan al ponerse en marcha un proyecto educativo.

La formal vinculada sobre todo a la elaboración explícita de la práctica profesional, su proyección social y su articulación teórica. Determina por ende, la definición de contenidos, objetivos, estructura curricular, sistema de evaluación, etc. La implícita referida a la articulación estrecha entre el currícu-

lum y un complejo sistema cultural que incluye desde aspectos filosóficos hasta elementos valorativos.

Por ello la evaluación de este nivel implica el análisis de los aspectos estructurales del currículo en sus tres dimensiones: formal, real y oculta.

En este caso no es prioritario y valorar la eficacia, la efectividad o la congruencia; interesa ante todo la determinación de las contradicciones que se presentan en las diversas dimensiones y concepciones que coexisten en el curriculum y que en última instancia pueden obstaculizar la implantación de proyectos más congruentes e innovadores.

El planteamiento anterior lleva implícita la idea de que ningún desarrollo curricular debe prescindir de una reflexión seria sobre la relación educación sociedad, manifestada en la fundamentación ideológica del plan de estudios y que éste proceso por su mismo carácter no se efectúa a partir de la aplicación instrumental de una serie de técnicas previamente validadas.

De ahí que puede afirmarse que sólo una aproximación pedagógica totalizadora contribuirá a promover soluciones realistas en el actual marco histórico de nuestro país. La propuesta que se genere deberá entonces contener planteamientos concretos dirigidos al análisis de la ubicación histórico-social del currículo.

Es por ello que debe ser conceptualizado como la síntesis que articula el total de elementos que se insertan en la realidad educativa; pero realidad que tiene que ver con un conjunto más amplio de procesos de carácter social, económico, político, ideológico (el curriculum) sólo tiene sentido dentro del marco del proyecto histórico de la sociedad. Esto, a su vez, implica que el currículo se organiza y define a partir de una posición epistemológica que lo vincula estrechamente con corrientes de in

interpretación del conocimiento.

11) COMPONENTES

- Caracterización de la concepción de curriculum (fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociales).
- Análisis de la expresión formal, real y oculta de los siguientes aspectos:
 - . Relación teórica-práctica.
 - . Relación investigación-docencia-servicio.
 - . Interdisciplina.
 - . Sistema Instruccional.
 - . Estructura Curricular (Fundamentos teórico-metodológicos; características; coherencias teórico-metodológica).
 - . Práctica profesional que promueve.
 - . Enfoque teórico-metodológico del contenido.
 - . Fundamentación de la carrera.
 - . Necesidades sociales que satisface.
 - . Marco legal.
 - . Mercado ocupacional.
 - . Filosofía de la disciplina (s) que apoya (n) conceptualmente a la carrera.
 - . Programa.
 - . Interprogramas.
 - . Temas básicos-temas de apoyo.
 - . Temas-programas.
 - . Temas-niveles.
 - . Metas y objetivos.
 - . Estructura curricular y sistema de evaluación.
 - . Sistema instruccional y sistema de evaluación.
 - . Desarrollo histórico de la práctica docente en la institución.
 - . Caracterización de la docencia en la institución (concepciones sobre didáctica).
 - . Revisión de programas de formación docente.

- . Perspectivas reales de la aplicación de un programa de formación docente de carácter emergente.
- Caracterización del alumno: expectativas, actitudes, valores, formación, etc.
- Caracterización del docente: formación, expectativas, compromiso, etc.
- Analizar si los planteamientos curriculares:
 - . Integran efectivamente el conocimiento.
 - . Contienen las implicaciones de tipo filosófico, metodológico y social que inciden en el conocimiento particular.
 - . Articulan aspectos teórico-prácticos y epistemológicos investigativos que guíen el nivel instrumental de la investigación.
 - . Propicia la formación de alumnos capaces de resolver problemas a partir del análisis crítico y creativo de la realidad.
- Caracterización de las estrategias que se proponen para integrar el conocimiento.
- Caracterización de la noción de investigación. Comprende el análisis de su participación en la formación profesional.
- Determinación de los criterios de financiamiento:
 - . Programas, proyectos, investigaciones.
 - . Fuentes.
 - . Implicaciones.
- Caracterización de la estructura académico-administrativa.
 - . Número y tipo de unidades académico-administrativas.
 - . Funciones.
 - . Asignación crediticia de cada una de ellas.
 - . Asignación de horas frente a grupo de c/u.
 - . Toma de decisiones sobre actividades curriculares de cada unidad académico-administrativa en relación a:
 - . Objetivos.
 - . Contenidos y materiales.
 - . Procedimientos, técnicas y métodos instruccionales.
 - . Sistema de evaluación.

- . Número y tipo de personal de cada unidad.
- . Mecanismos de comunicación entre unidades académico-administrativas.
- . Comprende el análisis de funciones, niveles de decisión, relaciones de poder, etc.
- Análisis de los recursos. Incluye financiamiento, determinación de prioridades, relaciones de poder, vinculación con el proyecto académico, etc.
 - . Recursos humanos.
 - . Académico-administrativas.
 - . Docentes.
 - . Apoyo académico.
 - . Servicios generales.
 - . Administrativos.
 - . Recursos Físicos (número, condiciones y mantenimiento).
 - . Aulas
 - . Laboratorios.
 - . Bibliotecas.
 - . Clínicas.
 - . Recursos materiales.
 - . Materiales instruccionales.
 - . Materiales audiovisuales.
 - . Cartas descriptivas.
 - . Materiales de evaluación.
 - . Moviliario.
- Precisar la concepción de aprendizaje individual y grupal. (Comprende los fundamentos epistemológicos y psicopedagógicos).
- Analizar los principios políticos, filosóficos y científicos de la institución.
- Analizar la naturaleza de los contenidos, métodos y procedimientos.
- Determinación de las diferencias, contradicciones y puntos de convergencia entre la acreditación y la evaluación.
- Ubicación del proyecto en el contexto de la política moder-

nizadora del Estado.

- Caracterización del proyecto académico a partir de la teoría del conocimiento que sustenta el desarrollo del currículum. Incluye la delimitación de las relaciones entre hombre y realidad; y entre hombres.
- Determinación del nivel de dominio conceptual, metodológica e instrumental que el sujeto en formación debe alcanzar.
- Definición del estilo (pensar/hacer) educativo: problematización, transformación y creativo.
- Determinación del consenso (docentes/alumnos) acerca de los métodos, materiales, alcances y desarrollo del proceso educativo.
- Concepto de hombre, sociedad, educación y aprendizaje que yacen en el currículo.
- Vinculación de las prácticas educativas con la práctica profesional promovida.
- Determinación de la concepción de rendimiento escolar: noción; factores que lo promueven; carácter de la evaluación del aprendizaje, etc.
- Análisis de la coherencia entre la práctica profesional y los sistemas de evaluación institucional.
- Determinación de los criterios con los que se determina la selección, organización, vigencia y jerarquización de contenidos y métodos educativos.

N O T A S

1. Va sea que "... se disminuyan o multipliquen el número de dimensiones de un espacio... se construyen modelos conceptuales ... para darnos una imagen simbólica de lo real".
Bunge, M. Teoría y realidad p.12.
2. Alba, A. Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos, en el área de evaluación académica en educación superior. p.96.
3. Tecla, A. Metodología en las ciencias sociales. Diseño de Investigación I. p. 34.
4. Bachelard, G. El despertar del espíritu científico. p.
5. Rojas, S. El proceso de investigación científica. p. 36.
6. Salamon, M. Gramsci: Apuntes para una propuesta educativa. p.4.
7. Rosental, M. Sobre el método marxista. p. 128.
8. Ibidem. p. 129.
9. Rosental, M. Las categorías. p. 217 y 218.
10. Ibidem. p. 218.
11. A manera de ejemplo, Rosental señala lo siguiente:
... Marx ha demostrado que, en la superficie de la sociedad burguesa, el valor de la fuerza de trabajo se presenta bajo la forma de salario o de precio de trabajo. Marx ha trazado un profundo análisis de los factores que determinan que el valor de la fuerza de trabajo aparezca de modo deformado... Analizando los eslabones intermedios, Marx esclarece también en forma acabada, por qué la ganancia del capital industrial se presenta como producto de todo el capital invertido y no como fruto de la apropiación de la plusvalía... el esclarecimiento de que las causas de que la plusvalía y la ganancia no coinciden requiere que se estudien los eslabones intermedios, que forman parte del proceso productivo, especialmente el capital fijo, el circulante, la diferente composición

orgánica del capital, y las fluctuaciones de la oferta y demanda.
Rosental. M. Las categorías , p. 218 y 219.

12. Markus, G. Marxismo y antropología. p. 31.
13. Hiebsch, H. Sociedad e individuo. p. 70.
14. Odenhal, J. La socialización en el comportamiento del individuo. p. 246.
15. Le ny. El materialismo y Psicología Social. p. 75.
16. Hiebsch, H. op. cit. p. 78.
17. Predvechni, Psicología Social. p. 44.
18. Odenhal, J. cit. p. 247.
19. Markus, G. op. p. 9.
20. Rubinstein, S. El principio del determinismo y el problema de la persona. p.
21. Schaff, op. cit. p. 104.
22. Rubinstein, op. cit. p. 162.
23. Schaff, op. cit. p. 113.
24. Markus, G. op. cita. p. 12.
25. Odenhal, op. cit. p. 251.
26. Markus, G. op. cit. p. 37.
27. Galán, G. La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular. p. 25.

28. Se concibe a las disciplinas como grandes unidades de conocimiento social, con un discurso propio que delimita fronteras de una disciplina en relación a otras.... Estas fronteras de conocimiento son flexibles en tanto que el proceso de producción de conocimiento, dada su propia naturaleza, genera transformaciones esenciales dentro de la disciplina que implica la reorganización de ésta.
Galón, G. La organización del p. 24.
29. Kon, I.S. El neopositivismo. p. 105.
30. Bordieu, Camboredon y Passeron. op. cit. p.
31. Dos Santos, I. Imperialismo y dependencia, p. 18.
32. Puigros, A. Imperialismo y educación en América Latina. p. 30.
33. Varsavsky, O. Hacia una política nacional. p. 32.
34. Leff, E. Dependencia científico-tecnológica. p. 284.
35. Predvechni, op. cit. p. 44.
36. Markus, G. op. cit. p. 12.
37. Hiebsch, op. cit. p. 70.
38. Sánchez, V. Las ideas estéticas de Marx, p.
39. Markus, G. op. cit. p. 29.
40. Leontiev. Naturaleza y sociedad, p. 28.
41. Hiebsch, W. Proyectos y deberes de la Psicología Social. p. 71.
42. Sandoval, J. Adecuación e inadecuación: ¿falso dilema para la relación entre profesionales y mercado de trabajo. p. 45.

