

50  
230

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA

"APROXIMACIONES PARA EL ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD  
MODERNA EN MEXICO Y AMERICA LATINA:  
EL PROYECTO POLITICO-PEDAGOGICO ORIGINARIO DE  
LA U.A.M. XOCHIMILCO (1972-1975)"

T E S I S



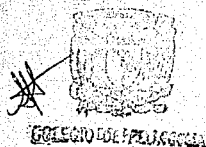
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

THELMA MARITZA PERALTA QUINTERO

REGISTRO DE LICENCIADA QUINTERO

MEXICO, D.F. 1993



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## **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.

# I N D I C E

Introducción . . . . .	IV
I. DISCURSO DEL ESTADO SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR . . . . .	1
I.1 La enseñanza superior en la década de los 70's en México y América Latina . . . . .	2
I.2 Las condiciones sociales, económicas y político-educativas en México . . . . .	23
I.3 La Reforma Educativa 1970-1976 . . . . .	41
II. EL PROYECTO ORIGINARIO DE LA U.A.M. . . . .	65
II.1 Antecedentes . . . . .	65
II.1.1 Situación de la educación a nivel superior . . . . .	65
II.1.2 Creación de la U.A.M. Ideas originarias y significación Político-Pedagógica . . . . .	71
II.2 Surgimiento de la U.A.M. Xochimilco . . . . .	87
II.2.1 Anteproyecto Villareal y Documento Xochimilco . . . . .	87
II.2.2 Documento Xochimilco. Principales conceptos y planteamientos . . . . .	89
II.2.3 Corrientes teóricas del Documento Xochimilco . . . . .	110
III. EL SISTEMA DE ENSEÑANZA MODULAR DE LA U.A.M. XOCHIMILCO . . . . .	117
III.1 Sentido innovador del Proyecto Académico Pedagógico . . . . .	117
III.1.1 El sistema modular en el marco del proyecto global de la U.A.M. . . . .	118
III.1.2 El diseño modular y el diseño curricular . . . . .	131
III.1.3 El módulo como estrategia de enseñanza-aprendizaje . . . . .	133
III.2 Aportes del sistema modular para la Universidad moderna en México y América Latina . . . . .	137
Comentarios Finales . . . . .	140
Anexo . . . . .	143
Bibliografía . . . . .	145

## INTRODUCCION

Si bien la formación académica del estudiante se va dando dentro de todo un proceso de enseñanza-aprendizaje, es por medio de algunas asignaturas—sobre todo de aquellas que se vinculan al campo de la investigación— que se pueden brindar elementos para que el futuro profesionista de la pedagogía construya una visión más amplia de lo que forma su campo de reflexión y acción, en el que interactúan toda una gama de procesos y conocimientos que repercuten en forma directa e indirecta en la educación.

Por medio de la reflexión hecha durante la participación en la asignatura de Taller de Investigación Pedagógica de 7o. y 8o. semestres, se fueron concibiendo y elaborando ciertos planteamientos, que ahora quedan plasmados en el presente trabajo.

Cabe destacar que las características, así como el desarrollo y evaluación de experiencias de educación superior son el resultado de la historia reciente de nuestro país y de América Latina; es importante entonces, ubicar los procesos de conformación de las instituciones y de los sujetos que participan en ellas, a partir del análisis de las situaciones históricas y las implicaciones político-pedagógicas que han posibilitado o limitado su desarrollo. En este sentido adquiere importancia rescatar, a partir de testimonios y documentos, el o los proyectos originarios de esas instituciones para posibilitar una mejor comprensión del proceso actual de educación superior en nuestro país. Uno de esos proyectos es el de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), particularmente situando la propuesta originaria de la Unidad Xochimilco.

En este marco es importante construir metodologías que den cuenta de los

procesos de conformación de las instituciones de Enseñanza Superior, atendiendo la particularidad político-pedagógica de estos procesos.

Por lo tanto, es necesario que el pedagogo sea capaz de adecuar y desarrollar elementos de análisis que lo conduzcan a realizar su tarea desde el punto de vista que le concierne: "el educativo". En este tenor el trabajo se ha instrumentado con la metodología del proyecto "Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina" (APPEAL), que brinda elementos para realizar una reflexión histórico-pedagógica concreta.

El presente trabajo tiene como objetivo ubicar y reconstruir históricamente la propuesta educativa originaria de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, considerando las condiciones que promovieron su producción, el debate pedagógico de la época en que se construyó y el sentido particular que se dio a ese modelo.

Por otra parte, aunque no fue un objetivo planteado en este trabajo, se ubicó también una serie de aspectos que continúan siendo una parte del debate y problemática que enfrentan las Universidades Públicas en el momento actual, a saber: en su organización institucional, su nivel académico, su nivel administrativo, en las modalidades del proceso enseñanza-aprendizaje, la relación entre el saber y los campos disciplinarios, la producción y construcción del conocimiento, y su relación con la sociedad y el Estado.

Para realizar este trabajo, se consideraron los siguientes presupuestos teórico-metodológicos, los cuales explican desde dónde surgen las alternativas como unidad de análisis:

- Las condiciones sociales de producción, las experiencias anteriores en materia de educación, hechos y procesos socioeconómicos y políticos, así como los discursos y documentos que fueron producto de estos acontecimientos.

- El papel y la participación de los actores del propio proceso y de quienes lo

concebieron.

- El debate político-pedagógico de la época de los 60's y 70's, y su expresión en la formulación y fundamentación de la propuesta del "sistema modular".

El trabajo se dividió en 3 capítulos: En el primero se ubican las condiciones históricas, sociales, económicas y educativas que caracterizaron a México y a América Latina en las postrimerías de la década de los 60's y los inicios de la década de los 70's, y sus implicaciones para la Reforma Educativa del sexenio presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976); En el segundo se analizan las circunstancias tanto ideológicas, como políticas y sociales que permitieron la creación de la UAM, particularmente de la Unidad Xochimilco, y los elementos de la Reforma Universitaria que repercutieron en ese proyecto educativo; y en el tercero se profundizan los elementos pedagógicos y didácticos en los que se fundamenta la transmisión y producción del conocimiento, asimismo se abren algunas líneas de reflexión sobre las implicaciones de ese proyecto universitario para la comprensión del sistema de enseñanza actual.

Al reconstruir y analizar históricamente el proyecto político-pedagógico de la UAM-Xochimilco, se configuran una serie de categorías que permiten recuperar y dar sentido político a algunas categorías y tesis centrales derivadas del estudio y reconstrucción histórica de los procesos educativos que se propusieron como alternativa o innovación a los modelos tradicionales de enseñanza, y que constituyeron el objeto de investigación del proyecto APPEAL, como son:

1. Que la educación, siendo una práctica social, es susceptible de ser producida y analizada desde ángulos diferentes: ideológico, político, psicológico y pedagógico.

2. La educación está inmersa en un proceso de múltiples articulaciones y antagonismos que son el resultado de las luchas hegemónicas por legitimar el poder, no sólo

lo impuestas por la clase dominante, lo cual lleva a plantear el problema de las mediaciones, interpelaciones y conformación de identidades.

3. Los procesos de continuidad y discontinuidad están presentes de manera particular en toda práctica educativa, la cual permite entender cómo participa la educación en los procesos de transmisión y transformación social como parte de las luchas por la hegemonía.

Finalmente, la recopilación de archivos, periódicos, textos y diversos materiales bibliográficos brindaron elementos en relación con el objetivo planteado; esta tarea central de recopilación y reconstrucción constituyó el proceso que permitió situar y reconocer "EL Proyecto Político-Pedagógico Originario de la UAM-Xochimilco".

## CAPITULO I

### DISCURSO DEL ESTADO SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR

En las tres últimas décadas se han venido desarrollando movimientos políticos, económicos, sociales y educativos que repercuten en la educación superior de América Latina.

El aumento de la población y el requerimiento de solución a las demandas de ésta, son ejes ordenadores que motivan a los diversos gobiernos latinoamericanos a tratar de dar solución a la problemática que esto genera.

Es aquí donde la educación comienza a jugar un papel importante, sobre todo la de nivel superior, pues tanto la demanda social de la población como las políticas de los gobiernos, esperan que la educación constituya la base para "resolver" el subdesarrollo y la dependencia que las economías latinoamericanas tienen con respecto a los mercados internacionales.

México no es la excepción, ya que se encuentra inmerso en problemáticas similares a las de otros países de América Latina; su dependencia económica y la creciente deuda externa, así como algunas condiciones particulares (aumento desmedido de la población, migración de campesinos hacia la zona urbana y otros), hacen que se tomen medidas similares a las del resto de la región.

En este marco resulta necesario para nuestro estudio situar las tendencias generales de los 70's en la zona, ya que como lo cita Tedesco:

"... la peculiaridad de América Latina radica en el dinamismo que ha mostrado en las últimas décadas el comportamiento de las variables más importantes. En este sentido se ha señalado la existencia de algunos procesos fundamentales: la urbanización, la industrialización y el desarro-



llo de las actividades terciarias o de servicios que afectan profundamente la conformación de los estilos políticos vigentes" (1).

Por lo tanto, es conveniente ubicar los planteamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales bajo los cuales surgen los discursos sobre la educación superior en Latinoamérica.

### I.1 La enseñanza superior en la década de los 70's en México y América Latina.

A partir de la década de los 50's la educación superior ha pasado por una serie de procesos como son: la expansión cuantitativa, los cambios de modelos organizativos, la diversificación institucional, la persistencia de la actividad estudiantil y su participación en los conflictos sociales, y las innovaciones pedagógicas, entre otros, que han dado como resultado las transformaciones de las universidades latinoamericanas (a).

Con base en el análisis de la reducción entre educación y estructura social que hace Tedesco (2), se ve que de los años 50's a los 70's se asocian los procesos de modernización y desarrollo, que tuvieron lugar en el ámbito de la industrialización basados en el modelo de sustitución de importaciones. La universidad fue

- 
- (1) CEPAL, Estructura y dinámica del desarrollo de América Latina y el Caribe y sus repercusiones para la educación. ED-79/MINELIAC/ref. 1, 1979. (Citado por Tedesco, J. C. en: "Tendencias y Perspectivas en el Desarrollo de la Educación Superior en América Latina y el Caribe". Revista Foro Universitario. No. 72, p. 10).
- (a) Los datos obtenidos y los estudios sobre educación superior en América Latina que se señalan en esta tesis, provienen de varios autores. Para un mayor análisis recomendamos consultar a: Bruner, J. J. "América Latina y la Educación Superior en los 80's". pp. 67-112; Guevara Niebla, G. La Crisis de la Educación Superior en México. 334 pp; Latapí, P. "Reformas Educativas en los Cuatro Últimos Gobiernos (1952-1975)". pp. 1323-1333; ———— Análisis de un Setenio de Educación en México (1970-1976). 256 pp; Mendoza Rojas, J. "El Proyecto Ideológico Modernizador de las Políticas Universitarias en México (1965-1980)". pp. 3-21; y Tedesco, J. C. *op. cit.*, Nbs. 72, 73 y 74.
- (2) Tedesco, *op. cit.*, No. 72.

concebida como formadora de recursos humanos para responder a los requerimientos del aparato productivo, dinamizándose a las áreas científico-técnicas. Se dio una corriente crítica con respecto a la universidad tradicional, que enfatizaba al carácter elitista que hasta esa época caracterizó a las universidades latinoamericanas. La modernización apareció como alternativa para superar el tradicionalismo oligárquico de base agrícola y como alternativa al proceso de radicalización estudiantil, convirtiendo a las universidades en agencias de socialización política. En este contexto surgieron universidades que respondieron a los nuevos requerimientos del aparato productivo, intentos de despolitización fundamentados teóricamente en esquemas tecnocráticos, y también intentos integrales de modernización (basados en la necesidad de formar personal científicamente capaz de resolver los problemas del subdesarrollo y la dependencia).

Durante los años de 1970 a 1980 se da un agotamiento de las perspectivas que ponían énfasis en el papel innovador de las universidades (tanto a nivel técnico como político) y la generalización de una fuerte incredulidad con respecto a los procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje, enfatizándose a partir de ellos el debate acerca del carácter reproductor del sistema educativo en su conjunto y de la enseñanza superior en particular, fundamentado teóricamente en los postulados reproductivistas tanto de origen francés como americano, los cuales surgieron a la par de la expansión cuantitativa de la educación superior y del fuerte proceso de diferenciación interna (a).

Cuando todo esto acontecía en el ámbito educativo, se generaron varios cambios que dieron por resultado efectos específicos a lo largo de tres décadas en Amé

---

(a) Se encontrará un estudio detallado de estos postulados en Christian Baudelot y Roger Establet, La Escuela Capitalista. (tr) Jaime Goñal, 4a. ed. México, Siglo XXI, 1977; en Cláudio Bourdieu y Passeron, La Reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Educación. 2a. ed. Barcelona, Laia, 1977; y en Samuel Bowles y Herbert Gintis, Scrolling in capitalist America Educational reform and the contradictions of economic life. E.U.A., Basic Books, 1976.

rica Latina (60's - 80's), como fue la dependencia del exterior en el terreno económico que generó las peculiaridades de un desarrollo desigual con la existencia de industrias modernas al lado de sectores atrasados, donde la generación de empleos no fue suficiente para absorber el crecimiento de la población, combinado con los efectos de las migraciones internas y la concentración del ingreso, privilegiándose patrones internacionales de consumo. De esta manera, la existencia de un sector de la población que no se incorpora al mercado formal, unido al sector moderno de la economía, generó el fenómeno social de la "masa marginal" o del "sector informal" de la economía con las implicaciones políticas, sociales y culturales derivadas de este proceso.

La dinámica interna de dominación y subordinación de los círculos económicos, sociales, políticos y culturales pone en juego lo moderno y lo tradicional, creando una sociedad heterogénea con grupos que se mueven entre sí, pero con dependencia de fuerzas externas.

Esta heterogeneidad de las fuerzas sociales de Latinoamérica no se puede captar sólo bajo la forma tradicional Estado-nación, sino que surgen posturas tales como la democracia y el autoritarismo por un lado, y el populismo y el elitismo por el otro, donde el Estado sufre pérdida de legitimidad y procura desarrollar nuevas formas de asociatividad que representan formas de protección de intereses corporativos o formas de movilización de nuevo tipo (movimientos de la mujer, de defensa de los derechos humanos, comunidades religiosas, juveniles, ecológicos, etc.). Con esto podemos vislumbrar que la problemática educativa latinoamericana está fuertemente vinculada y sobredeterminada por la dinámica político-social de cada país en particular.

Hay que tener en cuenta que la educación se encuentra inmersa en un sistema de articulaciones y determinaciones múltiples en el marco de la lucha por la hegemonía, basadas en la cohesión y consenso para legitimar el poder, pero no siempre im-

puestas por las fuerzas hegemónicas, sino dadas por la aparición de otras que las niegan y que las antagonizan. Es así como en la mayoría de los casos es el Estado el que actúa como generador de educación y de instrucción pública, de tal suerte que funciona la mayoría de las veces como poder político, asegurando la legitimidad al régimen que impera como resultado de los procesos sociales, luchas o puntos en los cuales se va conformando al Estado en América Latina. En este sentido la escuela participa como elemento importante para la conformación de una nueva hegemonía. Intentaremos en este nivel de análisis abrir algunas líneas de reflexión acerca de la educación superior en América Latina.

El volumen de la matrícula universitaria se incrementó en América Latina entre 1950 y 1980. En 1950 la matrícula de educación superior alcanzaba en la región alrededor de 266,000 estudiantes, en 1970 se elevó a 1'560,000 alumnos y ya para 1980 fueron aproximadamente 5'383,000 estudiantes. Lo anterior significó un aumento en la tasa de escolarización universitaria (matrícula sobre la población entre 20 y 24 años de edad), ya que en 1950 era de 2.5% de los jóvenes que lograban el acceso y para 1980 representó el 11.1% (ver cuadro No. 1).

Cuadro No. 1

América Latina: distribución de países según escalas  
de tasas brutas de escolarización universitaria,  
1950, 1970, 1980

1950		1970		1980	
TBEU escala menos de 2%		TBEU escala menos de 5%		TBEU escala menos de 13%	
Chile <sup>1</sup>	(1.7)	Colombia	(4.7)	Bolivia	(12.8)
Venezuela	(1.7)	Paraguay	(4.3)	México	(11.8)
México	(1.5)	Cuba	(3.7)	El Salvador	(11.6)
Ecuador	(1.5)	Guatemala	(3.4)	Chile <sup>2</sup>	(11.4)
Paraguay	(1.4)	El Salvador	(3.3)	Colombia	(10.5)
Rep. Dominicana	(1.1)	Honduras	(2.3)	Paraguay	(10.1)
Brasil	(1.0)	Haití	(0.7)	Honduras	(8.3)
Colombia	(1.0)			Guatemala	(5.7)
Guatemala	(0.8)			Haití	(0.7)
El Salvador	(0.6)				
Honduras	(0.6)				
Nicaragua	(0.6)				
Haití	(0.3)				
TBEU escala 2 a 4%		TBEU escala 5 a 10%		TBEU escala 13 a 20%	
Perú	(2.4)	Uruguay	(10.0)	Costa Rica	(20.0)
Panamá	(2.2)	Bolivia	(10.0)	Perú	(17.9)
Bolivia	(2.0)	Chile	(9.4)	Brasil	(16.8)
Costa Rica	(2.0)	Ecuador	(7.9)	Uruguay	(15.5)
		Panamá	(7.2)	Rep. Dominicana	(15.0)
		Rep. Dominicana	(6.5)	Nicaragua	(13.8)
		México	(6.1)		
		Nicaragua	(5.7)		
		Brasil	(5.3)		
TBEU escala 4 a 6%		TBEU escala más de 10%		TBEU escala más de 20%	
Uruguay <sup>1</sup>	(6.0)	Argentina	(14.2)	Cuba	(27.5)
Argentina	(5.2)	Venezuela	(11.8)	Ecuador <sup>2</sup>	(26.7)
Cuba <sup>1</sup>	(4.2)	Perú	(11.1)	Panamá	(23.4)
		Costa Rica	(10.6)	Venezuela	(23.4)
				Argentina <sup>2</sup>	(21.2)

Fuente: D E A L C, cuadro VIII. 4. (Citado por Tedesco. *op. cit.*, No. 72. p. 13).

<sup>1</sup> Para Chile 1949; para Uruguay 1951; para Cuba 1953.

<sup>2</sup> Para Chile 1979; para Ecuador 1978; para Argentina 1979.

Como se observa en el cuadro No. 1, en la escala menor se mantenían los países de Paraguay y Colombia, incorporándose Bolivia y México para 1980 con una escala de menos de 13%. En el caso de Bolivia la tasa de escolarización universitaria no logra acompañar los altos incrementos de la secundaria. Una situación parecida se produjo en el caso de México con el agregado que en el periodo más reciente las prioridades parecen haberse centrado en la educación básica, particularmente en el importante porcentaje de población rural que aún sigue teniendo el país, cuyas oportunidades de continuar estudios posprimarios siguen siendo bajas al igual que en Colombia (3).

Cabe destacar que los países latinoamericanos con mayor desarrollo educativo alcanzaron tasas de escolarización universitaria característica de Europa con sólo una década de retraso, a pesar de los diferentes grados de desarrollo y del producto nacional de los respectivos países (4).

La enseñanza superior constituyó un cambio en las relaciones sociales dentro de la mayoría de las sociedades de América Latina, cambios en la transmisión de cultura y una transformación en las bases del poder que es ejercido por los diversos grupos en pugna por controlar el modo de desarrollo y asentar su hegemonía. Cabe aclarar que los límites y expansión de la educación superior son muy diversos si se comparan los países de la región (a).

- 
- (3) Proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe; Desarrollo y Educación en América Latina. Síntesis general, Informes Finales / 4, Vol. I, noviembre 1981, p. VIII-14. (Citado por *Tedesco. op. cit.*, No. 72, p. 14).
  - (4) DEALC. Publicaciones del Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. G.W. Rama y equipo, para la educación superior. Ver dentro de esas publicaciones DEALC/ informe Final 4 Vol. 3, p. VIII-8. (Citado por *Brunner. op. cit.*, p. 72).
  - (a) Obsérvese el cuadro No. 1: en 1950 sólo Argentina, Cuba y Uruguay registraban tasas brutas de escolarización universitaria superiores al 4%; Bolivia, Costa Rica, Panamá y Perú tenían tasas entre 2% y 4%, en tanto que el resto de los países -incluidos los de mayor población- ubican sus tasas por debajo del 2%. En 1980 ningún país posee tasas inferiores al 5%; en el intervalo 5%-13% se ubican nueve países, entre ellos, con tasas cerca del umbral superior: Bolivia, México, El Salvador y Chile. En el intervalo 13%-20% se encuentran seis países: Costa Rica (20%) y en orden decreciente Perú, Brasil, Uruguay, Rep. Dominicana y Nicaragua (13.8%); con tasas superiores a 20% se ubican: Argentina (21.2%), Venezuela (23.4%), Panamá (23.4%), Ecuador (26.7%) y Cuba (27.6%).