43. *Ibidem*. p. 45.
44. Gómez, C., Munguía, A. Educación y mercados de trabajo en México: políticas de selección y promoción de la fuerza de trabajo. p. 135.
45. *Ibidem*. p. 144.
46. Reynaga, O., y Sumate, A. Educación superior y empleo. p. 117.
47. *Ibidem*. p. 117.
48. Janossy, F. *op. cit.* p. 63.
49. *Ibidem*. p.p. 75-83.
50. Vasconi, J., y Recca, I. Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana. p. 24 y 25.
51. Galán, G. La organización del p. 23.
52. Marx, C., y Engels, F. Obras escogidas. pp. 743 y 744.
53. Portantiero, C. Gramsci y la educación. p. 221.
54. Salamon, M. Gramsci p. 14.
55. En México, por ejemplo, la desigualdad respecto al acceso a la escolaridad es notable al observar que:
- el promedio de escolaridad de la población y la pirámide escolar se correlacionan.
 - la desigualdad escolar, manifestada en diversas formas: acceso, permanencia y comportamiento escolar, demuestra una consistente correlación con las condiciones sociales de existencia de la población.
56. Panz, M. El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones. p.

57. Rodríguez, G., y Bernal, R. Análisis de la composición social del alumnado de educación superior en cuatro instituciones de educación superior en el Distrito Federal: 1960-1978. p.
58. Gómez, C. y Munguía, E. Educación y Mercados.... p. 143.
59. Ibarrola, M. El crecimiento de la escolaridad en México como expresión de los proyectos educativos del Estado y de la burguesía pp. 197 y 198.
60. Es evidente que el proyecto modernizante ha encontrado un ambiente propicio para su implantación, pues por una parte, la profunda crisis por la que atraviesa la economía nacional ha acelerado la estrategia de vincular la producción universitaria a los requerimientos del capital; y, por otra, la modernización que encuentra terreno favorable en el Estado, la iniciativa privada y los sectores universitarios identificados con esta perspectiva. El resultado más evidente es el creciente ajuste de los procesos de formación y de investigación hacia el área de sustitución de importaciones, a resolver problemas derivados de la carencia de divisas y al aumento de la productividad en un contexto en el cual el Estado orienta al conjunto de la economía al pago de la deuda al capital internacional.
61. La práctica decadente se refiere a aquel ejercicio profesional obsoleto. La práctica dominante es la que responde a un proyecto político del Estado y de la clase hegemónica; por ende, es la más generalizada y absorbe mayor cantidad de recursos materiales y humanos. Esta práctica proyecta su influencia sobre las demás y su imagen se recoge en la mayoría de los currícula, aún cuando no responda a las necesidades de las mayorías, emplee tecnologías extranjeras y parcialice progresivamente el conocimiento. Por último, las prácticas emergentes son aquellas que promueven proyectos alternativos a la problemática social, científica y tecnológica del país.
- Cerda, M. El perfil profesional en la elaboración del currículum. p. 73.
62. Marín, M., y Galán, G. Evaluación Curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar. p. 47.
63. Ibidem. p. 45.

64. La noción de curriculum ya fue desarrollada en el capítulo II.
65. Galán, G., y Marín M. Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum, p. 39.

CONCLUSIONES

La elaboración de consideraciones críticas acerca del trabajo - ha permitido la reflexión de un importante conjunto de elementos que - aunque se encontraban presentes en el momento en que la propuesta fué - construída no estaban claramente definidos.

Uno de ellos lo constituye el riesgo de mantener la tendencia de considerar el planteamiento que integra la propuesta de organización - (a partir de ejes metodológico-categoriales y de categorías) como el -- ideal ahistórico y universal capaz de sobreponerse a cualquier circunstancia, proyecto ó grupo de trabajo. En este caso es importante señalar que aun cuando la propuesta no se elaboró a partir de la lógica que ve al modelo como una entidad plena de orden y armonía, se hace necesario, en este momento continuar avanzando bajo la perspectiva crítica a - fin de involucrarse en auténticos procesos de ruptura que favorezcan la comprensión y transformación del objeto alrededor del que se construye lo cotidiano: el curriculum, concebido como el eje articulador de las - prácticas educativas que sintetiza el carácter de los vínculos de lo so cial con la Universidad.

El curriculum es por ello una unidad cuya dinámica, frecuentemen te contradictoria, es elaborada por los personajes de la educación, -- quienes a su vez, generan culturas académico-políticas particulares que definen la enorme dificultad de encontrar expresiones curriculares idéñ ticas a los mismos diseños de formación profesional. Elizondo al respec to señala que "La demostración de la existencia entre lo planado y lo vivido ha conducido a diferenciar entre las nociones de Plan de Estudios y de Curriculum, a reconocer la existencia del curriculum oculto y a re saltar la condición del sujeto, tanto del educando como del docente"¹.

De ahí que el curriculum represente lo concreto pero, como concreto su complejidad es mayor al ser como Marx plantea, síntesis de múltiples determinaciones. Por eso, pensar en el curriculum significa pensar en dimensiones y ámbitos (epistemológico, pedagógico, sociohistórico, ideológico, etc.) que se proyectan de manera no prevista hacia la conformación de prácticas formales e informales específicas.

Bajo este marco, la evaluación curricular es un proceso de investigación caracterizado por mantener relaciones dinámicas (en movimiento) entre el objeto y el sujeto; situación que determina que los objetos de la evaluación no se encuentren sometidos a regularidades estáticas. La evaluación atiende, entonces, a realidades objetivas e intersubjetivas mutables e imprecisas, pero sobre todo específicas.

Lo anterior exige el abandono de la perspectiva centrada en planteamientos economicistas preocupados fundamentalmente en el análisis del rendimiento de los recursos para dar paso a la apertura de espacios de reflexión en torno a lo social, lo epistemológico, lo institucional o intersubjetivo que subyacen a la elaboración formal del curriculum (dimensión conocida como Plan de Estudios).

Este acercamiento a la evaluación define, desde luego, que la primera tarea en procesos de análisis curricular sea la construcción de nociones propias acerca del conocimiento, el aprendizaje, la profesión y particularmente del sentido de la Universidad en un contexto de crisis. Por ende, el campo de problemas de la evaluación curricular no es susceptible de ser privilegiado por disciplinas aisladas; al contrario, exige la participación conjunta de las ciencias de la educación.

Debe señalarse, sin embargo, que el asumir la necesidad de una amplia participación de diversas disciplinas no justifica la estrategia de incorporar al proceso una personalidad particular: el sujeto experto, quien ajeno a la dinámica del quehacer institucional, pretende legitimar con su imagen de "portador de ciencia" un arbitrario ordenamiento al -

total de acciones derivadas de la puesta en marcha del Plan de Estudios.

Por esta razón , y debido al hecho de que la evaluación contiene la posibilidad de orientar el análisis a los planos y relaciones que el curriculum mantiene con la ideología, el poder, lo social, la cultura, etc., no tiene cabida la presencia de ilustres expertos que al transmitir las ventajas del saber hacer, dejan de lado elementos que permiten entender el carácter indudablemente político de negociaciones intergrupales que definen el sentido de cualquier propuesta de formación profesional.

La congruencia con lo arriba dicho, demanda que los protagonistas pasivos asuman el compromiso de producir marcos analíticos acerca de su propio proceso. Compleja tarea para casi todos ellos, pues aunque Escolano² considera que las ciencias de la educación como la mayoría de las ciencias del hombre, han alcanzado en los últimos años un desarrollo impresionante tanto a nivel de investigación como a nivel -- de producción teórica, en México, esta situación no es compartida por -- amplios sectores de trabajadores académicos que tienen que ver directamente con la aplicación y operación de los programas de estudio. Son -- los grupos de investigadores, ubicados en pocas instituciones (CESU, -- CISE, DIE, entre otros) quienes además de entrar en contacto con -- planteamientos alternativos a la tecnología educativa, han contribuido a la construcción conceptual de las múltiples dimensiones que mantienen relación con el curriculum y con su evaluación.

Ello define un gran vacío en los constructores del quehacer educativo pues sin más herramientas que el empirismo, el sentido común y la tecnología educativa diseñan, instrumentan y evalúan programas, cartas descriptivas y planes de estudio.

Al respecto, conviene aclarar, que esta caótica situación no es responsabilidad exclusiva de los docentes ya que uno de los principales obstáculos que se le oponen a la apertura lo constituye la dificultad de establecer distancia con los planteamientos de la psicología conductista, la filosofía pragmática y la sociología funcionalista. --

En este marco, una de las tareas que dan lugar al cuestionamiento de -- las propuestas tecnocráticas es el cuidadoso examen de sus orígenes, - pues en ellos se deposita una esencia que no se transforma a pesar de - revestirlos de discursos que hablan de sectores mayoritarios, de necesidades sociales y de dialéctica. Así, un importante factor común que liga la racionalidad tecnocrática con sus diseños de estructuración curricular es la enorme preocupación por eficientizar los procesos, con la consecuente cancelación de la discusión en torno a los valores, y a los problemas inherentes a la constitución de grupos de trabajo.

Es evidente pues, que la modernización ha producido cambios no solo en la esfera político-económica; sus efectos se han dejado sentir en campos como el educativo, en el que las formulaciones tecnocráticas de corte positivista han constituido la columna vertebral de un sinnúmero de planes de estudio. En relación a esto, Duvignaud señala que la - tecnocracia es "... una forma ideológica que asume el aparato de poder del Estado, basada en la competencia de un grupo de servidores que ejercen funciones de control de la organización y que permite la legitimación de las decisiones políticas"³. De lo que se deduce que la tecno--cracia se liga orgánicamente a la noción de control y ambas se gestan - en la consolidación de sociedades industriales para las que el hombre - es un insumo más, susceptible de ser adaptado automáticamente a las necesidades de la producción.