Entre los factores que permiten ubicar el proceso de expansión de la matrícula se encuentran los siguientes: el crecimiento económico, la estructura del poder y la ideología vigentes en los diferentes estratos sociales involucrados en estos procesos (5). Aunque no existe una asociación lineal entre el grado de desarrollo del país (su grado de urbanización y el producto interno bruto por habitante) y el crecimiento de la matrícula universitaria, sí hay una cierta correlación, pues las mayores tasas de escolarización universitaria se registran en los países de más alta urbanización e ingreso; lo mismo ocurre en el polo opuesto para países como Honduras y Haití con bajo ingreso y baja urbanización, en los cuales se registran bajas tasas de educación universitaria. No obstante, hay países con más alta escolarización (Ecuador tiene en el año de 1970 un ingreso medio bajo y urbanización alta), y otros países situados en las posiciones medias según la evolución de la matrícula de educación superior, que pueden tener un ingreso y una urbanización altos (Chile), o un ingreso bajo y urbanización media alta (Nicaragua).

El proceso de expansión de la matrícula a nivel superior repercutió en la sociedad, ya que se dieron diversos fenómenos, entre ellos se destacan:

- La incorporación de la mujer a la enseñanza superior, particularmente a las carreras tradicionalmente femeninas como las de Humanidades, las Ciencias Sociales y la Educación, esta última llamada actualmente Pedagogía, lo cual ofreció nuevas oportunidades de vida a ese grupo. En 1950 sólo dos países (Cuba y Panamá) tenían un porcentaje de mujeres superior al 40% en la matrícula de enseñanza superior; en 1980 están en esa categoría: Argentina (49.0%), Brasil (48.0%), Costa Rica (45.0%), República Dominicana (47.0%), Uruguay (42.0%) y Venezuela (47.0%); el resto de países de la región oscilaba en porcentajes ubicados entre el 30% y el 40% (6). Cabe

(5) Véase Unesco. op. cit., Nb. 72, p. 14.

(6) Proyecto de Desarrollo y Educación en ... op. cit., p. VIII, 19. (Citado por Unesco. op. cit., Nb. 72, p. 17).

aclarar que la incorporación de la mujer no se da en forma igualitaria a la del hombre, pues ésta se incorpora al mercado de trabajo generalmente en los estratos sociales medios, pues para los mismos puestos de trabajo las mujeres deben poseer mayor cantidad de años de estudios que los varones. En el reclutamiento, promoción y determinación de salarios se da una discriminación hacia las mujeres, aunque por medio de la educación se está perdiendo este papel diferenciador; actualmente la oferta de trabajo es cada vez más homogénea y la discriminación opera casi exclusivamente en el mercado de trabajo.

- La incorporación precoz de profesionales para la docencia en virtud de que surgen nuevas instituciones de educación superior, con el consiguiente aumento de la bolsa de trabajo no obstante los bajos salarios que se perciben en ese rubro.

- Como resultado de la diversificación institucional de la enseñanza superior, se observa una necesidad de reajustar la educación en el sentido de implementar, por un lado, sistemas innovadores que permitan elevar el nivel del proceso enseñanza-aprendizaje, y por el otro, la creación de nuevas profesiones y especialidades, ya que el creciente desarrollo de la industria y la creación de nuevos cuadros productivos que tienen por objeto elevar la calidad productiva y la industria en los países en "vías de desarrollo", así lo demandan.

Ciertamente el desarrollo de las sociedades latinoamericanas ha significado importantes cambios en su estructura social y ocupacional. En ello ha influido la urbanización, la diferenciación ocupacional, el crecimiento de la industria y del sector terciario, y con ello, el surgimiento de importantes sectores que tienen su "status" y definen su situación de mercado a partir de sus certificados educacionales. Bajo estas circunstancias se han dado todas las condiciones requeridas para un importante proceso de movilidad estructural, es decir, aquella forma de movilidad social que se origina a partir de la expansión de algunas ocupaciones respecto de otras con "status" distintos.



Brunner hace un interesante apunte al respecto:

"... según señala uno de los estudios más completos en la materia, el crecimiento heterogéneo del capitalismo con su inducción de una modernización selectiva ha generado igualmente cambios en la composición sectorial de la fuerza de trabajo; cambios en el carácter de la dependencia de la fuerza de trabajo, especialmente la difusión de las posiciones asalariadas en los sectores secundario y terciario, y cambios en la representación de los estratos altos y medios, sobre todo por la proliferación de ocupaciones de carácter no manual (técnicos, profesionales, gerentes, directivos de empresas, ocupaciones en tareas de administración, etc.)" (7).

Estos factores influyeron en la proliferación de las ocupaciones no manuales dando por resultado una ampliación al mercado de profesiones, cuyo acceso se encontró regulado por la posesión de certificados educativos, por ello los estratos medios y altos incrementaron considerablemente su participación en la fuerza de trabajo, al punto de que todos los países de la región expandieron ese tipo de actividades entre 1950 y 1970, y en varios de ellos han llegado a representar una posición semejante a la de otros países desarrollados (8).

Sin embargo, se incrementan más las posiciones de bajo nivel (empleados de oficina, vendedores y personal subalterno en actividades de industria, comercio y servicio y profesionales dependientes), que las de alto nivel (de dirección, de profesionales independientes y burocráticas superiores).

Esta expansión del mercado ocupacional incrementó la matrícula universitaria, pues operó sobre las expectativas individuales de los sectores que se venían

- 
- (7) C. Filgueira y C. Geneletti. "Estratificación y Movilidad Ocupacional en América Latina". Cuadernos de la CEPAL, No. 39; 1981, p. 17. (Citado por Brunner. *op. cit.*, p. 76).  
 (8) *Ibidem*. Cuadros 3 y 4, pp. 53 y 55. (Citado por Brunner, *idm*).

involucrando en el proceso de movilidad estructural (ampliación de la demanda por enseñanza superior) sobre las expectativas de esos grupos (presión política y la acción legislativa que demanda), y sobre las experiencias de los principales actores políticos y agentes educacionales comprometidos en el proceso de negociar y decidir, en el lado de la oferta, la expansión de la enseñanza superior. Este fenómeno (el mercado educativo) ocasionó demandas y ofertas que dieron una dinámica de expansión de la educación superior, creando cambios que se producían en la base económica y que actuaban a través de las expectativas de los sujetos. Por otro lado, la demanda de la sociedad (compuesta por sujetos heterogéneos) presionó a favor de una oferta más variada de carreras y oportunidades de inversión educativa, reforzando dinámicas de la diferenciación institucional de la enseñanza superior que ha sido observada prácticamente en todos los países de la región; simultáneamente el mercado de consumidores originó cierta tendencia sobre la educación en los sectores medios, que resultó de un rápido acceso a la enseñanza media y superior sin que haya existido una ampliación de posiciones altas no manuales en el mercado laboral.

Es importante mencionar que el crecimiento de la matrícula universitaria significó un cambio en el origen social de los estudiantes. Como lo señala Brunner:

"La información reunida por el Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe es bastante clara al efecto. De allí que los autores del documento final concluyan que los alumnos de origen medio inferior han llegado a ser predominantes en la mayor parte de las universidades, para las cuales se cuenta con antecedentes comparables, con una participación que fluctúa entre el 31 y 57%, en tanto que los grupos populares (todas las ocupaciones manuales) oscilaban entre el 3 y el 18%" (9).

(9) Véase Brunner. op. cit., p. 78.

En base a lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que la universidad cobra un nuevo giro entre 1960 y 1970, en el sentido que es más abierta y participativa, se hace "popular", pues a ella pueden acceder los estratos sociales medios inferiores, sobre todo los más desprotegidos que no habían podido tener acceso a ella por poseer escasos recursos económicos. Surge una nueva universidad con una nueva composición social, con nuevos sujetos sociales, con nuevo origen de clase; la universidad latinoamericana se ve entonces acompañada, como tendencia general, de un proceso de "mesocratización" (a); al mismo tiempo funge "... como agencia fundamentalmente formadora de recursos humanos..." (10), que busca capacitar los sujetos sociales para incorporarlos al sistema productivo, logrando de esta manera satisfacer los requerimientos de la economía.

La universidad comienza a generar nueva currícula en busca de alternativas a las demandas científico-técnicas de la industria. Es así como surgen intentos de modernizar la educación, concebida como alternativa tendiente a superar el tradicionalismo oligárquico y a formar personas capacitadas científicamente para resolver los problemas del subdesarrollo y la dependencia (b). Con ello se pretende además superar el tradicionalismo pedagógico del alumno como sujeto reproductor pasivo, al sujeto participe de su propio aprendizaje, activo y transformador de su conocimiento. Estos intentos de modernización, copiados de teorías extranjeras, llevan elementos "tecnocráticos" encaminados a la tecnología educativa (c).

- 
- (a) "Mesocratización", definida como el predominio de la clase media en el sistema de educación superior. Véase Brunner. *op. cit.*, p. 79.
- (10) Véase Tedesco. *op. cit.*, No. 72, p. 9.
- (b) Para un estudio más detallado acerca de estas corrientes de pensamiento, consúltese las obras referidas por Tedesco: Rudolph P. Atcon. "La Universidad latinoamericana", Bogotá EDO, 1966., y Darcy Ribeiro. "La Universidad latinoamericana", Montevideo, CEPAL - Universidad de la República, 1968. Véase Tedesco. *op. cit.*, No. 72, p. 9.
- (c) La tecnología educativa, concebida con amplitud, incluye todos los diferentes métodos, materiales, equipos y arreglos logísticos empleados por la enseñanza para mejorar su trabajo. Véase Phillip H. Coombs. "La Crisis Mundial de la Educación". 4a. Ed., Península, Barcelona, 1974. pp. 161-174.

Otro aspecto importante es el referido a la distribución de la matrícula según las carreras, esto es, el problema de la oferta de personal calificado que debe incorporarse al mercado laboral; al respecto Brunner afirma:

"... tanto el modelo modernizante como su antagonista, el modelo (crítico) de la dependencia, sostenía la tesis de una convergencia entre la función de producción de recursos humanos propia de la universidad y la evolución de la economía y la sociedad moderna" (11).

Con ello se pretende hacer más funcional a la nueva universidad, propiciando los cuadros técnico-profesionales y el personal de dirección requerido por el proceso de desarrollo. Al respecto el Proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe señaló:

"... que la matrícula no se ajustó a las provisiones de los modelos, y en cambio su distribución refleja fenómenos ideológicos, sociales y políticos más complejos y para nada clásicos desde el punto de vista del desarrollo de los sistemas educacionales" (12).

Como ejemplo encontramos en el cuadro No. 2, el predominio que tenía la carrera de medicina, en 1950, en 10 países; en 1975 sólo lo conservaban 2 países. De igual forma la matrícula de Derecho predominaba en 3 países y sólo se conservaba para 1975 en un país. Para la década de 1960 la carrera de Ciencias Sociales ocupaba alrededor de un tercio de la matrícula total de varios países, entre ellos: El Salvador, Perú, Honduras y Panamá en orden creciente, al mismo tiempo que las Humanidades representaban más de un cuarto de la matrícula total en Ecuador, Nicaragua y Costa Rica (donde llegaba casi al 45%). En Costa Rica, Chile y Bolivia la matrícula

(11) Véase Brunner. op. cit., p. 80.

(12) Idem.

de educación en el área de Humanidades concentraba más del 25% del total.

Cuadro No. 2

América Latina: áreas de estudio según  
volumen de matrícula, alrededor de 1950 y 1975

País	1950		1975	
	Primera posición	Segunda posición	Primera posición	Segunda posición
Argentina	Ciencias Médicas	Derecho	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
Bolivia			Educación*	Ciencias Soc.
Brasil	Derecho	Ciencias Med.	Ciencias Soc.	Humanidades
Chile	Educación*	Ciencias Med.	Educación*	Ingeniería
Colombia	Ciencias Med.	Derecho	Ciencias Soc.	Educación*
Costa Rica (1961)	Humanidades	Ciencias Soc.	Humanidades y Pedagogía	Educación*
Cuba (1961)	Ciencias Soc.	Ciencias Med.	Ingeniería	Educación*
Ecuador (1960)	Ciencias Med.	Ingeniería	Humanidades	Ciencias Soc.
Guatemala	Ciencias Med.	Derecho	Ciencias Soc.	Ciencias Med.
El Salvador	Ciencias Med.	Derecho y Ciencias Soc.	Ciencias Soc.	Ciencias Med.
Honduras	Ciencias Med.	Ingeniería	Ciencias Soc.	Ingeniería
México (1961)	Ciencias Soc.	Ingeniería	Ciencias Soc.	Ciencias Med.
Nicaragua (1962)	Ciencias Med.	Ciencias Soc.	Humanidades	Ciencias Soc.
Panamá	Derecho	Humanidades y Educación*	Ciencias Soc.	Ciencias Med.
Paraguay	Ciencias Med.	Derecho	Derecho	Ciencias Soc.
Perú	Ciencias Nat.	Ciencias Soc.	Ciencias Soc.	Ingeniería
Rep. Dominicana <sup>1</sup>	Ciencias Med.	Derecho	Ciencias Med.	Ciencias Soc.
Uruguay (1960)	Derecho	Ciencias Med.	Ciencias Med.	Derecho
Venezuela <sup>1</sup>	Ciencias Med.	Ciencias Nat.	Ciencias Soc.	Ingeniería

<sup>1</sup> En la República Dominicana figura 38.2% y en Venezuela 27.0% del total de la matrícula sin especificar área de estudio.

Fuente: D E A L C. Cuadro VIII, 12. (Véase Tadesco. *op. cit.*, No. 72. p. 21).

\* Se refiere a Ciencias de la Educación (nota de los autores).

Los datos del cuadro anterior reflejan algunos de los fenómenos que ya se vieron como la "feminización" de la matrícula que tuvo lugar en esos años, así como el cambio de "status" educativo de las carreras de Pedagogía que pasan a incorporarse a la universidad o a la enseñanza post-media, y el crecimiento de la mayor diversificación de funciones en el sector terciario de la economía y, más en general, en la división y organización del trabajo intelectual en la sociedad.

A todo esto, Brunner sostiene que no se da una funcionalización de la educación superior a la economía (como lo postulaba el modelo modernizador, o como los dependentistas anunciaban críticamente que ocurriría), pues existe un cierto tipo de relación entre las demandas de desarrollo económico en el marco laboral y lo que se observa en la matrícula; sin embargo, esto no fue funcional u operable debido a la creciente adaptación de la educación superior y la demanda del proceso industrial (13). Con ello, en América Latina no se da el patrón europeo de desarrollo de la enseñanza superior, que implicaba la formación de profesionales con bases técnicas y la incorporación de los egresados a las empresas en los niveles técnicos y de dirección gerencial. Podemos observar que la matrícula se concentró más en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación (Pedagogía), tocando carreras que distan de la producción material y la tecnología industrial, pero que respondían a demandas efectivas que provenían del mercado de trabajo y de los desplazamientos de diversos grupos sociales (obreros, campesinos, estudiantes, etc.), los cuales aspiraban a tener nuevas posiciones que les proporcionaban las instituciones de educación superior, aunque no se diera el acceso más que a puestos inferiores en la administración pública o en ocupaciones mal pagadas en el sistema escolar, semi-profesionales o profesionales que, sin embargo, permitían incorporarse al sector de trabajo no manual, por lo que los grupos que tardíamente se incorporaron a las áreas

---

(13) *Ibidem.* p. 81.

estratégicas continuaron haciéndolo.

El crecimiento de la enseñanza superior se vio reforzado por el surgimiento de diferentes instituciones: nuevas Universidades e instituciones no universitarias de enseñanza superior, que junto con las Universidades tradicionales, tanto públicas como privadas, al incrementar su matrícula de enseñanza superior lograron ampliar su oferta. Como se observa en los cuadros Nos. 3 y 4, hay una progresión de las carreras en relación con el origen social de los estudiantes.

Cuadro No. 3

Estratos medios y altos en un conjunto seleccionado  
de países de América Latina<sup>1</sup>

	1950	1960	1970
Argentina	35.8	36.6	38.2
Bolivia	—	—	—
Brasil	15.2	15.3	18.6
Colombia	21.9	23.6	26.8
Costa Rica	22.3	22.1	24.1
Chile	21.4	22.1	29.0
Ecuador	10.5	15.0	18.7
Guatemala	7.7	12.3	11.8
Honduras	5.1	10.9	20.6
México	—	21.1	24.4
Nicaragua	—	14.7	19.2
Panamá	15.2	20.4	23.4
Paraguay	14.2	14.3	15.7
Perú	—	18.1	23.2
República Dominicana	—	13.6	18.2
El Salvador	10.5	12.2	13.6
Uruguay	—	35.8	35.0
Venezuela	18.2	24.8	31.3

<sup>1</sup> Expresado en porcentajes.

Fuente: Lipset y Bendix. "Movilidad Social en la sociedad industrial". Eudaba. Buenos Aires, 1962, y datos de Operación de Muestras de Censos (Programa del CELADE), Santiago de Chile. Filgueira y Geneletti. (Véase Tedesco, *op. cit.*, No. 72, p. 18).

Cuadro No. 4

Educación media y superior, estratos medios y altos  
y educación según el estrato ocupado 1960-1970<sup>1</sup>

País	1960			1970		
	Educación media y superior	Estratos medios y altos	Estratos medios y altos con educación media y superior	Educación media y superior	Estratos medios y altos	Estratos medios y altos con educación media y superior
Argentina	18.7	3.4	13.5	20.5	32.2	20.0
Brasil	8.0	14.5	6.0	—	—	—
Costa Rica	13.0	21.5	10.3	20.9	22.8	14.3
Chile	24.5	19.6	13.6	30.3	26.2	19.0
Ecuador	9.3	12.2	8.4	—	—	—
El Salvador	9.0	10.9	4.4	8.0	11.7	5.2
Guatemala	5.0	9.0	4.3	7.4	10.9	5.4
Honduras	4.7	9.6	3.7	—	—	—
México	10.3	13.9	6.1	13.0	22.4	8.5
Nicaragua	—	—	—	10.1	15.7	6.3
Paraná	22.1	16.4	11.5	27.3	21.8	16.8
Paraguay	10.7	11.8	6.5	15.8	13.8	8.8
Rep. Dominicana	9.3	11.0	5.5	13.8	11.9	8.9
Uruguay	21.7	30.7	14.3	—	—	—

<sup>1</sup> Datos primarios expresados en porcentajes, sin ajustar la categoría "sin información".  
Fuente: Véase Tedesco. *op. cit.*, No. 72. p. 18.

Según Filgueira y Geneletti:

"En todos los países entre 1960 y 1970, se ha incrementado la proporción de educandos que no tienen acceso a posiciones de clase media. Cada vez más los estratos medios y altos registran una proporción mayor de educandos; sin embargo, también entre ellos crece cada vez más el porcentaje de los que quedan fuera de las ocupaciones medias altas" (14).

(14) Véase Filgueira. *op. cit.*, (Citado por Tedesco. No. 72, p. 17).



De esa manera se desarrollaron procesos de movilidad social, donde la educación formal jugó un papel importante como mecanismo a través del cual era posible el acceso a posiciones medias; en segundo momento, se aprecia el agotamiento de la capacidad de movilidad a partir de los años de estudio, y con ello la necesidad de rearticular los procesos de movilidad y el papel de la escolarización.

La trayectoria del sujeto educativo en una institución de enseñanza superior, el certificado obtenido y su destino con respecto al mercado de trabajo es lo que Tedesco enfatiza cuando apunta: "... de esta forma, la diversificación permitirá satisfacer las demandas sociales sin poner en crisis el sistema de estratificación social" (15).

Aunque sería difícil sostener que la educación superior por sí sola reproduce las posiciones sociales de origen, ligándolas a destinos de inserción social fijos, si se podría vincular la movilidad estructural con el fenómeno de diferenciación institucional, el cual trata de responder a la demanda educacional estratificada de sucesivos grupos que se incorporan al mercado educativo y que encuentran, al menos inicialmente, satisfacción en una jerarquía segmentada de establecimientos, pero después entran en pugna por mejorar la calidad del bien educacional recibido y por alterar la posición comparativa de la institución.