La evaluación aparece así, como el mecanismo encargado de vigilar el orden del sistema, el logro de metas, el ajuste de comportamien--tos y el establecimiento de procedimientos dirigidos a manejar óptima--mente los recursos. Tal perspectiva, completamente coherente con la que reduce el curriculum al listado de objetivos que solucionen necesidades operativas inmediatas, tiene como tarea central el producir estrategias administrativas de manejo de recursos basadas en los criterios establecidos por la empresa capitalista. No obstante, el peor resultado de - ello ha sido un manejo ideológico, que basado en premisas falsas⁴, hace creer que la educación, por sí misma, es motor de crecimiento económico; manejo, que por otra parte, ha favorecido la formulación de políticas - estatales que intentan ligar sin mediación alguna la formación profesio--nal a las demandas del aparato productivo (particularmente del sector -

empresarial).

Los trabajos de evaluación de programas que se han producido - desde mediados de la década pasada tienen mucho que ver con lo expuesto. Baste ejemplificar lo planteado por Astin y Panos⁵, quienes justifican la reducción de la compleja dinámica de la evaluación a un simple procedimiento de recolección de datos que muestra el efecto de un programa - educativo. Abordaje que cancela toda posibilidad de incluir información relevante para los protagonistas y legitima el que las elecciones educativas sean elecciones meramente administrativas basadas en resultados - cuantificables.

De esta forma, la ficticia relación entre el evaluador (figura - ahistórica que pretende cancelar el problema de los valores) y el tomador de decisiones tiene su base en la negación de que son los sujetos del curriculum quienes determinan el curso de su desarrollo. Por esto, es claro que uno de los errores fundamentales de la racionalidad tecnocrática es la pretendida sujeción de la realidad a un procedimiento de verificación que concibe al instrumento como un sistema cerrado y eficiente dotado del poder suficiente para conducir al hombre a un estado máximo de bienestar y progreso. En resumen, la racionalidad tecnocrática al dejar en manos de un bagaje científico-técnico el destino del -- hombre y de su sociedad, cambia un orden religioso por otro que adora - un corpus teórico provisto de verdades absolutas.

En el país, una de las expresiones más claras que caracterizó - el optimismo de la racionalidad tecnocrática fué la efervescencia de prouestas de desarrollo curricular que bajo el signo de la innovación perdieron de vista su propio sentido de lo social, lo histórico, lo académ--mico. Proyectos, que como los de las ENEPs pusieron de manifiesto - una obvia continuidad con aquellos que pretendieron superar y que por - principio de cuentas ni siquiera habían sido evaluados.

La innovación fué entendida como el mejor diseño técnico, ajeno a toda reflexión abstracta; no consideró, por ende que, "... el problema metodológico incluye la consideración de fundamentos teóricos"⁶, de - abstracciones que como el instrumentalismo constituyeron el común deno-

minador sobre el que se edificó la innovación en el diseño y evaluación del currículum. Las propuestas implantadas⁷ en el marco de este enfoque (a pesar de sus intenciones) fueron más congruentes con el análisis sistémico que con la perspectiva que ve en la educación niveles de autonomía relativa, generadores, a su vez, de amplias posibilidades de resistencia.

Hoy día, la entrada a la última década del siglo XX y el contundente fracaso de la racionalidad tecnocrática en los campos del currículum y de la evaluación marcan como un imperativo viable la transformación de su sentido .

Propósito que no desconoce la enorme complejidad de la tarea, - sobre todo, porque no es reciente el reclamo relativo a la necesidad de establecer profundas rupturas con el pensamiento positivista.

La continuidad conceptual se encuentra confirmada, entre otros aspectos por la carencia de formación teórica en los protagonistas; - condición que ha definido que el discurso hegemónico desde Tyler (1949), no observe cambios en el esquema general por él planteado. En efecto, "... una primera aproximación al campo de la evaluación muestra un campo en el que hay un alto y confiable desarrollo instrumental"⁸ y una escasa presencia de perspectivas crítico-constructivistas cuyos elementos de articulación son el carácter histórico social de la educación y su naturaleza profundamente contradictoria.

De tales elementos se deduce que el pensar la realidad críticamente, implica dejar de lado la exigencia de responder eficaz y directamente a los requerimientos de la producción para poder insertarse en una dinámica de reflexión proyectada hacia la comprensión de todo -- el conjunto de "...formas vigentes, de la estructura de la institución, de roles entre sus miembros, del significado ideológico que se esconde -- tras de todo ello"⁹. Vista así la evaluación del currículum no puede -- restringirse al análisis del rendimiento escolar (medido mediante calificaciones numéricas) desconociendo las dimensiones político-ideológicas de la definición de proyectos educativos.

En este caso el grado de aplicabilidad, la utilidad y el análisis costo-beneficio, cuya base es fundamentalmente economicista, dejan de ocupar un lugar central en la evaluación, para abrirle paso a la inserción de procesos crítico-reflexivo en torno a lo oculto.

Lo expuesto hasta este momento determinó que la propuesta de evaluación curricular que en este trabajo se presenta buscara, entre otros aspectos, presentar un ordenamiento de niveles de análisis (a partir de los ejes metodológico categoriales y de las categorías) orientados al esclarecimiento de las nociones ocultas, las filosofías individualistas y los imperativos instrumentalistas que han caracterizado, en su mayor parte los trabajos producidos por los protagonistas-escucha. Esta es la razón de que su punto de partida sea la consideración de que sólo amplios procesos de participación ejercidos por los sectores a los que involucra, pueden gestar los fundamentos en la construcción del sentido del futuro individual y colectivo. Este punto de arranque en el fondo parte de la aceptación de que todo proyecto político-pedagógico se constituye en el seno de trabajos grupales, evidentemente permeados por diversas relaciones, lenguajes, valores e imágenes.

Ello quiere decir que los individuos establecen contacto con lo real bajo un sinnúmero de complejas dimensiones, no limitadas a lo teórico. La participación de lo subjetivo se amalgama en una mezcla, generalmente contradictoria, que combina ideología, posiciones de clase, intereses, los sentidos de la acción y los límites del proyecto educativo. De esta forma, un proceso de autoconocimiento (autoevaluación), debe iniciar con el examen acerca de cuáles son "... las categorías intelectuales (del grupo social) fundamentales, el aspecto específico de los conceptos de espacio, tiempo, bien, mal, historia, causalidad, etc., que estructuran su conciencia; en qué medida esas categorías se encuentran vinculadas a su existencia; qué límites del campo de conciencia engendran y finalmente cuáles son las informaciones situadas más allá de esos límites y que no pueden ser recibidas sin una transformación social fundamental".¹⁰

Bajo este marco de referencia queda claro porque los procesos de evaluación son atrapados por múltiples perspectivas derivadas de -

la forma en que cada alumno, docente y directivo vive el proyecto educativo. Tal condición involucra los esquemas petrificados que bloquean, en general, las posibilidades de generar formas de razonamiento y de acción realmente transformadoras.

Este reconocimiento condujo a plantear una propuesta que contribuyera a la superación del planteamiento que supone a la técnica o al instrumento como los portadores de un poder capaz de coordinar de manera sistemática el rumbo de vida que ha de tener cada individuo, grupo o colectividad. Por este motivo, la perspectiva de evaluación que se ofrece se liga más hacia la estructuración de procesos analíticos que hacia aquella que en un intento por negar la personalidad de cada curriculum, propone un gran instrumental diseñado, incluso, con independencia total del objeto a ser estudiado.

En este sentido, la evaluación no solo se circunscribe al análisis del pasado; por el contrario, tiene una función trascendental al servir de plataforma en la construcción del futuro.

En relación a esto, cabe señalar que el énfasis dado a la evaluación como estudio retrospectivo dirigido a determinar los factores que definen el fracaso o éxito del ideal (no sujeto a ninguna historia), revitaliza la noción de control dirigido a la supervisión del logro de objetivos y a la eliminación de aquello que no funciona, que altera, que desequilibra. Por ende, esta racionalidad de orientación positivista muestra la falta completa de comprensión acerca de la participación de lo político en las decisiones educativas.

Debe señalarse que el análisis del pasado que subyace a los planteamientos generales de la propuesta de evaluación, tiene su origen en el hecho de que la comprensión del pasado es lo que alimenta la construcción del futuro. Esto es, el análisis del pasado como la reflexión de las ideas y de sus mediaciones en el marco del desarrollo histórico en el que tienen su origen. El análisis del pasado implica comprender el presente, para construir el futuro.

Ahora bien, la recuperación de la noción de futuro posible permite superar diversos planteamientos ligados a un determinismo fatal de lo externo hacia el individuo; determinismo que por su carácter unilineal niega toda posibilidad de reconocerse como constructor, no sólo del presente, sino del futuro. Como Zemelman, lo plantea, "... La apropiación del presente deviene en un modo de construir el futuro, ó en otros términos, un proyecto de futuro se transforma en un modo de apropiación del presente . . . conocer el presente del devenir social como el aquí y el ahora históricos, que es el plano propio de la praxis a través de la cual el hombre transforma a la realidad"¹¹.

Sin embargo, y a pesar de que este señalamiento, permite pensar a la evaluación como un proyecto posible de construcción social, en tiempos y espacios definidos por sujetos sociales; no es posible suponer que el establecimiento de tales propósitos sea suficiente para alcanzarlos. Es decir, la evaluación del curriculum desde esta perspectiva implica la articulación de la realidad en un contexto particular, estructurando (como lo intenta la propuesta que en este trabajo se presenta), un conjunto de relaciones tendientes a comprender la dinámica de proyectos de formación profesional particulares.

En este punto, resulta importante señalar que la noción de totalidad que se inserta a esta aproximación tiene que ver con la forma con que se organiza el conocimiento, a partir del establecimiento de relaciones posibles (históricas y en movimiento), y de sus articulaciones con múltiples procesos. Así, la totalidad alude al reconocimiento de que la realidad no es estática; al contrario, se complejiza "... por un amplio conjunto de relaciones posibles (que no esta dada) y cuyo contenido es desconocido"¹³.

Con lo anterior, es claro que la totalidad, si bien inherente al objeto, representa, ante todo, en el sujeto un enorme potencial de articulación de dicho objeto. De esta forma, es factible plantear que el sujeto se encuentra en condiciones de potenciar acciones políticas, en el marco de proyectos académicos realmente trascendentales.