En este sentido, se dan cambios en los sujetos que adquieren conocimiento dentro de las universidades; el alumno cambia su rol pasivo receptor en sujeto transformador conciente de su posición de clase (a), que pugna pidiendo la democratización de la enseñanza, y con esto surge un nuevo sujeto social: el estudiante político, motivado por la búsqueda de mejoras populares, con nuevas expectativas.

Se buscan nuevos procesos para modernizar la estructura tradicional educati

---

(15) Véase Tedesco. op. cit., No. 74, p. 17. (Citado por Bruner. op. cit., p. 83).

va por exigencias tanto sociales como económicas de los países de la región; la ciencia y la técnica cobran nueva vida buscando alternativas tendientes a superar los problemas tanto sociales, económicos o políticos. La universidad resulta ser una agencia socializadora contestataria de las políticas del Estado, ya que ésta forma la élite dirigente (fundamentalmente al élite política).

Para 1970, Latinoamérica se enfrenta con amplios movimientos migratorios que propician un crecimiento urbano y demográfico en general muy alto, que exige educación y servicios, además de empleos. En la industria se da una masificación en la capacidad de trabajo, pues se va incorporando tecnología avanzada que no genera muchos empleos, agudizando así la crisis, y con ello el desempleo y subempleo de profesionistas.

Por otro lado, se da una de las perspectivas más importantes del desarrollo de las universidades latinoamericanas: su lucha por la democratización, tanto de su vida en la sociedad como académicamente dentro de las escuelas, sin olvidar las expectativas profesionales del alumno.

La universidad se vio envuelta por la incapacidad de sus autoridades por su perar las tendencias burocratizantes, que seleccionan la dinámica academicista, libresca y verbalista; aunado a éstas, se suman la desvinculación con respecto a los requerimientos sociales, la subestimación del trabajo manual y de la práctica, así como la poca importancia dada a la investigación y orientación vocacional. Todos es tos aspectos fueron la causa de innovaciones y propuestas de cambio por medio de la creación de instituciones nuevas, como el sistema de enseñanza abierta en Venezuela, México y Costa Rica, así como la creación de escuelas tecnológicas.

En base a lo anterior, es conveniente considerar los ejes ordenadores en los que se sustenta el presente trabajo, ya que son elementos que repercutieron en el sistema de educación superior en los países de América Latina; entre ellos cabe destacar factores externos tales como:

- Dependencia del exterior en el terreno económico ocasionando un desarrollo desigual con industrias modernas, en sectores atrasados donde los empleos no fueron suficientes para absorber el crecimiento de la población con las migraciones internas, y donde se produce una concentración del ingreso generando un sector donde se crean patrones internacionalizados de consumo.

- La existencia de un sector de la población que no se incorpora al mercado formal, generando el sector informal de la economía (obreros descalificados) y que lleva consigo implicaciones políticas, sociales y culturales.

- Los elementos heterogéneos y desiguales de la sociedad, dando lugar a la formación de grupos que se mueven en un complejo juego, en formas de dominación externa y con lazos de dependencia del exterior (empleados de oficina, vendedores, personal subalterno en actividades de industria, comercio y servicios).

- La heterogeneidad de las sociedades latinoamericanas, que lejos de modernizarse, promueven un proceso político que gira entre los polos de la democracia y el autoritarismo por un lado, y del populismo y el elitismo por el otro.

- La relación Estado-sociedad civil adquiere otras expresiones, ya que aquel procuró desarrollar nuevas formas de asociatividad que en algunos casos representan las formas de protección de intereses corporativos.

Y también los factores internos:

- Crecimiento de la matrícula, en parte por la incorporación de la mujer a la enseñanza superior; por el incremento demográfico y las migraciones de los sectores agrícolas a las grandes urbes y en parte por la presión de los sectores medios, los cuales, al acceder a la educación media básica, presionaron para ingresar a las instituciones de educación superior.

- Surgimiento de un nuevo sujeto educativo: el educando activo y participativo que pugna por mejores condiciones de vida.

Para la década de 1970-1980, se generó un fuerte escepticismo, que ponía en

duda los elementos innovadores, pues estos afloraron, de manera inesperada, la problemática de la reproducción del sistema educativo y la enseñanza superior. La copia de los modelos extranjeros representó una mala alternativa, ya que sólo fue la superposición de esos elementos a la educación latinoamericana, desconociéndose las condiciones particulares de cada región. De hecho, la aplicación del modelo cátedra-facultad (en el que se basaban los planes de estudios y la estructura organizativa tradicional de las universidades latinoamericanas), trajo como consecuencias a nivel pedagógico e institucional: duplicación de costos, dificultades para el trabajo interdisciplinario, escasa posibilidad de incorporar la investigación y la orientación, etc. Sin embargo, estos aspectos fueron objeto de serias críticas y motivaron a los expertos a efectuar intentos sistemáticos para superar la situación a través de la aplicación de modelos diferentes y alternativos.

La innovación educativa abarcó los planes de estudios, la estructura organizativa y la introducción de nuevas funciones y tareas. Estos cambios giraron en torno a ciertos ejes básicos:

- La flexibilización de los planes de estudios, incrementando las alternativas y opciones curriculares; introduciendo carreras cortas y títulos intermedios; formulando los planes en términos orientadores, de manera que incluyan objetivos, formas de evaluación, pautas metódicas y perfiles profesionales a los que apunta. En esta línea hubo intentos de introducir nuevos diseños curriculares que faciliten los enfoques interdisciplinarios y el aprendizaje de módulos.

- La renovación de los métodos de enseñanza, superando los enfoques verbalistas tradicionales e introduciendo en forma sistemática la formación pedagógica de los docentes universitarios, realizando notorios esfuerzos para aumentar los niveles de dedicación docente y formalizar los parámetros de la carrera docente en la enseñanza superior.

- La vinculación más estrecha entre docencia e investigación, situando el traba-

jo del profesor en un espacio social definido, en donde se desarrollen los procesos de las prácticas profesionales, que aprendidos, se apliquen para responder a una necesidad, al mismo tiempo que los estudiantes desarrollen una conciencia social. De esta manera se integrarían la producción, la transmisión y la aplicación del conocimiento.

- La introducción de modelos organizativos más aptos para los objetivos propuestos (la departamentalización, la creación de institutos y la introducción de ciclos propedéuticos generales).

No obstante, hay una carencia de evaluaciones sobre el impacto de estas transformaciones en relación a los aspectos y objetivos que se pretendieron modificar y obtener. En Panamá, por ejemplo, se introdujo un ciclo de orientación en el primer año de estudios, para facilitar el proceso de elección de carrera y evitar el fracaso en primer año. Sin embargo, el porcentaje de fracasos fue del 10% en 1978, y en 1980 ascendió a 36.6%. Otro ejemplo es la experiencia brasileña que puso en evidencia que la departamentalización puede provocar un serio parcelamiento del proceso de formación y aprendizaje (16).

Los distintos fenómenos que ocurrieron en las décadas de los 50's a los 80's en América Latina, son esenciales para entender la dinámica de los procesos educativos que se dieron en los países de la región. En el caso específico de México, resulta interesante analizar los elementos propios que motivaron y determinaron los procesos sociales, políticos, económicos, ideológicos y culturales, que a la vez repercutieron en el proceso de educación superior en la década de los 70's principalmente.

---

(16) Véase Tedesco. op. cit., Nb. 73, p. 18.

## I.2 Las condiciones sociales, económicas y político-educativas en México.

La educación es un fenómeno social complejo que no sólo afecta a un sector, sino que va más allá, pues repercute y a la vez es modificada por el ámbito político, ideológico y económico.

La educación no está inexorablemente determinada por la clase dominante, pues es un producto del desarrollo desigual y combinado (a), de múltiples contradicciones, limitada por las determinaciones históricas estructurales en el espacio por la hegemonía.

En este marco se plantea la necesidad de rescatar los discursos y procesos que caracterizaron la década de los 70's en el caso de México, para determinar cuáles fueron los ejes que permitieron la creación de proyectos y experiencias diversas que enmarcan a la Educación Media Superior y Superior. Entre ellas cabe destacar por su importancia a la Universidad Autónoma Metropolitana, preferentemente el caso de la Unidad Xochimilco, por la modalidad educativa en la que se sustentó ese proyecto.

Recordemos que la expansión económica en América Latina se originó por la industrialización y la adaptación de nuevas costumbres tomadas de países desarrollados, sustentadas por el modelo de sustitución de importaciones, dando origen al proceso denominado "modernización", el cual repercutió en todos los ámbitos.

Por ello cabe preguntarnos acerca de la situación económica del país de los años 60's y 70's, que influyó en la conformación de la educación en esa época. Los

---

(a) Para profundizar el carácter pedagógico de la categoría del desarrollo desigual y combinado, véase Puigros, Adriana. "La fragmentación de la Pedagogía y los problemas educativos latinoamericanos" en: Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana. Buenos Aires, Galerna, pp. 88 y 89.

cuadros Nos. 5, 6 y 7 a continuación, muestran condiciones económicas en las que se encontraba el país en esas décadas.

Cuadro No. 5

## Déficit de Balanza de Pago en millones de Dólares

AÑO	MILLONES DE DOLARES
1971	703.1
1972	789.4
1973	1175.4
1974	2558.1
1975	3643.4

Fuente: Banco de México. Anuario Económico 60's - 70's.

Cuadro No. 6

## Incremento de la Deuda Externa en millones de Dólares

AÑO	MILLONES DE DOLARES
1960	12.9
1965	22.6
1970	40.7
1975	137.5

Fuente: Banco de México. Anuario Económico 60's - 70's.

Cuadro No. 7

## Incremento de los Precios al Consumidor

AÑO	INCREMENTO
1961 - 1965	81.8%
1966 - 1970	2.9%
1971 - 1975	11.4%

Fuente: Banco de México. Anuario Económico 60's - 70's.

A mediados de la década de los 60's se vislumbran problemáticas arrastradas desde antes (deuda externa, incremento de los precios, entre otras), que el Estado trató de contrarrestarlas, subsidiando el desarrollo de la industria, garantizando así el apoyo a las inversiones privadas y posibilitando las altas ganancias de los empresarios.

La industria se había desarrollado en bienes de consumo duradero (automóviles, aparatos eléctricos, etc.), por lo que se tenía que importar la maquinaria que el país no producía; las empresas transnacionales tuvieron una participación importante en el crecimiento de la industria, monopolizando algunas ramas. El Estado apoyó la producción de alimentos baratos y la estabilización de los bajos salarios; pero a la vez, la agricultura cayó por los bajos ingresos que se le asignaron y el abandono del campo por los campesinos que emigraron a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida, por lo cual la producción de alimentos disminuyó y éstos tuvieron que ser importados. Todos estos acontecimientos dieron origen a un déficit del gobierno, sumándose además la creciente deuda externa (en 1960 el incremento de la deuda externa era de 13.9 millones de dólares y para 1965 ascendió a 22.6 millones de dólares), debido a que era necesario impulsar el desarrollo económico del país.

En esa época era Secretario de Educación Pública el Lic. Agustín Yáñez, quien pretendió hacer estudios para integrar un programa de renovación educativa que consistió en:

1. Adopción de nuevos métodos pedagógicos "aprender haciendo" y "enseñar produciendo", centrándose la atención en un carácter práctico de la enseñanza.
2. Generación de tendencias para la unificación de la enseñanza media, dándoles el carácter ambivalente de ciclos intermedios y terminales, aunque esto, cabe mencionarlo, nunca llegó a plasmarse en un currículo comprensivo.
3. La organización del Servicio Nacional de Orientación Vocacional, completado por el Adiestramiento Rápido de Mano de Obra y la asignación de becas a alumnos de



escasos recursos para la continuación de estudios posprimarios.

4. La alfabetización por televisión, la telesecundaria y la radioprimeria (esta última experimentada principalmente en San Luis Potosí).

Por ese entonces la demanda de educación comenzó a adquirir mayores dimensiones, tanto en el nivel primario como en el secundario y el medio superior, inclusive en la matrícula del nivel superior (a), que principalmente era absorbida por la UNAM y el IPN. En este sentido se comienza a dar el fenómeno de "masificación" de las universidades e instituciones de enseñanza superior en nuestro país, en otras palabras, las demandas de los sectores medios y bajos a una educación superior. Los cuadros Nos. 8, 9, 10 y 11 nos muestran el comportamiento de la matrícula en diferentes niveles educativos y en diferentes años (b).

Cuadro No. 8

Población Escolar por Niveles

AÑO	E. Primaria	E. Secundaria	E. Preparatoria	E. Superior
1960	4'855,000	158,648	50,508	76,269
1970	8'873,000	1'219,800	230,676	218,637
1977	12'148,221	2'155,440	652,850	565,141

Fuente: Secretaría de Educación Pública y ANUIES.

(a) En 1969 había 68,193 estudiantes de primer ingreso a nivel superior; en 1970 había 81,256, es decir, 13,063 alumnos más, lo cual representó un incremento del 19.1% en sólo un año.

(b) Nótese que el cuadro No. 11 proviene de una fuente diferente a los tres anteriores, por lo cual los datos de uno y otros difieren.

Cuadro No. 9

---



---

 Cifras de Educación Superior a Nivel Nacional  
 (crecimiento del servicio)
 

---



---

Años Escolares	Población Escolar
1969 - 1970	218,637
1970 - 1971	256,752
1971 - 1972	292,954
1972 - 1973	334,260
1973 - 1974	381,390
1974 - 1975	445,024
1975 - 1976	514,258
1976 - 1977	565,141

---



---

Fuente: Secretaría de Educación Pública y ANITES.

Cuadro No. 10

---



---

 Alumnos de 1er. Ingreso a Nivel Superior  
 (Licenciatura)
 

---



---

Años Escolares	Alumnos de 1er. Ingreso
1969 - 1970	68,193
1970 - 1971	81,193
1971 - 1972	89,869
1972 - 1973	99,395
1973 - 1974	109,930
1974 - 1975	121,582
1975 - 1976	134,469
1976 - 1977	149,108

---



---

Fuente: Secretaría de Educación Pública y ANITES.

Cuadro No. 11

## Matrícula del sistema escolar, por niveles educativos (1958, 1964, 1970 y 1976)

Niveles educativos			Tasas por-			Tasas por-		
	1958	1964	cent. de crecimiento	1970	1964 - 1970	1976	1970 - 1976	
Enseñanza preescolar	198,695	313,874	7.92	440,438	5.81	550,000	3.77	
Enseñanza primaria	4'573,800	6'530,751	6.12	8'947,555	5.39	12'555,000	5.81	
Enseñanza media: ciclo básico	252,636	607,632	15.75	1'192,153	11.89	2'143,000	10.27	
Enseñanza media: ciclo superior	95,092	175,165	10.72	310,434	10.01	822,000	17.62	
Enseñanza superior	63,899	116,628	10.55	194,090	8.86	528,000	18.15	
<b>T o t a l</b>	<b>5'184,122</b>	<b>7'744,050</b>	<b>6.91</b>	<b>11'084,670</b>	<b>6.16</b>	<b>16'598,000</b>	<b>6.96</b>	

Fuente: Elaborado por el Centro de Estudios Educativos

Para 1958: Centro de Estudios Educativos, *Diagnóstico Educativo Nacional*, México, Textos Universitarios, 1964.

Para 1964 y 1970: Secretaría de Educación Pública, *Informe de Actividades 1964-1970*, México 1970.

Para 1976: Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa (datos preliminares, proporcionados en "Exelsior" el 7 de septiembre de 1976).

(Véase Intapí. *op. cit.*, p. 96).

Por tales motivos, el Lic. Gustavo Díaz Ordaz en los últimos años de su sexenio, trató de implantar una profunda reforma educativa, ya que creyó necesario hacer una revisión total del sistema educativo, así como de los programas y organismos educativos que trabajaban en ese entonces bajo el mandato de la Secretaría de Educación Pública. La primera reacción oficial al anuncio de la reforma fue el discurso del licenciado Yáñez (5 de septiembre de 1968). En ese discurso, después de mencionar ciertas tareas que la SEP venía realizando desde 1965 (orientación vocacional, revisión de planes de estudios, esbozo de los métodos "aprender haciendo" y "enseñar produciendo"), enfatizó la necesidad de incorporar asignaturas humanísticas en la preparatoria técnica, dar flexibilidad en el sistema para la formación de técnicos intermedios, convertir en profesionales los estudios realizados en la Normal de Maestros añadiendo un año más, retabular los salarios de los profesores, reglamentar la jubilación obligatoria del personal, entre otras medidas. Ese día la Conferencia Nacional de Trabajadores de la Educación se organizó en seis grupos de trabajo, que habían de elaborar la Reforma Educativa, programando una Conferencia Nacional sobre la Educación Cívica y Educación de Adultos (24 de febrero de 1969) y el IV Congreso de Educación Normal (Saltillo, del 28 de abril al 3 de mayo de 1969) (a). En ese Congreso se abordaron temas sobre la formación magisterial, una remuneración más justa y una valoración social más elevada de la profesión del maestro; recomendó asimismo unificar la enseñanza media, insistió en diversificar las escuelas de nivel medio accesibles a los hijos de los campesinos, para evitar que se utilizara la enseñanza normal como carrera de paso por ser la más accesible en regiones rurales y se pronunció por el aumento de un año en la duración del ciclo profesional "en tanto es posible establecer el bachillerato como antecedente de la profesión". Este último punto fue al principio impugnado por el Sindicato de Trabajado-

(a) Véase CNE. VIII Asamblea Plenaria, SEP, México, 1969. (Citado por Latapí. *op. cit.*, p. 1328).

res de la Educación, pero ya en el II Congreso Nacional de Educación (Oaxtepec, Mor. noviembre de 1969) se aceptó. También se preparó un nuevo plan de estudios de enseñanza normal que fue aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación. Sin embargo, este plan de estudios sólo consistía en un simple reajuste de asignaturas y no aportaba innovación alguna en la técnica de elaboración curricular (17).

Dentro de ese intento de Reforma Educativa, la política de Educación Superior se basó en la descentralización del sistema superior; se creyó necesario actualizar los planes de estudios apoyando así la promoción, superación y preparación a la demanda académica de los profesionistas jóvenes, asimismo se trató de hacer mayor hincapié en la educación media (escuelas técnicas), para después poder incorporar a los estudiantes a la producción industrial.

Era una imperiosa necesidad el agilizar el nivel académico de la educación superior y al mismo tiempo, dar posibilidades de estudio a un mayor número de estudiantes.

Sin embargo, el periodo gubernamental de Díaz Ordaz se caracterizó por ser inoperante, ya que sólo quedó en buenos deseos. No realizó acciones concretas de la Reforma Educativa y, ambiciosamente, pretendió crear un proyecto modernizador para la universidad. Se retoma "la política modernizadora universitaria" (surgida gracias al fenómeno de expansión de la matrícula que se vino dando desde principios de la década de los 50's), y se presenta como intento de respuesta a la situación universitaria y a las necesidades del proyecto de desarrollo económico y social del Estado al intentar "reorientar la función de la universidad conforme a las exigencias del proyecto de desarrollo capitalista" (18).

(17) Bolaños, V.H., López, L. y Rivera M., P. "El nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Profesor de Educación Primaria" (mimeo), SEP, México. 1969, y "Fundamentación del Nuevo Plan de Estudios para la Carrera de Profesor de Educación Primaria" (mimeo), SEP, México. 1969. (Citado por Latapí. op. cit., p. 1329).

(18) Véase Mendiza. op. cit., p. 6.

La política modernizadora universitaria se planteó los siguientes objetivos:

- a) Racionalización de los servicios educativos a través de la planeación, a fin de lograr un uso más eficiente de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles.
- b) La práctica de la sistematización de la enseñanza como propuesta didáctica tomada de las universidades de los países desarrollados.
- c) Formar profesionistas con calidad y en la cantidad que la economía demanda.
- d) Prioridad a las carreras de carácter técnico.
- e) Selección para el ingreso, a fin de desahogar la demanda que no puede absorber.
- f) Pretensión de adecuar los contenidos de la enseñanza a los avances científicos y tecnológicos a nivel mundial.
- g) Búsqueda de nuevas formas de organización universitaria, dando flexibilidad a la estructura de la universidad para responder a las nuevas exigencias.