En este sentido, los ejes metodológico-categoriales y las cate

gorías que se proponen constituyen un primer intento por reconstruir - el objeto de trabajo de los docentes, ó sea el curriculum y de vincular a los protagonistas con las implicaciones de sus propias acciones. Zemelman,¹⁴ indica que construir categorías exige pensar en nociones de - inclusividad y de apertura de los límites teóricos; es decir, pensar en articulaciones de procesos.

Cabe aclarar, que el ordenamiento que en la propuesta se ofrece, no responde a criterios de jerarquía. Su elaboración fué producto de la búsqueda por encontrar relaciones entre diversos procesos que afectan y son afectados, a su vez, por proyectos educacionales y por iniciar un trabajo analítico-constructivo, que se fundamenta en la aceptación de - que la formación profesional no es producto de factores aislados. Al - respecto, es ilustrativo mencionar que es tarea de primer orden en procesos de evaluación curricular, apuntar hacia la comprensión de la base del iceberg, pues lo que la primera imagen nos presenta, es muestra -- de la cara mássuperficial; no de la auténtica esencia de la propuesta - curricular.

Por ello, el análisis en la organización del proceso exige partir de categorías pues éstas depende el énfasis de cada objeto, dimensión ó ámbito, pero distanciado de aquellos con los que mantienen relación a fin de centra la atención en los aspectos esenciales a cada categoría. La síntesis, por su parte se construye en la medida en que la categoría se articula con las otras que integran los ejes metodológico categoriales; lo que implica la comprensión del conjunto total de relaciones y proporciona la base de producción del concreto en el pensamiento.

De esta manera, las nociones de hombre, de sociedad, universidad, educación, aprendizaje, curriculum y práctica profesional, entre - muchas otras, si bien son construidas en forma individual, al inicio - del proceso, poco a poco deben ir articulándose a partir de sus elementos esenciales (desde luego, en movimiento).

Este interjuego, que combina análisis y síntesis, se expresa en la propuesta como una posibilidad de establecer rupturas con las --

aproximaciones atomistas que suman elementos y olvidan que la construcción de la realidad tiene en su base en la construcción de relaciones - mutuas.

Es importante destacar, sin embargo, que lo que aquí se propone no representa el "deber ser". Verlo así, significaría reducir lo real a un conjunto de elementos aislados cuya mecánica no sufre cambios en el tiempo y en el espacio.

Esto quiere decir, que la propuesta de evaluación curricular desarrollada en el presente trabajo, constituye únicamente, una primera organización al estudio del curriculum, y no tiene como propósito imponerse a los sujetos, a los proyectos ó a la vida de las instituciones donde, tanto los unos como los otros, matizan su evolución. Por esta razón se sustenta en la idea de que los ejes metodológico categoría les así como las categorías permitirán ubicar al curriculum al centro - de múltiples relaciones bidireccionales y contradictorias; condición que define el que cada una de las categorías propuestas tenga la misma importancia en la medida en que todas ellas articulan espacios delimitados en esa entidad llamada curriculum.

Por lo anterior, resulta claro, que la propuesta no intenta delinear los mecanismos que permitan un gran acopio de datos y valores numéricos aislados; no se trata de magnificar el uso de las técnicas - sino de iniciar una serie de reflexiones que inserten al protagonista - en procesos de desestructuración-construcción en torno al curriculum.

La evaluación, sólo representa, entonces, el inicio de niveles de participación política más amplios y trascendentales dirigidos a lo que Zemelman¹⁵ llama la ruptura con el horizonte histórico. Ruptura que implica la construcción de opciones orientadas a crear y consolidar - formas alternativas de convivencia humana y donde la evaluación es una estrategia más, que de entre otras muchas, permite la conformación - de proyectos propios que otorgan otro sentido a la acción.

Por último sólo resta señalar que la propuesta de evaluación -- curricular descrita en la presente tesis, a pesar de contener un plan--

toamiento complejo, ha permitido llevar a cabo dos procesos de evaluación y desarrollo curricular en la ENEP-Zaragoza¹⁶, lo que no significa desde luego que se asuma, que la propuesta sea la panacea que resuelva los diversos problemas a que se ha enfrentado la evaluación curricular desde 1982 en esta institución. Creerlo así supondría continuar con la noción de curriculum y de evaluación curricular que solo se preocupa por la instrumentación de estrategias operativas y por el cuidadoso manejo de los recursos. En resumen, implicaría pensar la realidad como una cosa susceptible de ser manipulada al antojo del "evaluador".

La lógica que sirvió de marco a ambos procesos planteó el partir de dimensiones generales para articular de manera gradual la comprensión de la expresión particular de un proyecto específico, de una dinámica propia. En este sentido permitió establecer una distancia importante con la tendencia de partir de aspectos particulares al funcionamiento del Plan de Estudios (por ejemplo los referidos a la evaluación interna cuyo objetivo consiste en valorar aspectos como congruencia, vigencia ó factibilidad entre programas, objetivos, sistemas de evaluación, etc.) para de aquí entender su vinculación con otros sistemas ajenos a la institución.

En este sentido lo más importante fué el profundo reconocimiento de que el problema en torno a la evaluación no es técnico; los programas basados en innovaciones formales y mecánicas lo han demostrado.

Para poner un punto final a este trabajo puede concluirse que hoy día el campo de la evaluación curricular, si bien mucho más complejo que hace unas décadas, es más rico en perspectivas de análisis y en posibilidades de construcción teórico-metodológica.

N O T A S

1. Elizondo, A. Algunas nociones para reconocer la tarea de formación de docentes. p.4.
2. Escolano, A. Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos.
3. Citado por Castro, S. Ideología, ciencia y Praxis de la educación. p. 361.
4. Este punto de vista se analiza ampliamente en Jardón, Hernán dez W. "Dos enfoques de Planeación Educativa: Funcionalidad - Técnica y Teoría Sociopolítica de Educación", tesis para obte ner el grado de Maestro en Enseñanza Superior.
5. Astin y Panos. La evaluación de programas educativos.
6. Furlan, A. Metodologías de enseñanza. p. 62.
7. Cabe señalar que las propuestas de la UAN-Xochimilco, y de algunas de autogobierno y de Universidades de provincia contienen formulaciones que marcan una importante distancia con la racionalidad tecnocrática que influyó este periodo.
8. Díaz Barriga, A. Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. p. 4.
9. Barco, S. ¿Antididáctica o nueva didáctica?. p. 99.
10. Goldman, L. La importancia del concepto de conciencia posi-- ble para la comunicación.
11. Zenzelman, H. Conocimiento y sujetos sociales. Versión preli minar.
12. Zenzelman, H. Conferencia dictada en la presentación de su - libro: "El uso crítico de la teoría". [ENEP-Zaragoza. Agosto de 1988.
13. Ibid.
14. Ibid.
15. Ibid.
16. a) Fundamentación teórica del posgrado en Odontología (Proyec to general). [ENEP-Zaragoza. Agosto de 1988.
b) Propuesta para la reestructuración de los programas de es- tudio de lo. a 9o. semestres de la carrera de Psicología. [ENEP-Zaragoza. Enero de 1989.

BIBLIOGRAFIA

- Acle, T., Islas, G., Díaz, G., Herrera, A., Carpio, H. (1983). Desarrollo de un Modelo de Evaluación Curricular. México: ENEP Zaragoza.
- Aguilar, C., García, B., Machuca, V., y Mercado, R. (1979). - Evaluación Curricular. ENEP Zaragoza. Documento de - circulación interna.
- Aguilar, A., y García, B. (s/f). El desarrollo de un modelo de Evaluación Curricular para la carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza. Documento de circulación interna.
- Alba, A. Bellido, C., y Gallardo, F. (1981). Propuesta teórico metodológica para la evaluación de planes de estudio de nivel superior. ENEP Zaragoza. México.
- Alba, A., (1982). Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos en el área de evaluación académica de Educación Superior. Serie Temas de Evaluación Académica No. 4. México: ENEP Zaragoza.
- Alba, A., Díaz, Barriga, A., y Viesca, M. (1984). "Evaluación: Análisis de una noción". En: Revista Mexicana de Sociología. Año XLVI, Vol. XLVI, No. 1.
- Alba, A. (s/f). Tendencias de la Educación Superior en México. ENEP Zaragoza. Mimeo.
- Alvarado, R. (1983). El seguimiento de egresados de estudios - profesionales. Una aproximación teórico-metodológica. Tesina para la obtención del título de Licenciado en - Pedagogía. Colegio de Pedagogía (FFyL-UNAM).
- Alvarez, G.I. (1979). "Marco metodológico de la Planeación - Educativa". En: Revista de Educación e investigación. Año 1. No. 1. pp. 35-50.
- Angulo, R (1984). Notas sobre Desarrollo Curricular. Dirección General de Contenidos y Métodos Educativos. México: SEP (84.03.01).
- ANUIES. (1979). La Planeación de la Educación Superior en México. México: ANUIES.
- Arnaz, J. (1983). La Planeación Curricular. México: Trillas.

- Arredondo, V. Análisis y diseño del Plan Curricular de la carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza. Documento de circulación interna.
- Astín, A., y Panos, R. (1983). La evaluación de programas educativos. México: Colegio de Pedagogía (FFyL-UNAM).
- Bellido, C., y González, G. (1982). "Una propuesta metodológica para la evaluación de planes de estudio de nivel superior" En: UFRHEA Tópicos Pedagógicos. pp(80-89). México: ENEP Zaragoza.
- Bellido, C. (1988). Propuesta teórico-metodológica para la evaluación de planes de estudio de nivel superior. Tesis para optar por el grado de Maestría en Pedagogía. México: FFyLUNAM.
- Briones G. (1975). Metodología de la Investigación Educativa. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Camboni, S y Juárez, J. (1981). "La influencia de la educación en la movilidad social" En: Memorias del Foro sobre Educación y Sociedad. (pp. 179-185). México:
- Carnoy (1981). Enfoques marxistas de la educación. México: Centro de Estudios Educativos.
- Carnoy, M. (1982). "Economía y Educación" Revista Educación. - Educación y Desarrollo Económico. pp. 36-70.
- Cerda, M. (1982). "La importancia del perfil profesional en el diseño curricular" En: UFRHEA, Tópicos Pedagógicos. (pp. 72-79). México: ENEP Zaragoza.
- Cisneros, R., y cols. (1981). Informe del análisis de la concurrencia externa del plan de estudios de la carrera de Psicología realizado del 27 de febrero al 17 de marzo de 1981. ENEP Zaragoza. Documento de circulación interna.
- Correa, J., Herrera, A., y Jardón, H. (1983). Propuesta alternativa a la sistematización de la enseñanza en la elaboración de programas educativos. ENEP Aragón (UNAM). mimeo.
- Comité de Carrera. Análisis Curricular de la Licenciatura en Psicología. ENEP Zaragoza (UNAM). Documento de circulación interna.
- Carpio, M., Herrera, A., Palacios, C., Díaz, G., y Bastar, G., - Proposición de un modelo de Evaluación Curricular para la carrera de Psicología en la ENEP Zaragoza (UNAM). Documento de circulación interna.

- Consejo Universitario. (1986). Reglamento General para la -
presentación, aprobación y modificación de Planes de Es-
tudio. En: Gaceta UNAM.
- Coordinación de Psicología. Conclusiones de las Mesas de Tra-
bajo del Primer Foro de Enseñanza Modular en Educación -
Superior. ENEP Zaragoza (UNAM). Documento de trabajo.
- Govo, M. (1979). "Apuntes para el análisis de la trayectoria
de una generación universitaria" En: C.E.E. Educación
y realidad socioeconómica. (pp. 43-60). México: Centro
de Estudios Educativos.
- Cuellar, S., y Gallardo, V. (1981). "Notas para una crítica -
de los modelos teóricos sobre las relaciones entre educa-
ción y sociedad" En: Memorias del Foro de Investigación
sobre Educación y Sociedad. (pp. 35-43) México (Xalapa
Veracruz).
- De la Peña, S. (1979) La formación del capitalismo en México.
México: Siglo XXI.
- Dirección General de Intercambio Académico. (1978). Versión re-
sumida de la XVIII Reunión ordinaria de la Asamblea Gene-
ral de la Asociación Nacional de Universidades e Institu-
tos de Enseñanza Superior. México: UNAM.
- Dirección General de Proyectos Académicos. (1985). Sugerenc-
ias acerca de los lineamientos generales para la revi-
sión y aprobación de Planes de Estudio de la UNAM. Mé-
xico: UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1980). "Un enfoque metodológico para la --
elaboración de programas escolares". En: Revista Perfi-
les Educativos. No. 10. pp. 3-28.
- Díaz Barriga, A. (1980). "El problema de la teoría de la eva-
luación y la cuantificación del aprendizaje". En: Sub-
programa A. Actualización Didáctica. Taller de Progra-
mas de Estudio. México: CISE-UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1982). "Tesis para una teoría de la evalua-
ción y sus derivaciones en la docencia". En: Revista -
Perfiles Educativos, No. 15. pp. 16-37.
- Díaz Barriga, A. (1984). Didáctica y Curriculum. México: -
Nuevo Mar.
- Díaz Barriga, A. "Problemas y retos en el campo de la evalua-
ción educativa" En: Revista Perfiles Educativos No. 37.
pp. 3-15.

- Díaz Barriga, A. (1984). Ensayos sobre la problemática curricular. México: Trillas.
- Díaz Barriga, A., y Barrón T. (1984). El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil. México: UNAM.
- Díaz B., Lule, M., Pacheco, R., y Saad, E. Manual del Taller Básico de Diseño Curricular. México: UNAM.
- Díaz, M. (1983). Propuesta para un modelo de organización para el desarrollo de la evaluación académica en la ENEP Zaragoza. Documento de circulación interna.
- Didriksson T. "Crisis, Universidad y Ciencias Sociales". En: Revista Perfiles Educativos No. 27 ó 28. 1985 (pp. - 46-55).
- Dos Santos, T. (1978). Imperialismo y Dependencia. México: Era.
- Dos Santos, T. (1978). "La crisis de la Teoría del Desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina". En: Varios. La dependencia político-económica en América - Latina. (pp149-187). México: Siglo XXI.
- ENEP Zaragoza. La construcción del Plan de Estudios para la carrera de Psicología. Ponencia presentada ante la VI Reunión Anual de Enseñanza e Investigación en Psicología México: 1980.
- ENEP Zaragoza (1980). Plan General de la primera fase de reestructuración del Plan de Estudios de la Carrera de Enfermería. ENEP Zaragoza. Documento de circulación interna.
- Escotet, M. (1979). "Universidad Abierta y pautas para su evaluación". En: C.E.E. Educación y realidad socioeconómica. México: Centro de Estudios Educativos.
- Facultad de Medicina. Programa de Medicina General Integral. Concepción y estrategias para la evaluación. México: UNAM.
- Fink, A., y Kosencoff. (1982). En: UFRHEA. Evaluación de Programas. México: ENEP Zaragoza.
- Follari, R. (1982). "El currículum como práctica social". En: Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular. (pp. 41-64). México: ENEP Aragón.

- Follarí, R., y Berruezo, C. (1981). "Criterios e instrumentos para la revisión de Planes de Estudio". En: Revisita Latinoamericana de estudios educativos. Vol XI. No. 1. (pp. 161-185).
- Fuentes Molinar, O. (1986). "Educación Pública y Sociedad". En: González, Y Florescano, (coord.). México Hoy. México: Siglo XXI.
- Furlan, A., y Aristi, P. (1982). "Razón Técnica y Curriculum". En: Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular. (pp. 29-40). México: ENEP Aragón.
- Furlan, A., y Remedí, E. Discurso Curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas - que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP Iztacala 1975-1979. México: DIE (IPN). 1983.
- Furlan, A. (1985). "Algunos comentarios sobre el uso del esquema sistémico en educación". En: Revista: VEREDA. No. 2. (pp. 13-23).
- Galán, G., (1983). "La organización del conocimiento social y sus implicaciones en el diseño curricular". En: Revista Perfiles Educativos No. 19. (pp. 18-27).
- Galán, G., y Marín, M. (1985). "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del Curriculum". En Revista Perfiles Educativos No. 27 ó 28. (pp. 26-45).
- Galli, A. (1981). "Evaluación educacional: Panorama actual". En: Cuaderno de Tecnología Educativa No. 2. (pp. México: CEUTES (UNAM)).
- Gilly, A. "Hacia el Congreso Universitario". En: Revista: NEXOS. (pp. 51-59). 1987.
- Giroux, H. (1983). "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa. En: De Leonardo, (compil.). La nueva sociología de la educación. (pp. 21-66). México: SEP- El Caballito.
- Glazman, R., y De Ibarrola, M. (1978). Diseño de Planes de Estudios. México: CISE (UNAM).
- Glazman, R., Figueroa, M. (1981). "Panorámica de la Investigación sobre Desarrollo Curricular". En: Documento Base - del Congreso Nacional de Investigación Educativa. Vol. I México.

- Glazman, R., y De Ibarrola, M., (1983). Diseño de Planes de Estudios. Modelo y realidad curricular. México: DIE--IPN.
- Gómez, C. (1979). "Credencialismo, dualismo laboral y desarrollo educativo". En: C.E.E. Educación y realidad socioeconómica. (pp. 269-304). México: Centro de Estudios Educativos.
- Gómez, C. (1981). "Acreditación educativa y reproducción social". En: González, R., y Torres, C. (coord.). Sociología de la Educación. (pp. 111-160). México: Centro de Estudios Educativos.
- Gómez, C., y Munguía, E. (1981). "Educación y mercado de trabajo en México: políticas de selección y promoción de la fuerza laboral". En: Memorias del Foro sobre Educación y Sobre Educación y Sociedad. México; (Xalapa Veracruz), 135-148.
- Gómez, C. "Educación y estructura económica: Marco teórico y estado del arte de la investigación en México". En: Documento - Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa. Vol 1. México.
- Gómez, M. (1981). Dependencia y educación en América Latina". En: Memorias del Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad. (pp. 63-66). México: Xalapa Veracruz..
- Gómez, P. (1983). "La teoría, el método y la técnica: nudo gordiano de la Psicología Social". En: Programa de Análisis y Diseño Nivel Comunitario. México: ENEP Zaragoza.
- González, G. (1982). "Aportaciones metodológicas a la problemática del desarrollo curricular en educación superior". En: - UFRHEA. Tópicos Pedagógicos. (pp. 56-64). México: ENEP - Zaragoza.
- Guedez, V. (1980). "Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales". En: Revista Curriculum. No. - 10. (pp. 5-28).
- Guevara, N. (1980). "Educación Superior y desarrollismo en México" En: Cuadernos Políticos No. 2 (pp.54-70). México: Era.
- Guvara, N. (1981).. "Introducción: Los múltiples rostros de la crisis universitaria". En: Guevara, N. La crisis de la educación EN México. México: Nueva Imagen.
- Guevara, N. Y Leonardo, P. Introducción a la teoría de la educación. México: Ed. Terra-Nova. (1984).
- Guzmán, S. (1978). Alternativas para la educación en México. México: Garnica.
- Hans, N. (1982). "De la edad de la inocencia a la del enciclopedia" En: Revista Educación. (pp 101-142).

- Herrera, A. (1983). "El proceso de Investigación en Ciencias Sociales. Dos aproximaciones: el Neopositivismo y el Materialismo Dialéctico" ENEP Zaragoza. Mimeo.
- Herrera, A. (1984). Análisis global del Plan de Estudios de la - carrera de Psicología. Trabajo presentado en el Foro de - Evaluación Curricular de Psicología. ENEP Zaragoza. México.
- Herrera, A. El concepto de hombre en Psicología Social. ENEP Zaragoza. México. Mimeo. 1985.
- Herrera, A., Acle, T., Díaz, G., y Carpio, H. (1983). Propuesta de estructura organizativa para realizar evaluación curricular. ENEP Zaragoza. Documento de Circulación Interna.
- Ibarrola, M., "El (1981)."El crecimiento de la escolaridad en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y de la burguesía". En: Memorias del Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad. (pp. 197-207). México, Xalapa Veracruz.
- Islas, G. (1980). Evaluación de programas. México: CEUTES (UNAM)
- Islas, G., y Aguilar, A., Proyecto: Análisis de la situación académica administrativa y de infraestructura de la carrera de Psicología. ENEP Zaragoza. Documento de Circulación -- interna.
- Jardón, H. y Herrera A., "La evaluación en el ámbito universitario: Un panorama crítico". En: Cuadernos Educativos No. 2. 1986.
- Kaufman, R. (1983). Planificación de sistemas educativos. México Trillas.
- Laguna, V. (1983). Marco Teórico: Proyecto de evaluación de la - docencia. ENEP Zaragoza. Documento de circulación interna.
- Lederman, E. (1982). "Planificación de recursos humanos (una - aproximación metodológica). En: Revista Educación. pp. 161-182.
- Leyton, M., y Tyler, R. (1969). Planeamiento educacional. Principios básicos del curriculum y del aprendizaje. Un modelo pedagógico de planeamiento educacional. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Marín M., y Galán G. (1986). "Evaluación Curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar". En: Revista Perfiles Educativos. No. 32. (pp. 38-47).