El sentido que se dio hizo tecnocrático al movimiento de Reforma, pues con los problemas que surgieron del movimiento estudiantil del 68 se actuó con represión; se dio prioridad al desarrollo tecnológico, pero no se atendió a las demandas de los sujetos que pugnaban por mejores condiciones de vida (campesinos, obreros y estudiantes, entre otros)

A fines de los 60's se agudizó la crisis universitaria, entendida ésta como una situación en donde la formación de profesionistas no se adecúa a las necesidades económicas, sociales y políticas de la época. Entre los elementos que ocasionaron esa crisis encontramos los siguientes:

- Baja calidad de la enseñanza (falta de profesores en calidad y cantidad, insuficiencia de instalaciones, material y métodos didácticos).
- Poca difusión cultural y poca investigación científica.

- Predominio de las carreras tradicionales.
- Estructura universitaria tradicional que no responde a las nuevas exigencias.
- Falta de orientación vocacional.
- Servicio Social poco eficiente.
- Escasos recursos financieros.
- Mala administración.
- Carencia de planeación universitaria.
- Crecimiento anárquico de las universidades.
- Desvinculación de las universidades con el desarrollo económico del país (19).

La educación universitaria comenzó a ser decadente en el sentido de que ofrecía sistemas educativos tradicionales, los cuales no se adecuaban a la creciente demanda de un mejor nivel de educación superior en México. Otros aspectos se sumaron a éste agudizando la decadencia: marginación social, acumulación del capital en pocas manos y autoritarismo político como medio de control social.

Las autoridades políticas argumentaban que es en este periodo cuando la política del presidente se aseguraba por medio de la planeación, ya que ésta era el medio por el cual se lograría realizar la política modernizadora y con esto se resolverían las disfuncionalidades del sistema educativo. En 1965 se creó la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación que pretendía planear el desarrollo del sistema educativo nacional en todos los niveles. Sin embargo, también fracasó el intento por los escasos estudios y la poca reflexión y análisis sobre la problemática educativa. De hecho, las políticas de planeación de esa Comisión determinaron un proceso de transferencia de tecnología, con claros efectos de modernización refleja y de dependencia tecnológica debido a las diferencias sociales y culturales de nuestro país que obstaculizaron el éxito de las técnicas recién adoptadas.

---

(19) *Ibidem*. p. 7.

Las universidades, al incorporar estas técnicas (importadas principalmente de Estados Unidos), asumieron una actitud acrítica, pues existía más preocupación por el aspecto cuantitativo que por el cualitativo de la educación. Como señaló Olac Fuentes, siendo Coordinador General del Centro de Planeación Nacional de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES):

"La necesidad de prever el crecimiento de estas instituciones ha llevado a muchos a buscar instrumentos técnicos que les auxilien en la solución eficiente de los problemas planteados por un crecimiento que no puede ser frenado. Todos ellos han esperado algo de la planeación; como mínimo que les permita prever la magnitud de la demanda que deben de satisfacer; como máximo que sea un instrumento maestro en ambiciosos programas de reforma estructural a largo plazo [...] y es explicable que en algún momento las frías y precisas técnicas de la administración moderna, la investigación de operaciones, los instrumentos matemáticos para la prevención del comportamiento del fenómeno educativo, etc., despertarán la esperanza de los dirigentes de la educación superior" (20).

La ANUIES, en representación de las universidades, aceptó los postulados técnicos y metodológicos sobre el "poder de la planeación" (21). Solana define la planeación como:

"un proceso permanente de prevención que permite tomar decisiones mejor informadas y optar por alternativas de acción más racionales así como el intento de aplicar el método científico a la conducta de las instituciones, es decir,

(20) Fuentes Molinar, Olac. "Un modelo simplificado para la previsión del desarrollo institucional", en: Revista de la Educación Superior. Vol. II, No. 2. abril-junio de 1973, p. 37. (Citado por Mendoza. op. cit., p. 9.

(21) Véase Mendoza. op. cit., p. 9.



de hacer su acción más racional" (22).

A este respecto, Pallán afirma que las características (integral, interdisciplinaria, democrática o participativa y las de perseguir objetivos a largo plazo) que se anunciaban en la planeación, chocaron con la realidad de los sistemas educativos de América Latina (radicalmente diferente de la europea y norteamericana en la cual se había originado dicho enfoque), por lo que la planeación global iba a quedar solamente como principios ideales, difíciles de ser cumplidos (23).

El desarrollo del sistema educativo nacional se concibió en forma integral en lo económico, social, político y cultural. En los diferentes trabajos planteados por la ANUIES se definieron puntos sobre la tarea de planeación, sus relaciones con el desarrollo económico, con sus aspectos sociales y la eficiencia del sistema educativo.

en 1968 (en el seno mismo de la ANUIES y con el apoyo de la UNAM) se creó el Centro de Planeación Nacional de Educación Superior (CPNES), con el fin de formular el "plan nacional de educación superior" (24). Los instrumentos en los cuales se basaba la formulación de ese plan eran los siguientes:

- Consideración de factores internos de las universidades y la influencia de factores externos para su planeación.

- El formalismo, que concebía a la planeación como una técnica que debía ser utilizada independientemente de la situación en la cual se aplica, con lo que se manifestó la creencia generalizada de que los problemas de la universidad obedecían fundamentalmente a un vacío jurídico que impedía normar su acción; por lo cual se solicitó al Presidente de la República un proyecto de Ley de Educación Superior que uni

(22) Pallán F., C. Bases para la Administración de la Educación Superior en América Latina. El caso de México. p. 129.

(23) Ibidem. pp. 129 y 130.

(24) Rangel G., A. Presentación del "Diagnóstico preliminar de la educación superior", en: Documentos de la Asamblea de Hermosillo, Sen. ANUIES, 1970. p. 12. (Citado por Merloza. op. cit., p. 9).

ficara la educación superior en todo el país y estableciera las reglas de coordinación entre la Federación y las entidades Federativas (a).

- Posición tecnocrática, al concebir los problemas universitarios como técnicos, más que como políticos, ideológicos o académicos; así la planeación sería la mejor forma de dar solución a los problemas del país, usada como aparato racional que propone soluciones adecuadas.

- Línea eficientista en la planeación, es decir, la pretensión de volver eficiente lo ineficiente, hacer productivo lo improductivo, de tornar en racional lo irracional, pues se afirmaba que es urgente analizar "esfuerzos de coordinación nacional que permitirán elevar la eficiencia de cada una de las instituciones y de todo el sistema" (25).

- Pragmatismo, al pretender vincular la universidad con las necesidades del desarrollo del país, en el sentido de adecuar el producto de ésta (el profesional, la investigación y la extensión) al aparato productivo. Este elemento continuó enunciado en la política modernizadora de Luis Echeverría A. y José López Portillo.

Sin embargo, debido fundamentalmente a la caracterización que se le dio a la planeación, el plan nunca se elaboró.

La crisis política se evidenció en 1968, ya que la ineficiencia de las políticas del sexenio eran palpables y se dio una crítica a sus mecanismos de control político que lo llevaron a una ruptura del equilibrio entre el apoyo otorgado por el Estado a distintos grupos sociales, las demandas realizadas por éstos y las posibilidades del propio Estado para otorgar beneficios de tipo social y asistencial. De este modo, ante la demanda planteada por los estudiantes, el Estado perdió el

(a) Esta Ley no se promulgó en el sexenio de Ordaz; en el sexenio de Echeverría se propuso su discusión por un cambio de política; hasta el sexenio de López Portillo fue cuando se promulgó.

(25) Conclusiones de la XII Reunión Ordinaria de la ANUIES, Hermosillo, Son., del 31 de marzo al 3 de abril de 1970; mimeografiadas por ANUIES. (Citado por Mendoza. op. cit., p. 10).

control político y recurrió a la represión, creando así una antipatía principalmente con la población estudiantil. Díaz Ordaz se negó al diálogo, pues consideró que los estudiantes, con sus demandas y movilizaciones, estaban alterando las reglas básicas del funcionamiento del sistema político con peligro para la estabilidad social.

El movimiento del 68 fue la respuesta a las bases autoritarias en las que se delineó el gobierno de Díaz Ordaz: negación al diálogo y pésima política del mandatario. Este periodo se caracterizó por su crisis económica, política y social, la cual adquirió formas diversas a nivel mundial; en el marco de la propia realidad mexicana, fue una nueva era que propuso hacer un análisis de su estructura social y educativa y de la situación de los jóvenes frente a las posibilidades de acción en el mercado de trabajo.

Debido a la heterogeneidad del movimiento estudiantil (en él intervinieron estudiantes, profesores y grupos de izquierda de varios lugares), éste carecía de bases suficientes de organización para desarrollarlo de manera adecuada y de un objetivo bien definido; sólo existía de común, la crítica al Estado y su represión. Arguedas afirma que el movimiento "careció de demandas propiamente estudiantiles" (26), y terminó por abandonar el propio proyecto que aspiraba a la obtención de beneficios sociales y asistenciales (mejores condiciones de vida y educación), sin embargo, se dio un paso en cuanto a cuestionamientos en torno a la problemática de la universidad en muchos sentidos y a la educación superior en general. Ante esta problemática, el presidente Díaz Ordaz buscó una salida política y señaló las deficiencias educativas como responsables de los hechos. Para septiembre de 1968 propuso como solución una "profunda reforma educativa" (27). Entre estas acciones se encuentran: la formación del Consejo Nacional Técnico de la Educación (septiembre 1968), la

(26) Arguedas, Sol. "En torno a la Ideología del Movimiento Estudiantil", en: Tres culturas en agnía. México. ED. Nuestro Tiempo, 1971. 3a. ed. p. 80. (Citado por Latapí. op. cit., p. 53).

(27) Véase Latapí. op. cit., p. 53.

formación de una Comisión de Reforma Educativa en la Cámara de Diputados (24 de septiembre de 1968), el anuncio del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de convocar a una Conferencia Nacional Pedagógica (22 de diciembre de 1968), la Conferencia Nacional de Formación Cívica y Educación de Adultos (del 24 de febrero al 1 de marzo de 1969) y el IV Congreso Nacional de Educación Normal (en Saltillo, del 28 de abril al 3 de mayo de 1969), que fueron de poca trascendencia y muchas de ellas efímeras; la Reforma Educativa entonces, distó mucho de corresponder a las expectativas deseadas. En torno a esa problemática Latapí afirma:

"sin embargo, no es creíble que el presidente Díaz Ordaz percibiera desde los principios el movimiento como una reivindicación fundamentalmente universitaria o educativa. Esta apreciación no haría justicia a la naturaleza real y manifiesta de la protesta estudiantil-popular y ello explica que la proposición de una reforma educativa haya caído prácticamente en el vacío entre los sectores estudiantiles" (28).

El movimiento de 68 originó agrupaciones de guerrilla urbana (Movimiento de Acción Revolucionaria, El Frente Urbano Zapatista, El Grupo Lacandones, La Liga 23 de Septiembre, entre otros) que expresaban su descontento a causa del régimen gubernamental.

El gobierno de Díaz Ordaz terminó con un alto grado de desprestigio político ante toda la población, con una política carente de todo sentido modernizante y con una crítica pública (quizá lo más positivo en esos años) en torno a la situación de la educación nacional, que incluso algunos funcionarios reconocieron como deficiente. La gran importancia que él había dado a la planeación (considerada como instrumento principal para resolver los problemas educativos) durante su régimen,

---

(28) *Ibidem*. p. 54.

se abandonó en cierta medida en el gobierno de Echeverría Álvarez, quien puso énfasis en la necesidad de una "nueva reforma educativa".

Una de las políticas del Lic. Echeverría Álvarez como presidente de la República, era la de reconciliar al Estado con las Universidades. Sin embargo, su sexenio se caracterizó por una crisis económica, política y social (quizás, en parte, debida a la represión de 1968; ciertamente debida a la herencia que su antecesor le dejó). Su principal problema fue la pérdida de la legitimidad del gobierno ante el pueblo. Las agrupaciones de guerrilla urbana que habían surgido a finales del régimen de Díaz Ordaz, extendieron sus acciones en el de Echeverría. La situación de descontento prevalecía en el pueblo mexicano en general, pero sobre todo en el sector de la clase media. Uno de los escritores mexicanos apuntaría más tarde:

"Varios secuestros y asaltos espectaculares, más arrestos y asesinatos políticos conmovieron a la opinión pública. Todo lo anterior permite afirmar que se abrió una nueva etapa en la historia de la oposición de elementos de la clase media al régimen. Estos movimientos lograron establecer relaciones con otro diferente, rural, en el estado de Guerrero, capitaneado por los maestros Jenaro Vázquez primero, y Lucio Cabañas después [...] (29).

Las alternativas del nuevo gobierno se reducían fundamentalmente a dos: o mantener las orientaciones que habían prevalecido hasta entonces sobre los procesos económicos y políticos, continuando con una línea de represión, o modificar sustancialmente esas orientaciones e iniciar una liberación del ambiente político.

El presidente Echeverría optó por la segunda, la cual implicaba una estrategia de desarrollo nacional, ya que no sólo se abarcarían los aspectos político y económico, sino también el social e internacional.

(29) Meyer, Lorenzo. "Veinticinco años de política mexicana", en revista Comercio Exterior, diciembre de 1975, p. 1340. (Citado por Iatapi. *op. cit.*, p. 57).

El gobierno debía recuperar sus bases de legitimación y el consenso del pueblo mexicano, y como alternativa incrementó el gasto público por medio de su política de "apertura democrática", para que la economía recuperara su ritmo de crecimiento. Fue un intento de reactivar la economía a través de una política económica expansionista que pretendía movilizar el mercado interno; para ello se emprendió una serie de acciones tendientes a redistribuir el ingreso que hasta entonces estaba suamente concentrado. De esta forma, la política de Echeverría pretendió modernizar al país a través de una mayor justicia social, por medio de elementos mínimos necesarios que permitieran convertir a la población en sujetos económicos y que activaran a la vez el proceso económico del país. La apertura democrática implicaba una liberación de la crítica en los medios de expresión; el respeto a la disidencia (principalmente de los intelectuales) y a la autonomía universitaria; disposición al diálogo y la autocritica gubernamental; fortalecimiento de los partidos políticos existentes y aliento a los que surgían recientemente; acercamiento al pueblo para una mayor movilización y renovación de dirigentes políticos. De hecho, esa apertura era más política que democrática, pues no se renunciaba a los mecanismos de control de masas (30).

Por medio de políticas económicas y educativas se dio apoyo para elevar el desarrollo industrial, tecnológico, económico y cultural. Era necesario modernizar la economía y la industria para que se recuperara el nivel de producción y de desarrollo del país y hacer a la industria más competitiva, para lo cual era necesario especializar personal y capacitarlo.

Una reforma educativa era indispensable para poder definir el importante papel de los universitarios en el cambio social, el cual requería la modernización y la elevación del nivel económico.

---

(30) *Ibidem.* pp. 59 y 60.

La reforma apareció, según Echeverría, como un proceso permanente que pretendía dinamizar la educación nacional para lograr una transformación en todos los aspectos sociales. La educación debía ser revisada desde sus planes y programas para hacerla más efectiva y acorde a las crecientes necesidades, investigaciones y conocimientos que se dan en el mundo. Así, la Reforma Educativa dio paso a la reforma universitaria como arma política en busca del restablecimiento del consenso ideológico entre los estudiantes y los disidentes. Al demandarse cambios sustanciales del modelo de desarrollo y los mecanismos políticos para su solución se respondió con planteamientos reformistas. Al respecto Latapí afirma que los acontecimientos del año 1968 condicionaron la política educativa del sexenio 1970-76 y la preocupación del gobierno por la educación superior.

Echeverría Álvarez afirmó que había que realizar un cambio sustancial en los sistemas de educación superior, fomentando la participación dinámica y permanente, adecuándola a la vida universitaria y a la realidad económica y social para acelerar el desarrollo; además, pretendió solucionar el problema de sobrepoblación estudiantil (al iniciar su sexenio había 81,256 alumnos de primer ingreso a nivel superior. Ver cuadro No. 10, pag. 27).

Por lo tanto, a finales de 1973, se expidió la Ley Federal de Educación, tratando de revisar los objetivos, alcances y metas de la enseñanza, dando las bases legales de la educación (a). Las autoridades trataron de mejorar las oportunidades mediante la creación de instituciones de educación superior como: el Colegio de Bachilleres, las ENEP, los CCH, la UAM, el sistema extraescolar, el sistema abierto y la educación tecnológica, así como el intento de descentralizar las escuelas de enseñanza superior, con el fin de ofrecer educación a toda la población.

La modernización ejercida por el gobierno recibió una crítica a la incapaci

---

(a) Esta Ley se verá en el siguiente apartado.

dad del sistema educativo nacional para producir cuadros técnicos que el desarrollo capitalista del país estaba reclamando en ese momento histórico. En una economía dominada por los monopolios, la reforma adoptó necesariamente un signo tecnocrático. Por sus propias características estructurales, el sistema educativo no podía producir el nuevo tipo de cuadro o funcionario tecnocrático de la empresa privada y del Estado. Dado que la educación superior había evolucionado sobre el modelo clásico de la universidad humanística liberal y seguía produciendo profesionales liberales, los planes de estudios mostraban en general un alto grado de obsolescencia en sus contenidos. En este sentido, el sistema requería reestructurar la universidad misma, actualizar el saber y vincularla con los problemas y necesidades del desarrollo. Se requería de una reforma que rompiera con las estructuras tradicionales de producción y transmisión del saber, para perfilar a las universidades como espacios efectivos para el desarrollo material y cultural del país conforme a las necesidades. Sin embargo, la voluntad oficial chocó con las necesidades que se planteaba el Estado: las de restablecer consenso político entre los sectores universitarios.

La modernización de las instituciones universitarias tradicionales encerraba un conjunto de problemas, cuya resolución no podía darse sin originar dentro del sector magisterial y el alumnado, situaciones de tensión entre las fuerzas modernizadoras y las fuerzas conservadoras (31). Todos estos acontecimientos condicionaron la política, la economía y la sociedad de los años 70's.

### I.3 La Reforma Educativa 1970-1976.

Como se vio anteriormente, el Estado mexicano, en función de la problemática educativa que existió entre las décadas de los 60's y 70's, creyó conveniente implantar una serie de cambios. Así es como se trató de implementar la Reforma Educa-

---

(31) Véase Guevara. op. cit., pp. 15 y 16.



tiva que tuvo dos momentos diferentes: el primero corresponde al sexenio 1964-1970 (como presidente de la República, el Lic. Díaz Ordaz y como Secretario de Educación Pública, el Lic. Agustín Yáñez), en el cual se dieron varios esfuerzos para reformar la educación. Una de las comisiones que se integraron para llevar a cabo la reforma, fue la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación (julio de 1965). El informe presentado por esta Comisión en 1968, aspiraba a proporcionar una apreciación en conjunto de la demanda de servicios educativos para 1970 y 1980 en los diferentes niveles del sistema y a presentar recomendaciones para una reforma integral (32). Al respecto de este informe, Latapí sustenta que:

"Pese a sus limitaciones, contenía la concepción más unitaria del sistema educativo nacional de cuantas hasta entonces se habían presentado. Es una lástima que ni la Administración 1964-70 ni la subsiguiente le hayan prestado la consideración que se merecía" (33);

el segundo momento corresponde al sexenio 1970-76 (como presidente, el Lic. Echeverría Álvarez y como Secretario de Educación, el Ing. Víctor Bravo Ahuja.), en el cual se pretendió reconciliar a las universidades con el Estado por medio de la política de "Apertura Democrática" y por medio de una "Nueva Reforma Educativa". Este proyecto de reforma implicaba:

En lo político: Incrementar la participación mediante la "apertura democrática" que permitiera a los grupos de presión un margen mayor de acción. Se alentaría la formación de nuevos partidos, se reforzaría la acción de los ya existentes, se reformaría el partido oficial, se estimularía la auténtica participación sindical, se enfatizaría la autonomía de las universidades y se reconocería con un valor posi-

(32) SEP. "Informe de la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación", México, 1968. (Citado por Latapí. op. cit., p. 1329).

(33) Véase Latapí. op. cit., p. 1329.

vo la disidencia de los intelectuales.

En lo económico: La reforma debía orientarse a la modernización acelerada del aparato productivo (principalmente del campo), la intervención del Estado a la eficiencia administrativa, la lucha por aumentar la productividad, la conquista de los mercados externos, mayor autonomía tecnológica, propiciar una distribución más equitativa del ingreso, modernización más rápida y homogénea de la economía, esfuerzo de la capacidad de autosustentación del proceso de desarrollo respecto a influencias externas y a ampliar la capacidad de compra de los sectores mayoritarios.

En lo social: El mejoramiento de las clases populares, la ampliación de oportunidades de cultura y educación, la lucha contra el desempleo y la integración de las poblaciones marginadas al desarrollo nacional.

En lo internacional: El incremento de las relaciones con otros países (principalmente con los llamados del "Tercer Mundo"), la unión, la solidarización con los intereses de los Estados dependientes y la redefinición de la posición mexicana en los principales conflictos internacionales.

La postura tomada por el gobierno en el ámbito educativo debía desarrollarse sin tener vinculación con el régimen anterior. De esta forma, la educación, dentro del nuevo proyecto político en el que se encontraba, se concebía desde cuatro enfoques distintos:

- El beneficio social, que enriquece la cultura de amplios sectores y que asegura la unidad nacional y contribuye al desarrollo económico.
- Como medio de legitimación ideológica, tanto del propio gobierno como del sistema político.
- Como medio de ascenso social, principalmente para las clases desprotegidas.
- Como opción política en la negociación de apoyos a la clase más desprotegida.

Con todo esto, la Política Educativa implicaba una reforma en los contenidos y métodos educativos, con especial atención a su relación con la producción, en

fatizando los valores de la apertura democrática, ofreciendo oportunidades a todos por igual y utilizándose como instrumento en la movilización populista de las clases más desprotegidas.

Desde los primeros días del sexenio se creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que fue puesta en marcha inmediatamente a través de una amplia consulta de todos los sectores por medio de seminarios, reuniones, etc. Sin embargo, ni los objetivos de la Reforma Educativa, ni sus metas y programas fueron definidos con precisión. Los resultados de esta consulta se publicaron en 6 volúmenes. Sus características, en pensamiento de sus autores, fueron las siguientes:

- Estar fundada en el diálogo, la participación y el consenso.
- Ser integral en niveles y formas de educación.
- Ser un proceso permanente con la ampliación y orientación del sistema educativo.
- Ser guiado por principios congruentes con la apertura democrática (actualización mediante nuevas técnicas), llegar a todos los grupos sociales, popularizar la educación, flexibilidad para adaptarse a los requerimientos sociales, facilitando los movimientos horizontales y verticales de los educandos.
- Considerar al maestro como factor primordial de la educación y enfatizar el papel activo del alumno en el aprendizaje (aprender a aprender) (34).

De esta manera la Reforma Educativa se concebía mediante seis aspectos:

1. Filosofía Educativa: entendida ésta como la forma de ver a la educación y lo que debe significar en el desarrollo del país. Esta se encuentra explicada en la Ley Federal de Educación del 29 de noviembre de 1973, en diversas declaraciones de funcionarios, planes y programas, así como en los libros de texto.

(34) Bravo Ahuja, Víctor. "Diario de una Gestión". México, D.F., SEP, 1976. I. p. 68 y siguientes; (II), p. 38. (Citado por Latapí. op. cit., p. 66).

La educación se concebía como un proceso personal de acuerdo a los cambios por los que atravesaba el país y al momento de desarrollo científico y tecnológico mundial; promovería la conciencia crítica estimulando el cambio. Los métodos educativos serían flexibles y acentuarían la experiencia con la observación, el análisis, las interrelaciones y la inducción, y llevarían al alumno a aprender por sí mismo.

En cuanto a los valores, se manejaron los que correspondían a la "apertura democrática": el pluralismo, el diálogo, el pensamiento crítico, la solidaridad social y la participación; se insistió en la necesidad de luchar por la justicia, el respeto a la libertad, a la responsabilidad y a la comunicación entre alumnos, maestros y padres.

La educación se concebía también como proceso social, pues al principio del sexenio predominó la idea de la educación como un factor de desarrollo, con lo cual el gobierno se mostraba confiado en que el impulso de aquella disminuiría las desigualdades económicas y sociales. Más adelante, a fines del sexenio, parecen unirse esas expectativas y subrayarse las condiciones estructurales. Finalmente, la contribución de la educación al cambio social deja ver los valores que involucraba. La filosofía se basaba en el propósito de modificar el modelo de desarrollo del país, haciéndolo más igualitario, abierto, distributivo, homogeneizador y participativo.

2. Las Reformas Legales: los principios de esta filosofía educativa se encuentran expresados en la Ley Federal de Educación (29 de noviembre de 1973). Estos principios definen a la educación como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y como factor determinante para la adquisición de conocimiento y la formación del sentido de solidaridad social (art. 2).

En el aspecto académico, los artículos que se implementaron fueron:

a) Promover la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la difusión (art.

43).

b) Desarrollar armónicamente la personalidad en el aspecto físico, intelectual, ético, estético, etc. (arts. 5 y 20).

c) Facilitar en el educando el análisis objetivo de la realidad, mediante la armonización de los conocimientos teóricos y prácticos y la aptitud de mejorar sus conocimientos (arts. 5, 10 y 45).

d) La educación debe insistir en la observación, el análisis, la reflexión crítica y la capacidad de aprender por sí mismo (art. 44).

e) Importancia de la educación extraescolar mediante la cual se puede impartir la instrucción elemental, media y superior (art. 15).

f) Establecer un registro nacional de educandos, educadores, títulos académicos y establecimientos educativos, así como un sistema nacional de créditos que faciliten la movilidad del estudiante (art. 25 fracciones VI y VII).

g) Disponer que la revalidación y equivalencia se otorguen por tipos educativos, grados escolares o materias para asegurar la flexibilidad (arts. 62 y 64).

h) Crear un sistema federal de certificación de conocimientos conforme a bases perfectamente definidas que propicie la autodidaxia (art. 66).

i) Los planes y programas deben responder a objetivos específicos de aprendizaje así como establecer procedimientos para evaluar si los educandos han logrado dichos objetivos (arts. 46 y 47).

En el aspecto distributivo-selectivo:

a) Atender a la demanda de educación primaria ofreciendo oportunidades de acceso (arts. 10 y 48).

b) Procurar la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales (art. 5 fracción VII).

En el aspecto económico:

a) Mejorar el aprovechamiento social de los recursos materiales y la preserva-

ción del equilibrio ecológico (art. 5 fracción VII).

b) Fomentar la actividad científica y tecnológica para que responda a las necesidades de desarrollo independiente (art. 5 fracción XIII).

En el aspecto ocupacional:

a) Capacitar para el trabajo socialmente útil (art. 45 fracción VI).

b) Prescribir que el sistema educativo debe permitir al educando —en todo momento— se incorpore a la vida económica y social y que el trabajador pueda estudiar (art. 6).

En el aspecto de socialización:

a) desarrollar la conciencia nacional y el sentido de convivencia internacional (art. 5 fracciones II y XVII).

b) Alcanzar un idioma común, sin menoscabo de las lenguas autóctonas (art. 5 fracción III).

c) Preparar para el ejercicio de la democracia (art. 5 fracción XIV).

d) Fomentar la institucionalidad a través del conocimiento y el respeto de las instituciones (art. 5 fracción V).

e) Promover la planificación familiar con respeto a la dignidad humana y a la libertad (art. 20).

f) Vincular participativamente la acción educativa con la comunidad, fomentando la solidaridad y participación (art. 2 fracciones V y XV).

En el aspecto cultural:

a) Adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, armonizando tradición e innovación (art. 2 fracciones V y XII).

b) Proteger y acrecentar el acervo cultural de la nación y hacerlo accesible a la colectividad (art. 5 fracciones IV y VII).

En el aspecto de investigación:

Impulsar la investigación científica y tecnológica (art. 5 fracciones XI y XIII).

Entre otras innovaciones legislativas del sexenio se encuentran: la Ley General de Patrimonio Cultural de la Nación (1 de diciembre de 1970), la creada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (27 de diciembre de 1970), el Decreto Presidencial (30 de agosto de 1971), en el que se especifica la creación del Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación, y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (9 de septiembre de 1971), así como las reformas a la Ley Reglamentaria de los artículos 4o. y 5o. Constitucionales sobre el ejercicio de las Profesiones (31 de diciembre de 1973).

3. Reformas Administrativas. Se reestructuró la SEP con el establecimiento de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación, para la descentralización técnico-administrativa, facilitando los trámites en el interior del país.

Se reestructuró y mecanizó el registro y control escolar en el nivel elemental (modelo de asignación de maestros de primaria y asignación de escuelas, elaboración de instrumentos de predicción y tecnificación de criterios para elaborar el presupuesto general educativo); la creación de un nuevo reglamento de escalafón de los trabajadores de la SEP (11 de diciembre de 1973) y diversos acuerdos sobre titulación y regularización de maestros.

4. Renovación Pedagógica. En la enseñanza primaria los programas y textos fueron reformados. La concepción de la educación como proceso personal de descubrimiento y asimilación de métodos y lenguaje —más que de información—, quedó expuesta en los nuevos textos. Se establecieron cuatro áreas fundamentales: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y tres complementarias: Educación Física, E. artística y E. Tecnológica. Se editaron 30 libros de texto (considerando los 6 grados) para el alumno y 24 guías didácticas para el maestro, en donde se procura desarrollar actitudes de experimentación, reflexión y crítica, enseñar a aprender y evaluar, dar conciencia histórica e inducir al autoaprendizaje.

De menor escala fue la atención puesta en actualizar a los maestros, a que

nes se les dieron cursos y seminarios de diversa duración y calidad.

Se creó la "primaria acelerada" y la "primaria intensiva", sistemas abiertos en la secundaria, preparatoria y estudios profesionales del magisterio; sin embargo, no se dio la debida importancia a la experimentación de la radio en programas de educación popular, a pesar de que se desarrollaron algunas experiencias importantes en algunos estados de la República (a).

La enseñanza media básica quedó reformada a raíz de la Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica (Chetumal, Q. Roo, del 15 al 17 de agosto de 1974). Como objetivos principales de esta reforma se propuso proseguir la labor de la educación primaria, esto es, estimular el conocimiento de la realidad del país para que los educandos pudieran participar en su transformación; lograr una sólida formación humanística, científica, técnica, artística y moral; desarrollar la capacidad de "aprender a aprender" y propiciar una educación sexual orientada a la paternidad responsable y a la planeación familiar. También se mencionaba ofrecer fundamentos de una formación general de pre-ingreso al trabajo y para el acceso al nivel superior, estableciendo el principio de bivalencia en la enseñanza media básica (35). Al mismo tiempo se añadieron 5 horas semanales (existían sólo 30) para dedicarlas a educación física, artística y tecnológica.

La característica general de la Reforma Educativa a nivel medio superior se dio en la Reunión Ordinaria de la XIII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), que se realizó en Villahermosa en abril de 1971. Ahí se señaló la importancia de resolver las "disfuncionalidades" de la universidad, no sólo a través de la actividad de planeación, sino por medio de una "reforma integral" (el proceso continuo de cambio cuya esencia consiste en

(a) Al respecto puede verse el trabajo desarrollado por Gloria Martínez Maldonado: "Elementos para el Análisis de las Experiencias de Educación Popular: El Centro de Capacitación para Alfabetizadores Chontales en el Estado de Tabasco" Tesis. Fac. de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. Noviembre 1985, 69 pp.

(35) SEP. Educación Media Básica: Resoluciones de Chetumal, planes de estudios, programas generales de estudio, México, D.F. 1974, pp. 17 y 18. (Citado por Latapí. *op. cit.*, p. 74).



estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de todos los grados y la evaluación del nivel cultural, científico y tecnológico del país); se recomendó que el bachillerato se organizara como ciclo formativo de 3 años con un carácter bivalente, es decir, terminal y a la vez propedéutico hacia los estudios superiores.

Dos años más tarde la ANUIES (Tepic, octubre de 1973) recomendó que el bachillerato se organizara por semestres y créditos con salidas laterales al trabajo productivo y, que comisiones estatales se abocaran a coordinar las muy variadas modalidades de este nivel educativo. Las escuelas Vocacionales del IPN fueron transformadas en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (septiembre de 1971) con criterio y orientaciones muy semejantes (36); cada institución se dedicaría a una de tres ramas (Ingeniería-Ciencias Físicas y Matemáticas, Médico-Biológicas y Económico-Administrativas), con opciones determinadas por las necesidades del país y su demanda ocupacional.

En la enseñanza Normal se aprobó un nuevo plan de estudios (1-2 de agosto de 1975) que estableció tres áreas: Científico-Humanista (Matemáticas, Español, Ciencias Naturales y Sociales), Formación Física, Estética y Tecnológica, y Formación Profesional Específica, procurando vincular el estudio de cada asignatura con el de su didáctica (37).

Se crearon los sistemas de Primaria para adultos y las Licenciaturas para maestros, la preparatoria abierta (CEMPAE-ITESM), el canal 8 CEMPAE de Monterrey, el sistema de enseñanza abierta del Colegio de Bachilleres y el del IPN con carreras cortas y algunas Licenciaturas (38).

En la educación rural se formó el sistema de Instructores Comunitarios aten

(36) Informe de Labores (IL), México, D.F., SEP, 1976, p. 73. (Citado por Latapí. op.cit., p. 74).

(37) Ibidem. p. 74 y siguientes. (Citado por Latapí. op.cit., p. 75).

(38) Ibidem. pp. 40, 90 y 128. (Citado por Latapí. op.cit., p. 75).

diendo a las localidades rurales en las que el escaso número de niños no justificaba la creación de una escuela (39).

Los Internados de Enseñanza Primaria se convirtieron en Centros Regionales de Educación Fundamental, impartiendo capacitación agrícola y educación primaria; incluso se establecieron instituciones posprimarias en el medio rural.

Cobró importancia la enseñanza técnica; la Subsecretaría de Enseñanza Técnica Superior se transformó en Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, de la que dependieron las Direcciones Generales de Educación Física, Media, Tecnológica Industrial, Tecnológica Agropecuaria, en Ciencias y Tecnologías del Mar, Superior y el IPN. En 1975 surgió el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica (órgano de la SEP que debía coordinar el sector de la educación técnica). El sistema de educación técnica agrupó a las escuelas tecnológicas, industriales, agropecuarias y pesqueras de enseñanza media básica, añadiendo 12 horas semanales al plan de estudios en las escuelas de carácter tecnológico, y en las agropecuarias y pesqueras 16 horas semanales (anteriormente de 42 y 44 horas respectivamente).

Una característica de la función académica del sistema educativo fue la planeación de nuevas instituciones:

El 19 de septiembre de 1973 se estableció el Colegio de Bachilleres, cuyo objetivo es impartir la enseñanza media superior en sus modalidades escolar y extra escolar. Su objetivo es bivalente, por lo que su plan de estudios incluye 3 áreas: actividades escolares, capacitación para el trabajo productivo y actividades paraescolares (optativas).

El 17 de diciembre de 1973 se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, que inició sus labores en 1974 con las Unidades de Iztapalapa, Azcapotzalco y Xochimilco. Su organización por Unidades, Divisiones y Departamentos trató de propiciar la calidad académica, la flexibilidad y la interdisciplinariedad. Con una idea seme

(39) Véase Latapí. op. cit., p. 81.

jante se crearon la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del IPN en el D.F., así como las Universidades de Cd. Juárez, Chiapas y Baja California Sur.

5. La Investigación y la Planeación. La SEP carecía de organismos para llevar a cabo la tarea de investigación; no obstante, a través de la Dirección General de Planeación Educativa, del Departamento de Investigación Educativa en el Centro de Investigaciones de Estudios Avanzados del IPN y del Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, se dieron esfuerzos para impulsar la investigación. Se sistematizó y publicó la información estadística, los modelos de programación, los instrumentos de evaluación académica y la elaboración de planes de estudios y de material didáctico.

El gobierno reconoció la disparidad de la sociedad mexicana y la desigualdad con que estaban repartidos los beneficios educativos, y propuso a la educación —constituida en el discurso del Estado y de los organismos internacionales— como el principal medio para lograr una sociedad más equitativa y justa (40).

Una buena parte de las expectativas de cambio social se subordinaron a la educación; al discutir la Ley Federal de Educación ante la Cámara de Diputados, el Secretario de Educación Pública afirmaba: "La equitativa distribución de estos bienes (los bienes materiales y culturales) es una de las finalidades insoslayables de la educación" (41).

El sistema educativo estaría abierto a todos, "El acceso de todos a la educación es el objetivo central de la reforma", afirmaba Víctor Bravo Ahuja en el periódico Excelsior del 4 de julio de 1972, con lo cual la igualdad de oportunidades sería el mejor medio para redistribuir la riqueza, así como esa igualdad no debería tener más límite que la vocación a la capacidad intelectual —no siempre habría de

(40) Véase Bravo, *Diario de una Gestión*, *op. cit.*, pp. 106-107, 188, 377. (Citado por Latapí, *op. cit.*, p. 77).

(41) Documento sobre la Ley Federal de la Educación, p. 44. (Citado por Latapí, *op. cit.*, p. 79).

estar restringida por la frontera de los estratos económicos altos-. A la vez, el sistema educativo habría de ayudar a quien dejara de estudiar, a incorporarse a un trabajo productivo o satisfactorio. Se dio un aumento en la matrícula durante los seis años, de 37.8% en preescolar, 35.7% en primaria, 75.7% en media básica, 130% en media superior, 113.2% en normal y 106.1% en la superior, lo cual se tomó como un indicador de mejoría en la distribución de oportunidades. Con la idea de frenar la creciente demanda de educación superior se reforzó a las carreras técnicas a nivel medio superior con pocos años adicionales.

El gobierno contempló la función económica de la educación, la cual, por un lado, serviría para aumentar la productividad por medio de la capacitación de personal y la producción del mercado interno, y por otro, a través de la educación se daría importancia a la investigación científica para disminuir la dependencia científica, tecnológica y económica. La Reforma Educativa trató de incorporar desde la primaria, actividades que relacionaran al alumno con la vida práctica y la utilidad de los conocimientos. En lo que se refiere a la educación media superior, tanto en el Colegio de Bachilleres como en las recomendaciones de la ANUIES, se dieron salidas laterales como medio adecuado para que la educación se vinculara efectivamente con el empleo, aunque esto no tuvo resultados satisfactorios como se esperaba (de los años 60's a 70's el mercado ocupacional absorbía sólo el 43% de los estudiantes jóvenes), pues siempre tenía prestigio el poseer un título académico. Al mismo tiempo se hizo referencia a la necesidad de carreras nuevas, más en conformidad con las necesidades sociales.

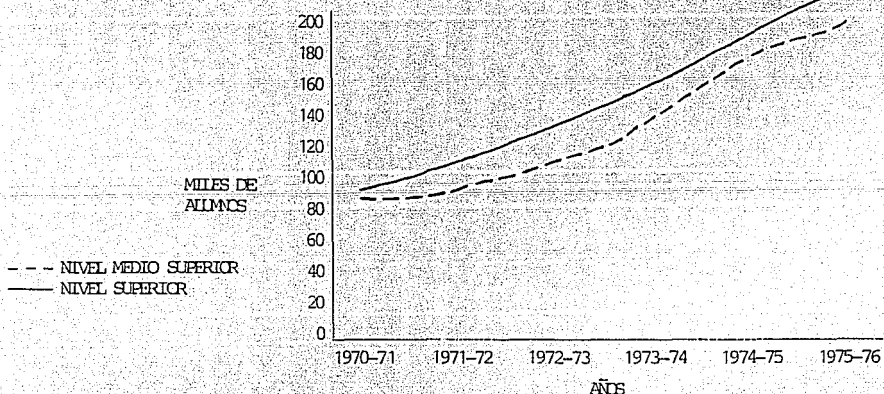
La actitud que tomó el gobierno ante las universidades fue el diálogo con los estudiantes, el respeto a la autonomía de las universidades, el énfasis en los valores de conciencia crítica reforzando la legitimidad del régimen, el respeto a la disidencia y la comprensión de las inconformidades e inquietudes estudiantiles.

Debido a la desarticulación política crónica del país, las instituciones de

educación superior abrieron sus puertas a algunos activistas de izquierda, además de que los grupos y partidos de oposición intensificaron su acción en ellas. De esta manera (posteriormente al año de 1968) se registró una gradual transformación en el papel político de las universidades. Ante el deterioro de los niveles académicos en las instituciones públicas y la creciente agudización de los conflictos de clase, se va estimulando el surgimiento y fortalecimiento de las universidades privadas, se da una mayor comunicación y solidaridad entre los grupos conflictivos de las instituciones, surge un aumento en la matrícula propiciado la participación creciente de clases medias bajas y el aumento de profesorado joven. Todo esto crea un carácter democrático popular de las comunidades universitarias, el cual modificó la relación de las instituciones con la configuración de clases vigente en el país, debido principalmente a la masificación existente (ver gráfica No. 1).