- Marini, M. (1981). Dialéctica de la dependencia. México: Era.
- Matus, C. (1985). Estrategia y plan. México: Siglo XXI.
- Mendoza, R. (1981). El proyecto ideológico modernizador de las - políticas universitarias en México (1965-1980)". En: Revista Perfiles Educativos No. 12. pp. 3-21.
- Mendoza, R. (1987). "Los retos actuales de la educación superior en México". En: Revista Perfiles Educativos No. 36. pp. - 35-54.
- Morales, P., González, E., Ruiz, C. (s/f). Análisis de los resultados de la encuesta preliminar para la indagación de los rasgos profesionales del biólogo en México que se llevó a - cabo en 1980. ENEP Zaragoza. Documento de circulación interna.
- Muñoz, I., (1982). "Políticas educativas y problemas de empleo". En: Revista Educación. pp. 323-340.
- Nilo, S. (1981). "Temas de Evaluación". En: CEUTES. Cuaderno de Tecnología Educativa No. 2. México: UNAM.
- Padua, J. (1981). "Movilidad social y Universidad". En: Guevara N., La crisis de la educación superior en México. México: Nueva Imagen.
- Pallán, F., (1979). "Universidad, investigación y desarrollo en - América Latina". En: C.E.E. Educación y realidad socioeconómica. México: Centro de Estudios Educativos.
- Pansza, M. (1986). "Ensayo sobre el proceso de creación". En: Revista Perfiles Educativos No. 32. pp. 29-37.
- Pansza, M. (1987). "Notas sobre planes de estudio y relaciones -- disciplinarias en el currículo". En: Revista Perfiles Educativos No. 36. pp. 16-34.
- Pantoja, A., y Vazquez, G. (1980). Proyecto para evaluar la eficiencia terminal de la carrera de Psicología. ENEP Zaragoza. - Documento de circulación interna.
- Pastrana, N. (1981). Clasificación de modelos de evaluación. México: CEUTES (UNAM).
- Péreznieto, C. (1976). Algunas consideraciones acerca de la Reforma Universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México. México: Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos.

- Pierre Vielle, J. (1973). "Lineamientos para una estrategia de investigación y de innovación educacional en el contexto de la dependencia". En: C.E.E. Perspectivas de la educación para América Latina. México: Centro de Estudios Educativos.. pp 83-98.
- Portantiero, C. (1981). "Gramsci y la educación". En: González Y Torres, C. (compil.) Sociología de la Educación. pp. 221-228. México: Centro de Estudios Educativos.
- Royes, F. (1983). Proyecto de Evaluación del Aprendizaje. - ENEP Zaragoza. Documento de Circulación Interna.
- Rico, B. y cols. (1981). Informe sobre la evaluación de la - gruencia interna de contenidos de las materias teóricas del plan de estudios de la carrera de Biología. ENEP - Zaragoza. Documento de circulación interna.
- Rodríguez, M., y Serrano, R. (1980). Documento de trabajo del Taller de Internalización Modular. México: UAM Xochimilco.
- Rodríguez, L., y Díaz, G. (1983). Proyecto: Evaluación de la disponibilidad de recursos en el marco institucional de la ENEP Zaragoza. ENEP Zaragoza. Documento de circulación interna.
- Rufz, L. (1985). "Reflexiones sobre la realidad del curriculum" En: Revista: Perfiles Educativos No. 29 ó 30. pp. 65-77.
- Salamon, M. (1982). "Gramsci: Apuntes para una propuesta educativa". En: Revista Perfiles Educativos No. 15. pp. 3-15.
- Sandoval, C. (1986). "Adecuación e inadecuación: ¿Falso dilema para la relación entre profesiones y mercado de trabajo?" En: Revista Perfiles Educativos No. 31. pp. 39-51.
- Schwab, J. (1974). Un enfoque práctico para la planificación - del currículo. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sogre, M., Tanguy., y Lortic, M. (1980). "Una nueva ideología de la educación". En: Labarca, G. (compil). Economía - política de la educación. México: Nueva Imagen. pp. - 331-371.
- Serrano, R., e Isunza, M. (1982). "El diseño curricular en la concepción de objetos de transformación". En: Memorias del Encuentro sobre Diseño Curricular. pp. 42-63. México: ENEP Aragón.

- Trujillo, A., Cedillo, J. (1981). "Empleo, rendimiento escolar y clase social en Educación Superior". En: Memo-
rias del Foro de Investigaciones sobre Educación y So-
ciedad. pp. 237-243. México, Xalapa Veracruz.
- Tyler, R. (1979). Principios básicos del curriculum. Buenos Aires: Troquel.
- Valdivia, L., y Villanueva, E. (compil.). 1988). Los supues-
tos de la racionalidad de la tecnología. México: UNAM.
- Varios. (s/f). Primer Congreso sobre las bases conceptuales -
de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.
Documento de Circulación Interna..
- Varios (1982). La planeación universitaria II. México: ANUIES.
- Varios. (1984). Informe de las actividades realizadas para la
evaluación de la Congruencia Externa del Plan de Estudios
de la carrera de Psicología. Trabajo presentado en el -
Foro de Evaluación Curricular de Psicología. ENEP-Zarago-
za.
- Vasconi, T. y Recca, I. (1977). "Modernización y crisis en la
Universidad Latinoamericana". En: Varios: La Educación
Burguesa. México: Nueva Imagen.
- Vasconi, T. (1982). Técnicas, tecnología y tecnocracia. Car-
acas. Mimeo.
- Zemelman, H. (1987). Uso crítico de la teoría. México: El Cole-
gio de México.
- Zemelman, H. (1988). Conferencia dictada en la presentación de
la obra: El uso crítico de la teoría. ENEP Zaragoza.
- Zermeño, S. (1979). Imperialismo y desarrollo capitalista tar-
dío. México: UNAM.

ANEXO 1

PROPUESTAS DE DISEÑO CURRICULAR DESDE LA
PERSPECTIVA DE LA FUNCIONALIDAD TÉCNICA.

T A B L A 1

M. TYLER

JOHNSON

VILLARREAL

- | | | |
|---|---|---|
| <p>1. Año de publicación 1949.</p> <p>2. Preguntas y criterios - para estructurar el currículo:</p> <p>2.1 Establecimiento de los fines que desea alcanzar la escuela:</p> <p style="margin-left: 20px;">A. Fuentes de información: Estudiante; Medio ambiente; Filosofía educativa; Psicología del aprendizaje.</p> <p style="margin-left: 20px;">B. Filtros para elegir los objetivos (amplitud de funciones, valores materiales y de éxito, condiciones de aprendizaje).</p> <p>2.2 Selección de experiencias de aprendizaje. (practicar la conducta, que el alumno esté en posibilidad de practi-</p> | <p>1. Año de Publicación: 1967.</p> <p>2. Definición de currículo: Serie estructurada de resultados de aprendizaje.</p> <p>2.1 Contenidos de aprendizaje: Conocimiento técnica y validez.</p> <p>2.2 Determinación de la intención implícita de la enseñanza dentro del currículo.</p> <p>3. Selección del contenido.</p> <p style="margin-left: 20px;">3.1 Fuente: Cultura.</p> <p style="margin-left: 20px;">3.2 Determinación del contenido cultural: disciplinario y no disciplinario.</p> <p style="margin-left: 20px;">3.3 Criterios para seleccionar el contenido de la cultura disponible: lo que es susceptible de enseñar y la cultura dominante.</p> <p>4. Estructura del currículo.</p> <p style="margin-left: 20px;">4.1 Ordenamientos neces</p> | <p>1. Año de Publicación: 1980.</p> <p>2. Definición de currículo: Contempla desde la implantación de un modelo material de captación de necesidades y demandas del país en materia educativa hasta la integración de los planes de estudio, - con base en un modelo de integración curricular.</p> <p>3. Etapas para diseñar el currículo:</p> <p style="margin-left: 20px;">3.1 Definición del problema (sistema).</p> <p style="margin-left: 20px;">3.2 Marco Teórico.</p> <p style="margin-left: 20px;">3.3 Definición de la estructura del sistema.</p> <p>4. Plan de Estudios: Disposiciones sistemáticas y coherentes de contenidos académicos y metodologías educativas.</p> <p>5. Marco Teórico. Planteación educativa integral como modelo y como método</p> <p>6. Binomio: necesidades del país-carreras necesarias.</p> <p>7. Temporalidad diacrónica y sincrónica.</p> |
|---|---|---|

- car la conducta, -
satisfacción de -
practicar la con-
ducta, que permita
alcanzar los obje-
tivos.
- 2.3 Organización de -
las experiencias
de aprendizaje.
- A. Continuidad.
B. Secuencia.
C. Integración.
- 2.4 Evaluación de las
Experiencias de -
aprendizaje (juz-
gar la conducta -
global del alumno).
- rios para la enseñan-
za.
- 4.2 Relaciones taxonómi-
cas en la estructura
del contenido.
5. El currículo guía la en-
señanza. Esta es consi-
derada como: a) la inte-
racción entre un agente
que enseña y otro que es
tá dispuesto a aprender;
b) un compromiso que li-
ga a los estudiantes con
un contenido cultural; y
c) un proceso episódico.
6. Evaluación del currículo.
Implica la validación de
la selección y la estruc-
turación de los temas.
Sirve para identificar
los errores estructurales
y la selección de -
los temas mediante un -
conjunto de métodos (con-
sensual y de enjuicia-
miento).
7. Consideraciones genera-
les: El currículo es el
criterio para la selec-
ción de la enseñanza. -
Asimismo, la efectividad
de la enseñanza está re-
presentada por la compara-
ción entre resultados es
8. Etapas para establecer la
estructura del sistema:
- 8.1 Diseño de la red se-
cuencial y los mode-
los particulares.
- 8.2 Elaboración de las ma-
trices de investiga-
ción de las necesida-
des del país.
- 8.3 Definición del perfil
de las carreras selec-
cionadas a partir de
los requerimientos cu-
rriculares concretos.
- 8.4 Determinación de re-
querimientos curricu-
lares de apoyo.
- 8.5 Distribución de conte-
nidos.
- 8.6 Definición de objeti-
vos.
- 8.7 Diseño de proyectos
pedagógicos.
- 8.8 Diseño de programas.
- 8.9 Distribución de pro-
gramas dentro del -
Plan de Estudios.
9. Red Secuencial: es una de
las partes medulares del
sistema. Se define como
el conjunto de activida-
des, grupos de participa-
ción, submodelos de traba

perados y obtenidos. Finalmente, las comparaciones entre planes y profesores puede hacerse sólo en función del currículo.

jo y eventos que con base en un determinado orden racional construyen la meta a seguir en el diseño de planes y programas de estudio.