Gráfica No. 1

Comportamiento de la matrícula escolar a nivel Medio Superior y nivel Superior en Universidades Estatales de México de 1970 a 1976



Fuente: Las Universidades Estatales de México, SEP, p. 10. (Véase Iatapi. op. cit., p. 185).

Los puntos básicos en cuanto a la política de educación superior se dieron en la asignación de la jefatura política en materia de educación superior a la Dirección General de Coordinación Educativa de la SEP, cuyo titular fue el Dr. Jaime Castrejón Díez, que con el propósito de negociar directamente con las instituciones y conceder subsidios pretendió por medio de la ANUIES, activar los servicios a las instituciones, vincular sus acciones con la SEP y analizar las orientaciones de la reforma universitaria. A la vez, se pretendió reconciliar al gobierno con las instituciones a través de beneficios financieros, tratamiento político preferencial, declaraciones reiteradas de respeto a la autonomía, así como también el diálogo con los estudiantes, visitas del Presidente a los planteles, dádivas generosas, etc.

En este sentido, el subsidio a las instituciones en provincia fue de 106 millones de pesos en 1971 y de 1,200 millones en 1976, más 500 millones para reconstrucción y equipo (ver gráfica No. 2).

Gráfica No. 2

---



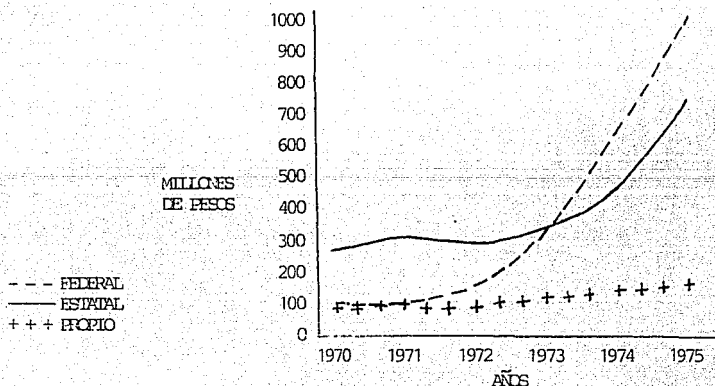
---

 Presupuesto para las Universidades Estatales de México de 1970 a 1975
 

---



---

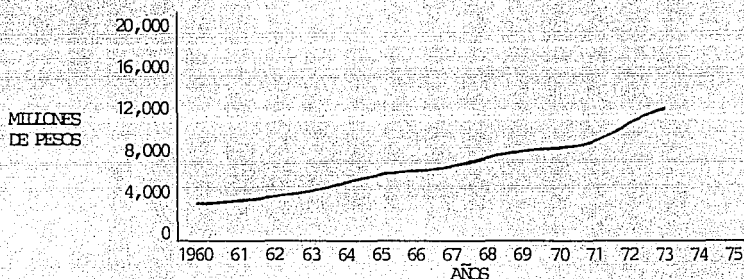


Fuente: Las Universidades Estatales de México, SEP, 1976. p. 11. (Véase Latapí, *op. cit.*, p. 186).

Las universidades públicas llegaron a disponer casi de siete veces más recursos entre 1970 y 1975, en tanto que su inscripción se incrementó solamente en 122%. El incremento de los subsidios federales fue más impresionante que eficaz en cuanto a su capacidad para mejorar la enseñanza y el gasto federal de educación superior apenas alcanzó en 1976 la misma proporción que representaba respecto al Producto Nacional Bruto (ver gráficas Nos. 3 y 4 y cuadros Nos. 12 y 13).

Gráfica No. 3

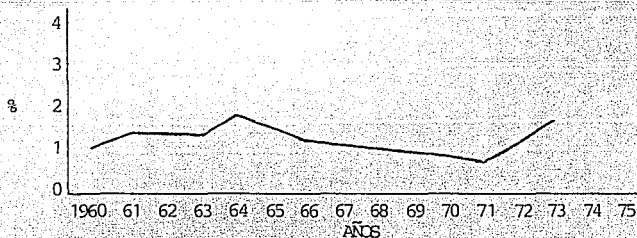
Gasto educativo total (precios 1960)



Fuente: J. Castrejón. La educación superior en México, SEP, 1976, p. 173. (Véase Latapi. *op. cit.*, p. 188).

Gráfica No. 4

Participación relativa del presupuesto federal en universidades estatales respecto al gasto educativo total



Fuente: Idem.

Cuadro No. 12

Ingresos por fuentes de financiamiento de las universidades de los estados, 1969-1976, para gastos de operación (miles de pesos)

AÑOS	Gobierno federal	Gobierno estatal	Ingresos propios	Total
1969	104,703.7	209,633.0	60,962.6	375,299.3
1970	103,919.9	250,031.9	87,616.1	441,567.9
1971	106,307.6	295,874.7	90,844.9	493,027.2
1972	214,558.2	340,900.0	108,062.1	663,520.3
1973	366,786.9	413,774.0	187,286.7	917,847.6
1974	652,559.1	481,740.5	173,545.4	1'307,845.0
1975	985,082.6	751,906.2	213,344.1	1'950,332.9
1976	1'503,557.9	1'123,734.3	238,989.7	2'866,282.9

Fuente: ANUIES, La enseñanza superior en México, 1970-76, México, p. 295. (Véase *Ínter. op.cit.*, p. 187).

Cuadro No. 13

Ingresos por fuentes de financiamiento de las universidades de los estados 1969-1976 (expresados en tasas de crecimiento anual y relación porcentual)

AÑOS	(Tasas de crecimiento anual)			
	Gobierno federal	Gobierno estatal	Ingresos propios	Total
1970	-0.75	19.27	43.72	17.66
1971	2.30	18.33	3.68	11.65
1972	101.83	15.22	18.95	34.58
1973	70.94	21.37	27.04	38.32
1974	77.91	16.42	26.41	42.49
1975	50.95	56.08	22.93	49.12
1976	52.63	49.45	12.02	46.96

AÑOS	(Relación Porcentual)			
	A Gobierno federal A/D	B Gobierno estatal B/D	C Ingresos propios C/D	D Total
1969	27.90	55.86	16.24	100.00
1970	23.54	56.62	19.84	100.00
1971	21.56	60.01	18.43	100.00
1972	32.34	51.38	16.22	100.00
1973	39.96	45.08	14.95	100.00
1974	49.89	36.83	13.26	100.00
1975	50.50	38.55	16.93	100.00
1976	52.46	39.21	8.33	100.00

Fuente: ANUIES, La enseñanza superior en México 1970-76, México, p. 296. (Véase *Ínter. op. cit.*, p. 184).

En cuanto al subsidio de la federación en materia de educación superior, el otorgado a las instituciones del Distrito Federal fue tres veces mayor que el otorgado a las universidades de provincia (ver cuadro No. 14).



Cuadro No. 14

## Distribución de los subsidios federales a las universidades

AÑOS	UNAM	IPN	UAM	Universidades Estatales	Total
1970	565.0	437.5	-	130.0	1,137.0
1971	720.2	454.0	-	142.0	1,310.2
1972	974.2	491.7	-	212.2	1,678.1
1973	1,379.2	811.8	-	366.8	2,557.8
1974	2,030.6	1,189.0	-	653.0	3,872.6
1975	2,890.8	1,459.0	-	935.1	5,334.9
1976	3,773.5	1,957.0	494.0	2,041.7	8,205.2

Fuente: SEP, "Cuatro años de labor educativa", México, 1975.

Víctor Bravo Ahuja y José Antonio Carranza. "La Obra Educativa" 1976-1976, México, 1976.

ANUIES, La enseñanza superior en México, 1970-1976, México, 1977. (Tomado de J.A. Pescador. "El efecto redistributivo del gasto en educación superior", en "Revista del Centro de Estudios Educativos", 1977, III, p. 59). (Citado por Latapí. *op. cit.*, p. 189).

Cabe señalar que la ANUIES ocupó un papel importante y decisivo en el sexenio de Echeverría.

Fundada en 1958, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) tenía por objeto unir los esfuerzos de superación académica de las universidades e intercambiar opciones sobre sus problemas; desempeñó el papel de intermediario entre las instituciones y el gobierno federal para obtener subsidios; desarrolló actividades de investigación, asesoría, becas, publicaciones de materiales y preparación de profesores y administradores para la educación superior. Incluso en 1969, acordó preparar un estudio de la educación superior que proporcionara las bases para que la universidad definiese sus necesidades.

En el gobierno de Díaz Ordaz se congelaron los subsidios a partir de 1967. Ante tal situación se organizó el Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior, con la colaboración de la UNAM principalmente, y algunas otras instituciones, el cual logró producir un conjunto de documentos titulado "Diagnóstico Preliminar de la Educación Superior en México". Estos documentos se expusieron en la Asamblea de Hermosillo en 1970 y sirvieron de base para que los rectores analizaran los

principales problemas que presentaba el desarrollo universitario. En la Asamblea se aprobó un documento que definía los objetivos de la educación superior, se impulsó la idea de continuar las labores de planeación, se creó un programa nacional de formación de profesores y se establecieron centros de documentación didáctica en las instituciones y en las cabeceras regionales.

En el periodo 1970-1976, la ANUIES continuó trabajando para lograr la unión entre las instituciones, la modernización en lo académico y el desarrollo más racional e integrado del conjunto de las instituciones. Cabe mencionar que a principios del sexenio se afiliaron a esta Asociación los Institutos Tecnológicos Regionales.

Después de la Reunión de Hermosillo prosiguieron las de Villahermosa (abril 1971), Toluca (agosto 1971), Tepic (octubre 1972), Veracruz (1973), México (mayo 1973) y Querétaro (febrero 1975) (a).

Las categorías propuestas por la ANUIES pueden clasificarse en:

Principios filosóficos sobre la educación y la educación superior.

1. La educación debe darse conforme a un conjunto integral en el que convergen lo individual y lo social.
2. La educación, en cuanto contribuye a la formación de cuadros calificados necesarios para lograr niveles más altos de convivencia, es un factor importante de cambio social.
3. La enseñanza superior tiene la tarea de docencia, investigación y difusión cultural. Las instituciones son instrumentos creadores que ejercen una actitud crítica dentro de un genuino espíritu científico.

---

(a) Para una relación detallada de los acuerdos tomados en esas Reuniones, Latapí sugiere consultar a J. Castrejón. *La Educación Superior en México*, SEP, 1976, pp. 56 y siguientes, quien afirma que estas cinco reuniones "resumen los principales resultados del esfuerzo colectivo de las instituciones [...] y encierran los lineamientos generales de una política de reforma educativa concebida como un cambio permanente que se vaya adecuando a las necesidades reales".

4. La autonomía de las instituciones (emanada de la autoridad que la sociedad reconoce tácita o explícitamente), es un derecho y una responsabilidad; es imprescindible para cumplir los fines de la educación superior y considera inviolables la independencia y la libertad de cátedra e investigación que la sustentan.

#### Objetivos del sistema de educación superior.

Los objetivos de la educación superior quedan definidos en relación con las funciones de docencia, investigación y difusión cultural, de la siguiente manera:

##### 1. A través de su función docente:

- Promover, por el dinamismo y racionalidad de su estructura, sus métodos y su estilo pedagógico, la formación de los hábitos y actitudes que configuran un tipo humano (alumno) capaz de convertirse en agente conciente del desarrollo (creatividad, capacidad de autoaprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, sentido de responsabilidad personal y social).

- Adecuar la estructura de su producto por áreas de conocimiento a las necesidades del desarrollo integral.

- Proporcionar al alumno la información de mayor calidad y actualidad, para lograr y preservar el proceso de desarrollo autónomo de la nación.

- Ofrecer en la más alta proporción posible la oportunidad de la educación superior, con la variedad de niveles y campos que la realidad del país haga recomendable.

##### 2. A través de su función de investigación:

- Vincularse, por sus actividades de investigación, a la resolución de los problemas del país sin que esto signifique condicionar la investigación en forma estrictamente utilitarista.

##### 3. A través de su función en la difusión cultural:

- Contribuir a la elevación del nivel cultural, técnico y cívico de la población a través de sus actividades extra-académicas de difusión.

#### 4. A través de su función crítica:

- Actuar en núcleos de análisis científico de la problemática del país y, a través de su actividad libre, depurar planteamientos, señalar errores y ofrecer soluciones.

#### Orientaciones generales.

1. La educación superior debe orientarse a favorecer el establecimiento de un orden social justo, a atender la creciente demanda de educación y a elevar el nivel cultural, científico y tecnológico.

2. La reforma de la educación superior debe:

- vincularse con la de los demás niveles educativos.
- entenderse como un proceso de cambio permanente.
- ser integral en cuanto comprenda las estructuras académica, administrativa, económica y social.
- ser democrática, en cuanto tienda al equilibrio social de la población escolar, con oportunidades para todos, sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos.
- sustentarse en el diálogo continuo y racional de las comunidades educativas.

#### Metas operativas.

1. Generales:

- El sistema debería prever el crecimiento de la demanda y la manera de satisfacerla a nivel nacional.
- cada institución tendría su modelo de crecimiento y desconcentraría su alumnado al llegar a su límite.
- las instituciones se diversificarían y complementarían de acuerdo con las exigencias regionales.
- se debería buscar nuevas fuentes de ingreso.

## 2. Académicas:

- cada unidad de aprendizaje tendría objetivos teóricos y prácticos.
- se debería sistematizar la enseñanza: definir niveles académicos y hacer programas con objetivos precisos.
- se favorecerían los sistemas abiertos.
- se elaborarían programas de formación y actualización de profesores.
- se establecería un centro de producción de material didáctico.
- se impulsarían los estudios de posgrado para docencia, actualización e investigación.
- se establecería un proceso permanente de evaluación de todas las instituciones, con indicadores y metodología comunes.

## 3. Organizativas:

- la enseñanza se organizaría por semestres y créditos, con bases homogéneas para que sean posibles las equivalencias en todo el país.
- la licenciatura duraría cuatro años y se buscaría flexibilidad para el examen profesional.
- se propiciarían las salidas laterales y la acumulación progresiva de créditos.
- se establecería un sistema nacional de exámenes y certificación que aceptara también estudios extraescolares.
- se establecería un servicio social nacional vinculado a los centros de producción.
- se unificaría el registro de títulos profesionales.
- se procuraría utilizar plenamente la capacidad instalada y elaborar proyectos de cooperación con las empresas públicas y privadas.
- se promovería la cooperación institucional y la movilidad de profesores y estudiantes.

A lo largo de ese sexenio, la ANUIES llegó a formular un modelo, al menos fragmentario, de la planeación universitaria nacional, entendida como un conjunto consistente de principios, objetivos y metas cualitativas deseables; fue congruente con la política educativa general del país. Sin embargo, el significado social y político de sus metas es más implícito que explícito, pues no se examinaron las implicaciones sociales de las medidas que se recomiendan. En el aspecto académico se tendió a una modernización para hacer más eficiente la enseñanza, pero no se crearon criterios de evaluación objetivos; tampoco se establecieron normas de admisión o promoción de alumnos que pudieran suscitar conflictos por las presiones estudiantiles ("pase automático"), ni la promoción de profesores según criterios que aseguraran mayor calidad académica. En el aspecto económico no se urge una funcionalidad, ya que prevalece la necesidad de atender presiones, de satisfacer demandas y, sobre todo, de no provocar conflictos.

Se puede señalar que, como rasgo fundamental, el modelo educativo de la ANUIES quiso servir de estímulo a las innovaciones, romper con la uniformidad de lo convencional y, lejos de prescribir comportamientos normativos, promover la búsqueda de alternativas modernas.

Por otro lado, la búsqueda de la legitimidad por parte del gobierno para obtener apoyo a las modificaciones que éste pretendió, llevó a favorecer en los primeros años a las clases medias, aunque sin lograr un cambio notable en la población campesina debido a la deficiencia educativa en la que se encontraba el país. Por otra parte, la igualdad social, el estímulo de actitudes, valores y conciencia crítica, difícilmente pudo contribuir a una sociedad más igualitaria y democrática.

Todas estas características de la política educativa del sexenio de Echeverría respondieron a una política populista y desarrollista, propia del modelo de sustitución de importaciones. Las formas adoptadas por el gobierno acerca del modelo educativo, no modificaron en gran manera las relaciones de éste con las clases

sociales.

La expansión escolar durante el sexenio acentuó las desigualdades en la distribución del ingreso (en su conjunto favoreció los intereses de clases altas) a través del empleo; además, la política educativa contribuyó a agravar la crisis económica con la que concluyó el sexenio de Echeverría, ya que al aumentar la demanda de trabajo por efecto de la expansión escolar, el gobierno se vio forzado a ampliar el empleo público, lo que llevó a incrementar el gasto federal.

La forma del gobierno de ver a la educación, vino a ser una pauta inmediata para la urgente estabilidad del sistema, aunque representó a mediano plazo poca credibilidad. Cabe señalar que los fenómenos sociales traen a veces consecuencias contradictorias, y que las acciones políticas gubernamentales en su intento de establecer el equilibrio provocan a su vez nuevos problemas. Se observa, pues, que la educación, y en particular la educación a nivel superior, jugó un papel muy especial en la conformidad de la hegemonía.

Fueron pues todos estos acontecimientos, los que conformaron y dieron un matiz especial a la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (objeto de nuestro estudio), la cual fue creada para "solucionar", en parte, los problemas por los que atravesaba en ese entonces la Nación Mexicana.

## CAPITULO II

### EL PROYECTO ORIGINARIO DE LA U.A.M.

#### II.1 Antecedentes.

Considerando las políticas estatales que de manera general se mencionaron en el capítulo anterior, ofreceremos ahora un panorama de la situación y de la demanda de educación superior en México durante el periodo 1970-1976, ya que nos servirán para contextualizar las condiciones en las cuales fue creada la Universidad Autónoma Metropolitana y las particularidades del discurso estatal de la época.

En ese periodo el Presidente Echeverría definió perspectivas concretas para atender la problemática educativa y buscar el diálogo entre las universidades y el Estado, tan seriamente deteriorado por la represión ejercida en la segunda mitad de la década de los 60's.

Los planteamientos hechos por el Lic. Echeverría delinearon progresivamente la llamada política de "Reforma Educativa". La educación, especialmente la educación superior, jugó un papel decisivo en el sexenio, ya que fomentó la participación dinámica y permanente e intentó articular la vida universitaria a la realidad económica y social tratando de incrementar el desarrollo del país.

##### II.1.1 Situación de la educación a nivel superior.

En febrero de 1971 tuvo lugar en el D.F. el Primer Ciclo de Conferencias y Seminarios sobre la Reforma Educativa, en donde el Secretario de Educación Pública afirmó:

"La nueva estrategia para el desarrollo delineado por el Gobierno desdén el exclusivo crecimiento de la riqueza



física [...] alentar el progreso por la distribución general de bienestar, la educación y la técnica [...] Es preciso preparar mexicanos más eficientes para que aprovechen con mejores técnicas nuestros bienes físicos. Pero es necesario también formar espíritus más alertas, que sean el baluarte de nuestra integridad nacional; inteligencias capaces de edificar el modelo de la nación a que aspiramos. La educación debe ser en suma, la conciencia y la fuerza impulsora del desarrollo" (42).

En otra parte del discurso se dan algunos conceptos del modelo educativo que se promovió:

"Si queremos realmente una educación para el desarrollo, debemos concebirla como el más dinámico de los factores sociales. El progreso implica alteraciones constantes en la estructura ocupacional y una expansión incesante de las fronteras de la ciencia. Ello nos obliga, ante todo, a dotar al alumno de una sólida formación básica que le permita ubicarse en su momento histórico, adaptarse sin tropiezos a la vida moderna y enriquecerla con su iniciativa [...] Mal podríamos reformar nuestra educación si no renovamos la ciencia y la técnica de la enseñanza" (43).

El gobierno intentó reestructurar el sistema educativo nacional en base a una concepción moderna y flexible, como una forma de desarrollo social de amplia cobertura y de acuerdo a las condiciones regionales y nacionales. Así la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), desarrolló una serie de actividades para ajustarse a los pronunciamientos de la Reforma Educa-

(42) Discurso pronunciado por el Ing. Víctor Bravo Ajuja, Secretario de Educación Pública durante la inauguración del 1er. Ciclo de Conferencias y Seminarios sobre la Reforma Educativa, febrero 12, 1972, en: *La Reforma Educativa. Documentos Básicos*; mimeografiado sin fecha. pp. 1-15. (Citado por Mainers. *Análisis Histórico de la UFM*. pp. 7 y 8).