10. Determinación de las actividades que deberá realizar el equipo de diseño.

A. Investigación de las necesidades de educación que requiere satisfacer el país.

B. Definición de las carreras necesarias.

C. Definición de perfiles.

D. Definición de áreas académicas y asignaturas.

E. Definición de objetivos.

F. Integración de planes de estudio.

11. Método para el diseño y aplicación del proyecto: Método Dialéctico Estructural.

+Es un método cualitativo; su propósito es dar a conocer los elementos generadores como resultado de la detección de los opuestos internos propios de los parámetros que determinan el sistema.

M. TYLER

JOHNSON

VILLARREAL

12. Parámetros Catoriales.
 - 12.1 Responsabilidad social.
 - 12.2 Responsabilidad personal.
 - 12.3 Responsabilidad académica.
13. Entradas del sistema: necesidades sociales, personales y académicas.
14. Salida del sistema (Plan de Estudios).

T A B L A 2

GLAZMAN Y DE IBARROLA

1. Año de Publicación: - 1978.
2. Etapas de diseño de Planes de Estudio: -
 - 2.1 Determinación de objetivos generales.
 - 2.2 Operacionalización de objetivos generales.
 - a) Definición de objetivos específicos.
 - b) Organización de objetivos específicos.
 - 2.3 Estructuración de objetivos intermedios: jerarquización, ordenamiento y determinación de metas de capacitación gradual.
 - 2.4 Evaluación del Plan de Estudios. -
 - A. Evaluación del Plan vigente.
 - B. Evaluación del proceso de diseño.
 - C. Evaluación del

ARNAZ

1. Año de Publicación: 1980.
2. Elementos para el desarrollo curricular:
 - 2.1 Objetivos curriculares. Propósitos Educativos Generales - que se persiguen con un sistema de enseñanza-aprendizaje.
 - 2.2 Plan de Estudios. - Conjunto de contenidos seleccionados para el logro de objetivos; así como la organización y secuencia en que deben ser abordados, su importancia y el tiempo previsto para su aprendizaje.
 - 2.3 Elaboración de Cartas Descriptivas. - Formas operativas en que se distribuyen y apoyan los contenidos seleccionados.
 - 2.4 Sistema de Evaluación.
 - A. Organización con respecto a la admisión, evaluación, promoción y

ENEP-IZTACALA (UNAM)

1. Año de Publicación: 1976.
2. Elementos que contempla el proyecto curricular:
 - 2.1 Justificación de la necesidad de cambio de Plan de Estudios.
 - 2.2 Descripción del Plan de Estudios que se pretende cambiar.
 - 2.3 Estrategia de definición de objetivos profesionales.
 - 2.4 Especificación de actividades profesionales.
 - 2.5 Características académicas del modelo.
 - 2.6 Análisis de costos.
 - 2.7 Descripción del proyecto.
 - 2.8 Perspectiva de la profesión como ciencia y como actividad profesional.
 - 2.9 Determinación de necesidades.
 - 2.10 Currícula y objetivos profesionales.
 - 2.11 Organización y objetivos curriculares.
 - 2.12 Descripción del nuevo Plan de Estudios.

- nuevo Plan.
3. Criterios metodológicos para la elaboración de un Plan de Estudios.
 - 3.1 Verificabilidad Se refiere a la fundamentación.
 - 3.2 Sistemática.
 - 3.3 Continuidad.
 4. Selección y determinación de resultados a alcanzar. Depende de las condiciones externas a la institución educativa: práctica - profesional, campo de la disciplina, necesidades sociales, legislación educativa, etc.
 5. Organización de recursos, procedimientos y formas administrativas a partir de las circunstancias propias de la institución: No. de alumnos, recursos, marco legal, etc.

- acreditación del alumno.
- B. Regulación del ingreso, proceso y egreso del estudiante.
3. Consideraciones Generales.
 - A. El curriculum - puede funcionar como un sistema.
 - B. El curriculum es un instrumento elaborado para elaborarse como insumo operador.

3. Determinación de objetivos profesionales a partir de la problemática de la comunidad.
4. Determinar las categorías degenéricas de la actividad profesional a partir de las siguientes dimensiones:
 - A. Objetivos de la actividad.
 - B. Areas generales de la actividad.
 - C. Condiciones socioeconómicas en que se desenvuelven la Universidad.
 - D. Número de personas - que afecta la actividad.

T A B L A 3

ENEP ZARAGOZA (UNAM)

1. Año de Publicación:
1979.
2. Fases del Desarrollo -
curricular:
 - 2.1 Análisis previos:
 - A. Evaluación Cu-
rricular: Desa-
rrollo de la -
profesión, com-
paración de cu-
rrricula de dis-
tintas institu-
ciones y diseño
de indicadores.
 - B. Análisis de ne-
cesidades y mer-
cados de traba-
jo.
 - C. Análisis del -
Perfil Profesio-
nal.
 - D. Análisis de re-
cursos institu-
cionales y de
la población es-
tudiantil.
 - 2.2 Detección de nece-
sidades nacionales.
 - 2.3 Elaboración del -
perfil profesional.
 - 2.4 Determinación de
recursos institu-

ENEP ZARAGOZA (UNAM)

cionales; presupuesto de operación; personal docente; instalaciones; materiales; programas existentes; sistema académico-administrativo; y, análisis de la población estudiantil (perfil, demanda, deserción).

A N E X O 2

ENFOQUES GENERALES DE EVALUACION
CURRICULAR (FUNCIONALIDAD TECNICA).

BASADO EN : PASTRANA, N. CLASIFICA-
CION DE MODELOS DE EVA-
LUACION. ED. CEUTES,
MEXICO, 1981.

ENFOQUES DE EVALUACION

ENFOQUE	DEFINICION DE EVALUACION	CARACTERISTICAS	REQUISITOS
1. La evaluación considerada como juicio de expertos.	- Se considera al juicio una valoración subjetiva emitida por un sujeto (profesional con dominio en alguna disciplina).	- Se le liga a procedimientos administrativos: supervisión y acreditación.	- No se requiere conocer el campo de la evolución sino conocer el objeto a evaluar.
2. La evaluación considerada como medición.	- Evaluar es sinónimo de construir instrumentos y de interpretar resultados.	- Es un enfoque instrumentalista que se deriva de la teoría psicométrica. - Solo se evalúa lo que se puede medir. - Las variables que no se pueden medir se caracterizan como intangibles.	- Partir de la curva normal de distribución en el análisis y valoración del objeto de la evaluación.
3. La evaluación como comprobación de la congruencia entre resultados y objetivos.		- Históricamente se ubica como un esfuerzo sistemático para abordar el diseño y la evaluación curricular.	

ENFOQUE

DEFINICION DE
EVALUACION

CARACTERISTICAS

REQUISITOS

4. La evaluación como insumo a la toma de decisiones.

- La evaluación es únicamente de objetivos y resultados.

- Proporciona datos válidos, confiables y objetivos para la evaluación.

- La evaluación es un proceso consubstanciado al proceso enseñanza-aprendizaje.

- Desventajas: el establecimiento de objetivos es un proceso largo y tedioso, la evaluación se considera como un acto terminal.

- Se orienta particularmente a servir a las decisiones a través de la presentación de información útil para juzgar las alternativas de decisión.

ENFOQUE

DEFINICION DE
EVALUACION

CARACTERISTICAS

REQUISITOS

- Propone estrategias para facilitar la toma de decisiones.
- La función de los evaluadores es la recolección de información y su presentación a las decisiones, quienes determinan el valor del programa.

A N E X O 3

MODELOS DE EVALUACION (FUNCIONA-
LIDAD TECNICA).

BASADO EN: PASTRANA, N.
CLASIFICACION
DE MODELOS DE
EVALUACION.
ED. CEUTES.
MÉXICO
1981.

MODELOS DE EVALUACION

ENFOQUE MODELO	PRINCIPALES REPRESENTANTES	DEFINICION DE EVALUACION	CARACTERISTICAS
1. Modelos sustentados en el juicio de expertos.	Scriven (1967); Stake (1967); Forenand (1971) y Knox (1969).	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación - tiene una función en el desarrollo curricular en la toma de decisiones, en el mejoramiento de un curso, - etc. - La evaluación - formativa tiene como propósito el mejoramiento del programa a través de su <u>realimentación</u>. - La evaluación <u>sumaria</u> tiene como propósito, es la <u>determinación</u> - del mérito del programa. - En suma la <u>evaluación</u> es la <u>determinación</u> de <u>méritos</u>. - Enfoca los datos de la evaluación en dos dimensiones: 	<ul style="list-style-type: none"> - Ha aportado <u>recomendaciones</u> generales más que constituirse como modelo. - Diferencia la <u>evaluación sumaria</u> de la <u>evaluación formativa</u>.

**ENFOQUE
MODELO**

**PRINCIPALES
REPRESENTANTES**

**DEFINICION DE
EVALUACION**

CARACTERISTICAS

2. Enfoques basados en la igualación de medición y evaluación.

3. Modelos que enfatizan el logro de resultados.

Tyler (1942);
Hammond (1969);
Popnan (1971);
Bloom (1971);
Morgan (1970).

- Consiste en determinar el grado de relación y acuerdo entre varias clases de datos.

- Grado en que las metas son alcanzadas.

- Concibe a la evaluación un término de efectividad de un programa educativo para alcanzar los objetivos.

a) Dimensión I:
- Descripciones.
- Juicios.
b) Dimensión II:
- Antecedentes.
- Transacciones.
- Resultados.

- No existen modelos de evaluación como tales.