(43) *Ibidem*. p. 11 (Citado por Mainers, p. 9).

tiva. La Reunión celebrada en Villahermosa (abril 1971) fue la que tuvo mayor repercusión, pues delineó el sentido general de la política de la ANUIES al especificar en ésta que la educación es el agente primordial para alcanzar el desarrollo. Los objetivos de la educación deben ser concebidos en forma dinámica (de acuerdo a lo determinado por el gobierno), congruente con la realidad nacional; imponen la necesidad de una continua revisión, ya que México como país en vías de desarrollo, muestra cambios de trascendencia en cortos periodos de tiempo, por tanto hay que considerar esos cambios y adaptar en consecuencia nuestros sistemas (44).

En los trabajos realizados en la XII Asamblea de la ANUIES (Hermosillo, Son., abril 1970), se contemplaron problemas del futuro inmediato y se establecieron los objetivos de la educación superior:

... "Al analizar la actividad de nuestras instituciones, advertimos sus infuncionalidades y serios problemas, que hacen impostergable la necesidad de una reforma integral... La reforma, por tanto, consistirá en encontrar los medios operativos más eficaces para hacer realidad los objetivos de educación que permitan desarrollar al máximo las capacidades intelectuales del hombre y contribuyan a establecer un orden social que promueva su desenvolvimiento. La reforma tendrá que ser integral para que sea auténtica, es decir, deberá contemplar cambios en las estructuras académica, administrativa, económica y social. Además, deberá ser democrática; tenderá a equilibrar la composición social de la población escolar en la forma más justa y deberá dar oportunidad a todos sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos..." [se concibe por tanto que]:

I. La reforma educativa es un proceso permanente cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacio

---

(44) *Ibidem.* p. 28. (Citado por Mairers. pp. 10 y 11).

nal con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos los grados, y eleve al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país.

II. La reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y a otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y dé más oportunidades a la juventud del país" (45).

Por iniciativa del Ejecutivo se dio paso a la nueva Ley Federal de Educación, donde se abordaron pronunciamientos en torno a la Reforma Educativa y en particular al sistema educativo (a).

En los planteamientos de la Reforma Educativa se centró la necesidad de una flexibilidad del sistema educativo, la cual estaba condicionada por los avances de la ciencia, la tecnología, el medio social y por el aspecto metodológico de la educación; se vio la necesidad de unir la teoría y la práctica, surgiendo así un concepto que es ya muy común en los procesos reformadores de la educación en el mundo: la interdisciplinariedad (b).

La ANUIES tradujo en 1975, una de las obras más connotadas en el mundo sobre la interdisciplinariedad (c). En la nota a la edición en español se afirma:

(45) *Ibidem*, pp. 29 y 30. (Citado por Mainers, pp. 11-13).

(a) Véase capítulo I.3 "La Reforma Educativa 1970-1976". p. 41.

(b) Como ejemplo de Instituciones que toman en cuenta la interdisciplinariedad en sus planes de estudios se encuentran: la Universidad de Sussex Brighton, Inglaterra, fundada en 1961, que imparte una gran variedad de materias, aunque no tiene escuelas de Medicina ni Leyes; la Universidad de Wisconsin en Green Bay, U.S.A., fundada en 1969, es parte de una gran universidad estatal norteamericana, orientada a un campo particular de la Ecología y su relación entre el hombre y su ambiente físico, biológico y social; y la Universidad de Hacettepe en Ankara, Turquía, fundada como Universidad en 1967, es una institución especializada en problemas de salud, forma especialistas familiarizándolos con las disciplinas fundamentales y las relaciones entre ellas. (Tomado de: Lío Apostel y colaboradores. Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las Universidades. CCEP, 1972. (tr. Francisco J. González O.), ANUIES, México, 1975. p. 319).

(c) La obra original es de Apostel, Berger, Briggs y Michaud, titulada: Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities. COD, 1972, y ha sido traducida al español por Francisco J. González Ortiz.

"El ensayo se originó en el examen de las conclusiones obtenidas por el seminario sobre la interdisciplinariedad en las Universidades, organizada conjuntamente por el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI), y el Ministerio Francés de Educación (Niza, Francia 7 a 12, septiembre 1970). El estudio no pretende expresar la última palabra sobre la interdisciplinariedad, es una aproximación a la cuestión y podrá servir a trabajos posteriores. En todas las universidades del mundo se habla hoy de la interdisciplinariedad; son escasos y se encuentran dispersos los materiales que se refieren al tema. La ANUIES, atendiendo a las anteriores consideraciones y al deseo de contribuir a la difusión de los últimos avances registrados en el campo de la educación, hizo suyo el compromiso de publicar la obra en español" (46).

En el prólogo, J. R. Gass (Director del Centro para la Investigación y la Innovación de la Enseñanza), justificó la obra de la siguiente manera:

"Frecuentemente las universidades adoptan una actitud muy crítica en la relación con la sociedad, pero muy conservadora en relación a la manera en que ellas mismas reflejan a tal sociedad —especialmente a lo que enseñan y cómo lo enseñan—.

Sin duda esta contradicción se debe al hecho que para propósitos de enseñanza, el conocimiento se organiza en base a las disciplinas académicas, pues tales disciplinas no son sólo conveniente medio de dividir el conocimiento en sus elementos, sino también la base sobre la cual la universidad se organiza en feudos autónomos que definen las diferentes especialidades de la enseñanza y la investigación; lo que concierne a las disciplinas, concierne, pues, a toda la estructura social de la universidad.

(46) Apostel Leo, Berger Guy, Briggs Asa y Michaud Guy. Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y la Investigación en las Universidades. CEP, 1972; trad. al español, ANUIES, 1975. p. X.

Sin embargo, vistas desde las perspectivas del estudiante y de la sociedad, no podemos considerar que tales disciplinas hayan sido fijadas de una vez por todas según un orden preestablecido del conocimiento. Si alguna lección se puede extraer de la ciencia moderna, ésta es: que el impacto del conocimiento sobre la acción —ya se trate de fenómenos naturales o sociales— provoca interacción entre disciplinas e incluso engendra disciplinas nuevas. La 'interdisciplina' de hoy es la 'disciplina' de mañana. De hecho, la clasificación de conocimientos según la jerarquía de disciplinas, no es sino el reflejo de valores sociales [...] los criterios para la formación de una nueva disciplina son variados, cambian con el tiempo, ya sea que se refieran al fenómeno que se estudia, o al marco teórico.

... el cambio creativo de la enseñanza universitaria y la investigación exige cada vez con mayor fuerza, un mayor acercamiento a la enseñanza interdisciplinaria. Esto no plantea la necesaria destrucción de la enseñanza organizada por disciplinas, sino de enseñar éstas en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad.

La interdisciplinarietà no es una panacea que asegure por sí sola la evolución de las universidades; es un punto de vista que permite una reflexión profunda crítica y salu-  
dable sobre el funcionamiento de la instrucción universitaria" (47).

La reforma educativa tiene por tanto una evidente vertiente teórica, que se inscribe bajo una corriente mundial del pensamiento, en este caso, la interdiscipli-  
narietà, la cual se convierte en un punto importante en la reforma, así como el crecimiento y desconcentración del sistema educativo, en particular en sus niveles

(47) Ibidem, pp. XIII-XV.

medio y superior (a).

## II.1.2 Creación de la U.A.M. Ideas originarias y significación Político-Pedagógica.

En el proyecto original de la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, se habla de dar alternativas a la educación superior para dar cobertura en el área Metropolitana. Sin embargo, políticamente hablando, el Estado se encontraba en un momento de deslegitimación, por lo cual es importante ubicar el origen de esa Universidad, considerando los siguientes aspectos:

- Especialmente el movimiento estudiantil del 68 y el incremento de la matrícula fueron factores que influyeron en el surgimiento de la UAM.

- La ideología a principios de los 70's, sustentaba la creación de un proyecto que pretendiera adecuar la universidad a la moderna sociedad industrial del capitalismo y a los cambios sociales que se estaban gestando, o como medio por el cual el Estado garantizara su participación.

- Las tendencias político-pedagógicas predominantes de la época (desarrollismo, economicismo, científicismo, etc.), constituyeron un marco significativo para la fundamentación política, ideológica y pedagógica del proyecto de la UAM.

- La nueva Universidad, si bien fue pensada con una política interna propia (como organismo público y descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios), respondió de manera particular al proyecto político-social del Estado.

Para poder analizar estos planteamientos, que son el objeto de estudio del presente trabajo, es necesario ubicar la situación contextual en la cual se inscri-

---

(a) Cabe destacar que el aspecto de interdisciplinariedad y los fenómenos de crecimiento y desconcentración del sistema de educación superior, influyeron en los planteamientos del Proyecto Xochimilco; de ellos se hará una amplia explicación en el apartado II.2.2: "Documento Xochimilco. Principales conceptos y planteamientos".

be la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Por sugerencia del entonces presidente de la República, Lic. Luis Echeverría, los rectores y directores de los centros de educación superior del país agrupados por la ANUIES, presentaron en el año 1973 un trabajo, el cual se ocupó primordialmente del problema de la demanda esperada para el primer ingreso a la educación en los niveles medio superior y superior para el año 1973 y con progresión hasta 1980 (48). Se consideró importante incluir propuestas como: el impulso de actividades de investigación y posgrado, nuevos métodos de enseñanza, sistemas abiertos, servicio social y bolsa de trabajo, con el propósito de integrar un conjunto de acciones orientadas a un panorama de expansión y superación de todo el sistema de educación superior. Es en este punto, donde la Reforma Educativa relaciona la "innovación" con el concepto de expansión (49).

Ese estudio constituyó el antecedente más directo de la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, así como de otras instituciones educativas y de varias universidades de los Estados de la República: Universidad Autónoma de Cd. Juárez, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Tlaxcala (50), el Colegio de Bachilleres, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) dependientes de la UNAM, y la Ciudad de la Ciencia y la Tecnología (CICITEC), en particular de su Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS) dependientes del IPN.

En lo referente al nivel superior, el estudio demostró que la demanda de educación requería atenderse de inmediato, ya que de lo contrario surgiría el descon-

(48) ANUIES. "Estudio sobre la Demanda de Educación de Nivel Medio Superior y Nivel Superior (Primer Ingreso) en el País y Proposiciones para su Solución", en: *Revista de Educación Superior*, p. 63.

(49) Véase *Mainers, op. cit.*, p. 24.

(50) Rangel Guerra, Alfonso. *La Educación Superior en México*. El Colegio de México. Jornadas 86. México, 1979. pp. 14.

tento de la sociedad, especialmente de los estudiantes, al no obtener lugar en los planteles de educación superior.

Se propone entonces, la creación de nuevos centros de educación media superior y de la Universidad Autónoma Metropolitana como una nueva universidad para el área metropolitana de la Cd. de México. Se sugiere que los nuevos centros como el Colegio de Bachilleres y la UAM se establezcan como organismos públicos descentralizados del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, que además de aumentar y diversificar los servicios educativos, posibilitaran el alcanzar los objetivos que se perseguían: la formación de hombres capaces de servir a la comunidad y al país, a través de la "Reforma Educativa". Por otro lado,

"Las instituciones ya existentes continuarán cumpliendo la tarea a ellas encomendada, recibiendo los recursos necesarios para este fin; las de nueva creación se incorporarán al sistema con afinidad de objetivos, sirviendo al país con la ampliación del sistema educativo nacional" (51).

En la "Declaración de Villahermosa" se afirma que:

"la reforma educativa es un proceso de cambio permanente cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados, y eleve al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país" (52),

de esta forma, las acciones a realizar lograrían la integración de todo el sistema educativo. El apoyo que se diera a los estudios de posgrado y la implementación de sistemas abiertos y nuevos métodos de enseñanza, elevarían las condiciones en las que se desenvuelve la tarea educativa, ampliándose conforme lo que exijan los requere

(51) ANTES. op. cit., pp. 64 y 65.

(52) Ibidem. pp. 65 y 66.



rimientos de la nación.

Para el mes de septiembre de 1973, la demanda real de educación de nivel medio superior en todo el país, se calculaba en 270 mil alumnos egresados del ciclo básico de la enseñanza media; para 1976 se había incrementado en un 34%; sin embargo, para 1980 se duplicó en el área metropolitana de la Cd. de México, de la Cd. de Monterrey y de la Cd. de Guadalajara, en tanto que en el resto del país el incremento fue mayor de 100% (ver cuadro No. 15).

Cuadro No. 15

Demanda de Educación al Nivel Medio Superior\*

	AÑOS	1973	1976	1980
Area metropolitana de la Cd. de México		100	125	170
Area metropolitana de la Cd. de Monterrey		18	24	35
Area metropolitana de la Cd. de Guadalajara		11	15	22
Resto del país		141	198	312
TOTAL		270	362	539

\* Las cifras están dadas en miles de alumnos.

Fuente: ANUIES. "Estudio sobre la Demanda de Educación de Nivel Medio Superior y Nivel Superior", México, Revista de la Educación Superior. Vol. 2, abril-junio 1973.

Sólo para el área metropolitana de la Cd. de México, la capacidad de admisión de primer ingreso en el nivel medio superior era de 83 mil alumnos para el mes de septiembre de 1973 (ver cuadro No. 16).

Cuadro No. 16

Distribución de alumnos de Primer Ingreso  
Nivel Medio Superior, 1973

Esc.	Incorporadas			
Normales	UNAM	Otras	IPN	UNAM
3,600	10,000	9,400	20,000	40,000*

\* La UNAM inscribió en abril de 1973 a 45,000 alumnos egresados de la educación secundaria en junio de 1972.

Fuente: ANUIES. "Estudio sobre la Demanda de Educación de Nivel Medio Superior y Nivel Superior", México, Revista de la Educación Superior. Vol. 2, abril-junio 1973.

En el nivel superior, la demanda calculada para el año lectivo 1973-74 en el área metropolitana de la Cd. de México era de 48,200 alumnos, y para el año lectivo 1980-81 se estimaba en 92,500 (ver cuadro No. 17).

Cuadro No. 17

## Demanda de Educación al Nivel Superior

AÑOS	MILES DE ALUMNOS
1973	48.2
1974	68.0
1975	68.9
1976	75.7
1977	79.1
1978	83.3
1979	87.7
1980	92.5

Fuente: ANUIES. Estudio sobre la Demanda de Educación de Nivel Medio Superior y Nivel Superior. op.cit., pp. 70 y 71.

Es interesante conocer cómo se conforma la cifra de 48,200 estimada para el periodo 1973-74: 3,200 alumnos que no pudieron ingresar a la UNAM en abril de 1973, 6,400 que egresarían en junio del mismo año de escuelas preparatorias particulares, 23,600 alumnos egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades y 15,000 alumnos más, considerando la migración anual.

Un día antes de que el estudio hecho por la ANUIES se entregara al Presidente de la República, los representantes de esa Asociación lo dieron a conocer al Secretario de Educación Pública, Ing. Víctor Bravo Ahúja, quien pronunció un discurso en donde avala oficialmente el estudio, ya que afirma:

"El 27 de marzo, en conferencia de prensa, me permití informar que el señor secretario general de la ANUIES, licenciado Alfonso Rangel Guerra, había expuesto al señor presidente de la República los fundamentos del problema.

Indiqué también, que el Primer Mandatario sugirió la conveniencia de que la Asociación efectuara un estudio a partir del cual se propusieran soluciones susceptibles de

ponerse en práctica inmediata.

Recibo con agrado el documento que la Asociación [...] ha preparado [...] y en el que, con tanta claridad y exactitud, exponen ustedes los problemas que plantea la demanda escolar al nivel de las casas de enseñanza media y superior establecidas en el país.

La explosión demográfica estudiantil ha llegado al punto en que por sí sola, implica un cambio cualitativo en el orden de los valores, que a su vez influye en sentido favorable sobre la estructura social y económica del país. Estamos contemplando sin duda, los efectos de una política educativa que al democratizar los bienes de la cultura, ha creado en la conciencia nacional la necesidad de acceder a esferas de conocimiento y habilidades antes reservadas para las clases privilegiadas.

En la declaración de Villahermosa, en los acuerdos de Toluca y de Tepic y la declaración hecha también en Tepic, la colaboración que brindaron ustedes al país, es sustantiva, porque incide en la transformación estructural del sistema medio y superior de la educación de México. El documento que hoy me han dado a conocer servirá para una discusión seria y fecunda del problema que nos preocupa. El juicio autorizado de ustedes, las opiniones de alumnos y profesores e intelectuales permitirán mantener y vigorizar el espíritu democrático de la reforma educativa.

La creación de nuevos centros de enseñanza media y superior, será la respuesta al problema en su aspecto cuantitativo, pero nuestra preocupación va más allá todavía, queremos ubicar a cada alumno en el tipo de institución que satisfaga sus inquietudes y le permita servir mejor a la comunidad. Es decir, buscamos permanentemente el crecimiento y la diversificación del sistema para hacerlo más flexible, más capaz de ajustarse a las necesidades de nuestra sociedad.

En ningún momento de nuestra historia como en éste que nos toca vivir y en el que asumimos la responsabilidad de

tomar decisiones trascendentes que afectan a sectores sociales tan numerosos, ha sido más urgente un enfoque audaz al reto que nos impone la explosión demográfica estudiantil" (53).

No obstante, en el Análisis Histórico de la Unidad Xochimilco, siete años después del estudio de la ANUIES, Mainers afirmaba:

"En la actualidad se discute mucho una deficiencia que se atribuye al estudio de la ANUIES, y que consiste en que no calendarizó los egresos de las generaciones de estudiantes. Con ello se desfazó el egreso del nivel medio superior, del ingreso al nivel superior. Este es un elemento con el que se explica que el crecimiento programado para la nueva Universidad en el área metropolitana, la UAM, fue mucho menor al previsto" (54).

El 21 de noviembre de 1973, el Presidente Echeverría envió a la Cámara de Senadores del Congreso de la Unión, la iniciativa de Ley de creación de la UAM, que fue ampliamente analizada y discutida por el Senado de la República e incluso se solicitó la comparecencia del Secretario de Educación Pública ante ese cuerpo legislativo para ampliar y profundizar en los contenidos de la iniciativa presidencial. En esa Ley se estableció la importancia de la Reforma Educativa: a la educación la concibió como una estructura dinámica, flexible y abierta dando parte a observar la realidad mexicana en su heterogeneidad sociocultural, logrando el impulso hacia la conquista de su propia identidad. La iniciativa consideró que en la educación superior se encuentra depositado el anhelo del pueblo por la independencia científica,

(53) "Palabras Pronunciadas por el Secretario de Educación Pública, Ing. Víctor Bravo Huja, ante los Rectores de Universidades y Directores de Institutos de Enseñanza Superior, con Motivo de la Entrega del Estudio Elaborado por la ANUIES en Torno a la Demanda en los Ciclos de Educación Media y Superior", en: Revista de la Educación Superior. pp. 84 y 85.

(54) Véase Mainers. op. cit., p. 35.

tecnológica y cultural del hombre como individuo y como grupo. Citando el documento de la ANUIES, dijo que éste hacía énfasis en los planteamientos señalados por la SEP, resaltó el incremento de la población escolar, tanto en el nivel medio como en el superior. Más adelante afirmaba:

"Es indispensable que en las Universidades e Institutos de enseñanza superior se introduzcan cambios cualitativos que propicien la formación de profesionales capaces de hacer frente, con oportunidad y eficiencia, a los problemas del presente y futuro. La respuesta es la iniciativa de ley para la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana enviada por el Ejecutivo a esta honorable Cámara" (55).

Otro documento que resultó de éste, fue el dictamen del Senado donde se estableció la necesidad de satisfacer esta demanda a través de una institución como la UAM, la cual se concibió como un centro coordinador de entidades descentralizadas funcional y administrativamente: las Unidades Universitarias. No solamente se contempló la necesidad de acceso a la educación superior, sino que se establecieron estructuras y procedimientos que garantizaron la calidad de la función educativa. Se asentó que la autonomía que inviste a la Universidad Metropolitana, tiene limitaciones de obediencia a la propia Ley Orgánica de la Institución y el sometimiento a las estructuras y finalidades para las que la misma se creó; siendo básico concebir la estructura como un todo armónico, pero descentralizado, a través de unidades universitarias, divisiones y departamentos. El patrimonio de la UAM se constituirá por los ingresos que obtenga por los servicios que preste. Más adelante, el Senado afirmaba que el dictamen fue el resultado de largas meditaciones hechas por comisiones

(55) Bravo Ahuja, Víctor. "Comparecencia del Secretario de Educación Pública en la Cámara de Senadores" el 21 de noviembre de 1973. Dirección General de Información y Relaciones Públicas de la SEP., septiembre 1974. p. 24.

de ambas Cámaras, alrededor de la iniciativa original y de las exposiciones del Secretario de Educación Pública (56).