- Es una situación común en educación.

- Incluye la formulación cuidadosa de las metas educativas de acuerdo al análisis de: sociedad, estudiantes y contenido.

- Se evalúa al final al alumno para ver en que medida se alcanzan las metas.

ETAPAS:

a) Aislar los aspectos a ser evaluado.
b) Definir las variables relevantes.
c) Especificar los objetivos en tér-

ENFOQUE
MODELO

PRINCIPALES
REPRESENTANTES

DEFINICION DE
EVALUACION

CARACTERISTICAS

evaluación de insu-
mos es proporcionar
información para la
determinación de cómo
utilizar los re-
cursos para alcanzar
las metas del progra-
ma (Stufflebeam, -
1971).

EVALUACION DE PROCE-
SOS.

La evaluación de pro-
cesos está íntimamen-
te relacionada con
el concepto de eva-
luación formativa,
ya que la informa-
ción que da la eva-
luación formativa es
proporcionada por da-
tos producidos por
actividades en la -
evaluación de proces-
sos. La evaluación
formativa en este -
contexto se puede de-
finir como "la reco-
lección de informa-
ción que pueda ser
usada por los diseñá-
dores y evaluadores
con el objeto de de-
terminar el grado de

ENFOQUE
MODELO

PRINCIPALES
REPRESENTANTES

DEFINICION DE
EVALUACION

CARACTERISTICAS

EVALUACION DEL CON-
TEXTO.

La evaluación del contexto se define como la provisión de información básica que describe el ámbito de interés, las condiciones actuales y deseadas, correspondientes al ambiente, identifica necesidades no satisfechas y oportunidades desperdiciadas y diagnostica los problemas que impiden que las necesidades sean satisfechas y que las oportunidades no sean aprovechadas (Stufflebeam, 1971). De aquí que una evaluación de contexto adecuada apunte a la detección de problemas que requieren solución, ya sea esta mediata o inmediata.

EVALUACION DE INSU-
MOS.

El propósito de la

ENFOQUE
MODELO

PRINCIPALES
REPRESENTANTES

DEFINICION DE
EVALUACION

tipos de deci-
sion.

CARACTERISTICAS

TIPOS DE EVALUACION

1. Evaluación de con-
texto.
2. Evaluación de in-
sumos.
3. Evaluación de pro-
cesos.
4. Evaluación de pro-
ductos.

TIPOS DE DECISION

1. Decisiones de pla-
neación para de-
terminar las me-
tas.
2. Decisiones de es-
tructuración para
diseñar procedi-
mientos.
3. Decisiones de opo-
rte racionalización
para promover la
utilización, mejo-
ramiento y con-
trol de los pro-
ductos.
4. Decisiones recien-
tes que responden
a los alcances y
progresos del cu-
rriculum realimen-
tando los proce-
sos anteriores.

ENFOQUE
MODELO

Modelos que apoyan -
la toma de decisio-
nes.

PRINCIPALES
REPRESENTANTES

Alkin (1969);
Stufflebeam (1971);
Fellin y Epstein
(1971); Linvall y
Cox (1970).

DEFINICION DE
EVALUACION

- La evaluación
es el proceso
de averiguación
de áreas de in-
terés, la selec-
ción de informā-
ción apropiada
y la recolec-
ción y análisis
de la misma pa-
ra organizar re-
portes útiles a
las decisiones
en la selección
de alternativas.

- Proceso de deli-
neación, obten-
ción y provi-
sión de informa-
ción útil para
juzgar alterna-

CARACTERISTICAS

minos conductua-
les.
d) Analizar los re-
sultados.

AREAS DE DECISION
- Selección del pro-
blema.
- Selección del pro-
grama.
- Operacionalización
del programa.
- Seguimiento del
programa.
- Certificación del
programa.

TIPOS DE EVALUACION
- Determinación de
necesidades.
- Planteamiento del
programa.
- Evaluación de la
implementación.
- Evaluación del -
progreso.
- Evaluación de re-
sultados.

El modelo más acaba-
do es el de Stuffle-
beam en el cual:
- Se plantean cua-
tro tipos de eva-
luación: (+).

ENFOQUE
MODELO

PRINCIPALES
REPRESENTANTES

DEFINICION DE
EVALUACION

CARACTERISTICAS

éxito de sus acciones iniciales, de tal manera que puedan hacerse modificaciones" (Cunningham, 1972). La evaluación formativa incluye recolectar información de tipo descriptivo que se refiere a los datos objetivos que se pueden generar mediante la inspección de partes de versiones preliminares del producto final del proceso final.

EVALUACION DE PRODUCTOS.

La evaluación de productos se utiliza para determinar la efectividad de un proyecto una vez que éste ha alcanzado su etapa final (Stufflebeam, 1968). El objetivo es relacionar los resultados con los objetivos y con las evaluaciones de contexto, insumos y

**ENFOQUE
MODELO**

**PRINCIPALES
REPRESENTANTES**

**DEFINICION DE
EVALUACION**

CARACTERISTICAS

procesos. El procedimiento general incluye establecer definiciones operacionales de los objetivos, medir los criterios asociados con las actividades y con los objetivos, comparar estas mediciones con standares absolutos o relativos, y hacer interpretaciones racionales de los resultados usando la información proveniente de las evaluaciones de contexto, insumo y procesos. El procedimiento general incluye establecer definiciones operacionales de los objetivos, medir los criterios asociados con las actividades y con los objetivos, comparar estas mediciones con standares absolutos o relativos, y hacer interpretaciones racionales de los resultados, usando la infor.

ENFOQUE
MODELO

PRINCIPALES
REPRESENTANTES

DEFINICION DE
EVALUACION

CARACTERISTICAS

mación provenientes de las evaluaciones de contexto, insumos y procesos (Sufflebeam, 1971). La evaluación de productos está fuertemente relacionada con el concepto de evaluación sumaria cuyo propósito es ayudar a tomar decisiones respecto al futuro de un programa, su continuación, terminación, repetición, etc. Como se describió anteriormente, cada tipo de evaluación se relaciona con determinado tipo de decisión.

+Tomando de: CARPIO, M.; HERRERA, A; PALACIOS, P; DIAZ, M.; - BASTAR, S. Proposición de un modelo de evaluación curricular para la carrera de Psicología en la ENEP-Zaragoza (UNAM).

Documento de circulación interna ENEP Zaragoza. 1982.

A N E X O 4**MÓDELO GENERAL DE EVALUACION CURRICULAR.**

MODELO GENERAL DE EVALUACION

ETAPA	TAREAS Y ANALISIS ESPECIFICOS	INDICACIONES
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Determinación - Especificación - Jerarquización - Tipo de modificación buscada. - Conexiones - Compatibilidad - Fuentes de conflicto en la determinación de los objetivos. 	<p>Esta etapa comprende las siguientes tareas diagnóstico de la situación dentro de la cual opera el programa; justificación para la puesta en marcha; estimación de resultados y consecuencias probables. Estas constituyen el marco de referencia de partida donde ubicar algunas de las principales variables a medir.</p> <p>Implica preguntarse qué es lo que se desea producir o cambiar.</p> <p>Los fines se agrupan en tareas, las cuales se vinculan con alguna meta final o superior de tal modo que salvo esta última, los otros juegan un papel instrumental o de intermediarios.</p> <p>La clarificación de objetivos se debe hacer de tal forma que permita la selección de indicadores objetivos. Son estos, los que harán posible la descripción o medición de los resultados.</p> <p>Esta etapa implica la definición del conjunto de personas a quienes el programa pretende llegar.</p> <p>Definir las metas marcando su alcance temporal: corto, mediano y largo plazo.</p>

ETAPA**TAREAS Y ANALISIS
ESPECIFICOS****INDICACIONES**

Estructura administrativa y medios instrumentales.

- Recursos financieros (origen, montos, disponibilidad, rigidez, administración).
- Recursos físicos (inventario, utilización, características, etc).
- Recursos humanos (organización, comunicación, control, número, calificación, motivación, etc.).

Implica la especificación de los medios instrumentales (medios radiales, películas, discusiones, folletos, manuales, etc.) y la estructura administrativa.

Muchos de los criterios de administración de empresas son de utilidad en la evaluación de programas sociales. Entre ellos se puede mencionar:

1. Formas y mecanismos para la toma de decisiones.
2. Naturaleza y contenidos de comunicación.
3. Sistemas de control.
4. Costos de funcionamiento.

Aplicación

- Estrategias y táctica de las acciones.
- Cronogramas.
- Universo de aplicación (usuarios).

Diseño Metodológico general.

- Definición de objetivos.
- Operacionalización de los objetivos.
- Definición del universo de referencia (muestra).
- Recolección de información.
- Análisis e interpretación de resultados.

Las etapas implican:
Definir los objetivos.
Derivar indicadores objetivos para medir las variables involucradas.
Determinar las variables independientes.
Determinar los efectos en las variables dependientes.
Determinar las variables intervinientes.
Distinguir variables individuales de colectivas.

ETAPAS

TAREAS Y ANALISIS ESPECIFICOS

- Diseños de evaluación
- Diseños experimentales
- Diseños cuasi-experimentales.
- Diseños no experimentales.

Análisis de resultados.

- Logros
- Eficiencia
- Calidad
- Persistencia
- Impacto

INDICACIONES

Son disposiciones metodológicas destinadas a establecer relaciones entre variables cognoscitivas, valorativas, actitudinales y conductuales.

Su aplicación tiene sentido cuando se desea evaluar programas cuyos objetivos consisten en lograr cambios o modificaciones en una o más de estas características.

Implica recoger información de diversas fuentes.

a) Individual: Observación; entrevistas; auto-evaluación; evaluación por jueces; técnicas sociométricas; medición de conocimientos, valores, actitudes, conductas; historia de vida.

b) Colectivo: Documentos estadísticos; información censal; registros institucionales; información histórica, datos colectivos, etc.

La evaluación de un curriculum puede usar cualquiera de los diseños según sean los propósitos que se tengan y las necesidades específicas.

Logros se refiere a la medición de los efectos producidos por el programa cuantificación.

Eficiencia: Tiene que ver con la productividad del programa.

ETAPA

**TAREAS Y ANALISIS
ESPECIFICACIONES**

INDICACIONES

Calidad: Su valoración supone técnicas no cuantitativas.

Persistencia: Duración temporal de los cambios.

Impacto: Ponceración del impacto.