El Estado determinó así las características bajo las cuales el proyecto de la Universidad se llevaría a cabo por medio de la política educativa y, al mismo tiempo, le otorgó la facultad de organizarse en base a los intereses específicos del país, por medio de programas "innovadores".

Finalmente, en el mes de diciembre de 1973, el Congreso de la Unión aprueba la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Es importante ahora, ubicar qué representó el proyecto de la UAM en ese momento histórico de nuestro país (1972-1974), así como reconocer los elementos académicos, metodológicos, pedagógicos, administrativos, organizativos y los agentes que fueron configurando el proyecto de esa institución.

El proyecto educativo que se elaboró en la UAM, fue producto de un impulso renovador que viene del propio condicionamiento de la realidad mexicana y que recogió ideas, inquietudes y propuestas de protagonistas de la renovación en otros países latinoamericanos, por ejemplo: canciones folklóricas provenientes de países latinoamericanos; exiliados políticos que llegaban a México huyendo de regímenes autoritarios o dictatoriales; literatura de los grandes autores del continente que llamaba la atención sobre la realidad de países dependientes (57).

La UAM se caracterizó por la juventud de su profesorado, por un número amplio de profesores provenientes de diversos países latinoamericanos (argentinos, chilenos, bolivianos, peruanos, brasileños, colombianos y centroamericanos), y por el entusiasmo por un proyecto innovador con flexibilidad (58). Se buscó profesionalizar el trabajo académico con personal de tiempo completo, el cual debería combi-

(56) Véase Bravo A., V. y Comisión del Senado Mexicano. *op. cit.*, pp. 68, 71 y 74.

(57) Paoli Bolio, Francisco J. "La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Nueva Propuesta de Educación Superior en México", en: *La Juventud Universitaria en América Latina*, p. 265.

(58) *Ibidem*. p. 266.

nar las tareas de docencia e investigación. Se planteó un abandono del proceso libre de enseñanza-aprendizaje. La influencia de la teoría educativa de Paulo Freire tuvo peso, pues rechazó todo procedimiento de educación "bancaria" donde los conocimientos se depositaban en el alumno, por lo que se activaron los métodos, se multiplicaron los seminarios y formas participativas en las que el estudiante tuviera una importante responsabilidad en su propia formación. Este es un principio del modelo de desarrollo Xochimilco de la UAM (del cual hablaremos más adelante), aunque también tiene efectos en otros ámbitos de la institución, como el sistema de enseñanza personalizada de la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Unidad Azcapotzalco (59).

Los planteamientos pedagógicos innovadores, vistos como alternativos, son apreciados en la nueva Universidad, cuyo lema, propuesto por el Profr. Miguel León Portilla es: "Casa Abierta al Tiempo".

La UAM se propuso que la innovación se diera también en el vínculo entre universidad y sociedad; se trata de que la pedagogía contribuya a la transformación de la sociedad para hacerla más justa, democrática e integrada. Hay que tener en cuenta que la UAM buscó crear prácticas profesionales nuevas que contribuyeran a solucionar los problemas fundamentales del país, sin embargo, esto no siempre se pudo hacer con un amplio conocimiento de las profesiones tradicionales. Y es que a veces en esta búsqueda de la innovación y de la transformación social, se pierde de vista la exigencia del trabajo profesional, el cual debe cumplir con las exigencias del mercado laboral.

El Estado mexicano se propuso impulsar la modernización de la educación superior, pero no hubo un proyecto transformador del sistema de educación en su conjunto, adaptando formas y sistemas que aparecían como mejoras para desarrollar el

---

(59) *Ibidem*. p. 267.

trabajo, así se creó una Institución alternativa sin pretender la alteración del sistema de educación en su conjunto (60).

La disposición estatal debe verse dentro de la lógica general de transformación relativa que el Estado mexicano se propuso desarrollar para refuncionalizarse y ejercer su papel de una forma más adecuada. Se dio un proceso de rearticulación entre el Estado y la sociedad civil en México con la "apertura democrática", ya que surgieron nuevos espacios democráticos, con nuevos partidos, se consolidó el sindicalismo independiente, se amplió la libertad de información y de manifestación, se modernizó la administración pública y se generó un movimiento amplio de planeación y programación al interior del Estado.

La Ley Orgánica de la nueva Universidad, es el producto más importante de esa etapa. Veamos algunos aspectos de esa Ley.

En el artículo 1 del primer capítulo, se definen las características generales: "ARTICULO 1.- Se crea la Universidad Autónoma Metropolitana, como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio" (61).

En el artículo 2 de ese mismo capítulo, se plantean los tres objetivos centrales de la universidad: docencia, investigación y difusión de la cultura. Al respecto dice:

"ARTICULO 2.- La Universidad Autónoma Metropolitana tendrá por objeto:

I.- Impartir educación superior de licenciatura, maestría y doctorado, y cursos de actualización y especialización, en sus modalidades escolar y extraescolar, procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad;

(60) Ibidem. p 268.

(61) Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. "Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana" DECRETO, en: Diario Oficial. 17 de diciembre de 1973. México. p. 21.



II.— Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención, primordialmente, a los problemas nacionales y en relación con las condiciones del desenvolvimiento histórico; y

III.— Preservar y difundir la cultura" (62).

En el artículo 6 se establecen los órganos de la Universidad:

"ARTICULO 6.— Serán órganos de la Universidad:

I.— La Junta Directiva;

II.— El Colegio Académico;

III.— El Rector General;

IV.— El Patronato;

V.— Los Consejos Académicos;

VI.— Los Rectores;

VII.— Los Consejos Divisionales;

VIII.— Los Directores de División; y

IX.— Los Jefes de Departamento" (63).

La UAM posee entonces un régimen parlamentario, representado por una Junta Directiva que se integra por nueve personas que son electas por el Colegio Académico. Cada año concluye el periodo de alguna de ellas y el Colegio Académico las sustituye mediante votación secreta. El Colegio Académico es el cuerpo directivo de mayor peso en la institución. En él están representados los tres Rectores de Unidad, los nueve Directores de División, un profesor y un alumno por cada División y un trabajador administrativo por cada Unidad. Lo preside un Rector General, que es el representante legal de la institución.

Los tres órganos colegiados (Colegio Académico, Consejos Académicos y Consejos Divisionales), se integran por dos tercios de miembros electos mediante voto directo, universal y secreto de los sectores que lo integran: profesores, alumnos y

(62) *Idem.*

(63) *Idem.*

trabajadores administrativos. La tercera parte de los miembros son el Rector General, los Rectores de Unidad, los Directores de División y los Jefes de Departamento. La Junta Directiva tiene como función principal la designación de los Rectores, tanto General como de las Unidades. Los Rectores de División son designados por los Consejos Académicos de las Unidades.

La nueva Universidad se organizó con un régimen de desconcentración funcional y administrativa. Se trató de fomentar verdaderas Unidades universitarias, Cada Unidad tiene un Consejo Académico y un Rector. De acuerdo con la Ley Organica, las Unidades universitarias fueron descentralizadas con amplia autonomía funcional, y sólo son coordinadas a través de un órgano normativo central (el Colegio Académico) y un cuerpo administrativo y ejecutivo central encabezado por la Rectoría General, en la cual recae la representación jurídica de la institución. Cada Unidad se organizó para su funcionamiento en Divisiones, y éstas a su vez, se estructuraron en Departamentos. Los Departamentos se coordinaron a través de un órgano colegiado de carácter normativo (Consejo Divisional) y un órgano ejecutivo (la Dirección de División). Las Divisiones, por su parte, respondieron de su funcionamiento ante el Consejo Académico y la Rectoría de la Unidad.

Hasta la fecha se han desarrollado 3 Unidades universitarias: Iztapalapa, Azcapotzalco y Xochimilco. Las Unidades tienen la facultad para resolver sus propios problemas, están autorizadas para desarrollar sus planes de estudios y líneas de investigación, así puede verse a cada Unidad como una propuesta pedagógica distinta, aunque con marcos formales comunes. Los planes de estudios de licenciatura o posgrado que se repiten (por ejemplo, la carrera de Biología no es exclusiva de una sola Unidad universitaria), pueden ser y de hecho son distintos, aunque se sujeten a una misma estructura de créditos.

Las Unidades universitarias han sido previstas para tener dimensiones relativamente pequeñas: no más de quince mil alumnos, incluyendo licenciaturas y posgra

dos, es decir, se trata de fomentar verdaderas comunidades universitarias, ya que cuando las instituciones se masifican se pierde el sentido de comunidad universitaria, y ésta se torna menos factible.

La UAM buscó romper con lo tradicional a través del sistema de divisiones y departamentos, en el que los miembros del personal académico fueran profesionales de la educación superior, es decir, que ejercieran las funciones de docencia e investigación con dedicación exclusiva a estas tareas. Se crearon pues, 4 Divisiones relacionadas con las grandes áreas del saber: Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias y Artes para el Diseño, buscando configurar de manera particular una realidad más integrada.

Cada División tiene un sólo órgano colegiado (Consejo Divisional), donde están representados los Departamentos que la integran, normalmente cuatro, aunque en algunas Divisiones hay cinco, y los sectores de profesores y alumnos. Este Consejo tiene responsabilidades en relación con los planes de estudios, la investigación, la programación, la evaluación académica y los lineamientos generales para la conducción de la División. Además, el Consejo Divisional designa a los Jefes de Departamento y se integra por un profesor, un alumno y un Jefe por cada Departamento, presididos por el Director de la División (64).

El Director de la División tiene facultades ejecutivas de las cuales depende la docencia en las licenciaturas y los posgrados, nombra a los coordinadores de estudios y acuerda, con los Jefes de Departamento, las estrategias para conducir y desarrollar las actividades docentes y la formación de profesores; por otro lado, es el único órgano personal que está representado en los tres órganos colegiados de la Institución. Las Divisiones, al contener áreas de conocimiento, hacen más propi-

---

(64) *Ibidem*. p. 23.

cia la acción multidisciplinaria y buscan fomentar, de manera conciente y consistente, el trabajo académico de acuerdo a la propuesta que elaboraron profesionales y científicos de campos diferentes. La multidisciplinaria divisional se fomentó en los troncos generales que cursan todos los alumnos de la División.

Ya se mencionó que las Unidades universitarias son coordinadas por el Colegio Académico, el cual tiene, entre otras, las siguientes atribuciones: autorizar los planes de organización académica, las especialidades profesionales y las modalidades que se establezcan en la Universidad (65), y aprobar, en su caso, los proyectos sobre planes y programas académicos que hayan sido dictaminados, a petición de los Consejos Divisionales, por los Consejos Académicos (66). Esto es importante, pues permite manejar la misma área de conocimiento, de manera esencialmente diferente, en cada Unidad y en cada División.

Otro aspecto importante es el que se refiere a la relación laboral entre la UAM y sus trabajadores, la cual se establece en el artículo 35 de la Ley Orgánica de la UAM:

"ARTICULO 35.- Las relaciones de trabajo entre la Universidad Autónoma Metropolitana y sus trabajadores se regirán por la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, reglamentaria del apartado B), del artículo 123 constitucional" (67).

Este artículo fue una respuesta del Estado al desarrollo de la lucha de los universitarios del país, ya que después de una etapa popular de sus luchas, y que culmina con la masacre del 10 de junio de 1971, sigue una etapa en que el movimiento universitario se revierte sobre sí mismo, reivindicando el control democrático-

---

(65) *Ibidem.* p. 22.

(66) *Ibidem.* p. 23.

(67) *Ibidem.* p. 24.

administrativo de los diferentes planteles universitarios y de la universidad en su conjunto. Después de esta etapa surge otra que reivindica las demandas laborales de los trabajadores universitarios: el sindicalismo universitario independiente del Estado. Los inicios de esta ulterior etapa de la lucha universitaria coinciden con la creación de la UAM, por lo que la Ley Orgánica de ésta se adelanta tipificando las relaciones de trabajo; sin embargo, los trabajadores se inconformaron con esa tipificación, pues la consideraron restrictiva de sus derechos (68).

Puede considerarse entonces a la UAM, no sólo como una Universidad en la que se propuso una modernización y un conjunto de estrategias educativas distintas a las existentes, sino como un proyecto institucional alternativo que posee características propias en su autonomía, que son el reflejo de propuestas dadas por "investigadores" del terreno educativo y analizadas por el gobierno para la legitimación y aprobación en base a los intereses del proyecto político-pedagógico, inscrito en la reforma educativa de la época.

De hecho, algunas instituciones de educación superior han considerado el modelo de la UAM y han adoptado el sistema de departamentos y divisiones como una alternativa en su forma de organización; tal es el caso de la Universidad Autónoma de Baja California Sur y el de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Además, la innovación universitaria ha sido un aspecto dominante en la UAM, pues se desarrollaron metodologías interdisciplinarias para la realización de la docencia y la investigación para la solución de ciertos problemas de la sociedad. Bajo estas expectativas se crearon carreras y posgrados únicos en el país, tales como: ingeniería ambiental, nutrición, producción animal, diseño de asentamientos humanos, medicina social, medicina del trabajo, desarrollo rural y derecho económico.

Estas fueron las características de origen de la UAM, que abrieron una gama

---

(68) Véase Mairers, *op. cit.*, pp. 44 y 45.

muy amplia de posibilidades para su desarrollo. A principios de 1974 se iniciaron los trabajos para la constitución de sus dos primeras Unidades: Azcapotzalco e Izta palapa, que abrieron sus actividades académicas en septiembre de ese año. La tercera Unidad, Xochimilco (de la que nos ocuparemos más adelante para su análisis), inició los trabajos en junio de 1974 y sus actividades académicas a partir de noviembre del mismo año.

## II.2 Surgimiento de la U.A.M. Xochimilco.

En la creación del anteproyecto, y después, en la elaboración del Documento Xochimilco, que dio origen a la Unidad Xochimilco de la UAM, es necesario determinar cuales fueron los procesos y/o discursos que influyeron en la toma de decisiones de la estructura curricular de esa Unidad. Cabe preguntarnos si fueron válidos esos planteamientos para las necesidades de la época de los 70's, o por el contrario, fueron procesos en cierta manera utópicos que adoptaron elementos "innovadores" y que por ser vigentes o nuevos fueron considerados como óptimos, al ser adoptados por diversas instituciones en varios países del mundo.

Para poder desarrollar este planteamiento se considera necesario retomar el proceso mismo que siguió la formulación del anteproyecto correspondiente, mismo que se expone a continuación.

### II.2.1 Anteproyecto Villareal y Documento Xochimilco.

El caso de la Unidad Xochimilco es peculiar a diferencia de las otras dos Unidades de la UAM; sus diversas actividades corresponden a los lineamientos de un plan precursor, en el que se retomaron elementos y conceptos, que si bien estuvieron en boga en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior, como fue el caso de la interdisciplinariedad, otros fueron el resultado de planteamien-

tos y estudios realizados por el equipo de trabajo que colaboró en el Proyecto Xochimilco; entre esos elementos podemos señalar: el objeto de transformación y el sistema modular (los cuales se abordarán con amplitud más adelante en este mismo capítulo). El plan para la Unidad Xochimilco, que añadió otras innovaciones a la estructura general de la UAM, lo dio a conocer el Dr. Ramón Villareal.

El 18 de junio de 1974, la Junta Directiva de la UAM designó como Rector de la Unidad Xochimilco al Dr. Ramón Villareal, quien fue Director del Departamento de Recursos Humanos e Investigación de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) por casi 15 años. Durante ese mismo mes, el Dr. Villareal y su equipo de colaboradores (a) prepararon un documento que describe los lineamientos conceptuales, filosóficos y metodológicos de la que debería ser la Unidad Xochimilco de la UAM: "Anteproyecto para Establecer la Unidad Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana" (69); documento que posteriormente fue conocido como "Documento Xochimilco" o "Documento Villareal".

El documento fue presentado a la consideración del Rector General de la UAM, arquitecto Pedro Ramón Ramírez Vázquez, quien dio su aprobación y apoyo a ese proyecto universitario, y que pronto fue denominado "Alternativa Xochimilco".

En el análisis hecho por Mainers, desde el punto de vista histórico de la Unidad Xochimilco de la UAM, el autor afirma:

"La importancia del documento no estriba sólo en que

- 
- (a) El Dr. Villareal es reconocido en el área de la salud, a través de su actividad en la Organización Panamericana de la Salud. En esa institución encabezó trabajos cuyos programas, investigaciones y actividades, tuvieron gran difusión en los países de América Latina y vínculos con diferentes grupos de trabajo en las áreas de salud y educación en el mundo. Su trabajo en México se centró principalmente en San Luis Potosí, ocupando cargos importantes en la Universidad. Entre los integrantes del equipo de Recursos Humanos e Investigación de la OPS se encuentran: los doctores Juan César García, José Roberto Ferreira, Jorge Andrade y M<sup>a</sup>. Isabel Rodríguez entre otros; quienes se mantuvieron en sus puestos en la OPS, y colaboraron en el Proyecto Xochimilco.
- (69) Villareal Pérez, Ramón. "Documento Xochimilco. Anteproyecto para Establecer la Unidad Universitaria del Sur de la U.A.M.". UAM-Xochimilco, junio 1974; Doc. mimeografiado y engargolado.

sus planteamientos se constituyeron en el centro de la discusión y de trabajo de la Unidad, sino porque sus conceptos esenciales se siguen considerando, cuando menos en la teoría, vigentes en la actualidad" (70).

### II.2.2 Documento Xochimilco. Principales conceptos y planteamientos.

En la carta de presentación del documento entregado al Rector General de la UAM, el doctor Villareal señaló que el anteproyecto sirve como punto de partida para establecer las bases para la nueva Unidad universitaria de la UAM, pudiendo introducir así ciertas innovaciones en la enseñanza y la investigación interdisciplinaria a nivel universitario. El doctor Villareal ha analizado el estudio de Michaud (uno de los teóricos más destacados de la interdiscipliniedad, según Mainers), y afirma:

"La interdiscipliniedad, como señala Michaud, no es solamente un concepto teórico, sino también, y principalmente, una práctica que está en la naturaleza misma del hombre..." (71),

y luego continúa con palabras propias de Michaud (a):

"es básicamente una perspectiva mental que combina curiosidad con receptividad y un espíritu de aventura y descubrimiento, incluye también la intuición de que existen relaciones entre todas las cosas que escapan a la observa-

(70) Véase Mainers. *op. cit.*, p. 47.

(71) Véase Villareal. *op. cit.*, carta de presentación.

(a) Para tratar de ubicar la fuente de esa cita, hubiéramos de referir a Mainers, quien escribe: "El Dr. Villareal no menciona la referencia de donde extrae la mencionada cita, y ella corresponde precisamente al libro de interdiscipliniedad [...], cuyo comité de redacción estuvo integrado por Guy Michaud de la Universidad de París X, Francia, conjuntamente con Leo Apostel, de la Universidad de Gante, Bélgica, Guy Berger, de la Universidad de París VIII, Francia, y Asa Briggs, de la Universidad de Sussex, Reino Unido". Véase Mainers. *op. cit.*, p. 50.



ción corriente" (72).

Incluso el mismo Mainers apunta que la obra "Interdisciplinariedad" se difundió en México en 1975, y el Documento Xochimilco lo cita en 1974, lo cual demuestra que el desarrollo teórico de los conceptos planteados en ella, se sigue muy de cerca (73).

En el Documento Xochimilco, el concepto de interdisciplinariedad sobresale como elemento central del proyecto. Se establece que el conocimiento se encuentra fraccionado en disciplinas y subdisciplinas; y que se ha perdido una relación estructurada entre ellas. Este fraccionamiento ha contribuido al desarrollo del conocimiento, pero en ese momento se convierte en un obstáculo a superar.

Otro punto importante se encuentra en la producción, transmisión y aplicación del conocimiento. Al respecto, el Dr. Villareal apunta:

"Esta propuesta plantea una revisión profunda de las relaciones entre las ciencias y sus efectos, fundamentalmente la aplicación y la enseñanza, y un enfoque novedoso en la metodología educacional, en que el estudiante es el artífice de su propia formación.

Las relaciones que mantiene la ciencia entre sí y con sus efectos, son de tal índole que es imposible considerar cada uno de estos elementos separadamente. Sin embargo, en un momento histórico se han determinado estos componentes y se independizaron para constituir áreas institucionales relativamente autónomas. Así, la universidad se hizo cargo de la enseñanza, los institutos de investigación se hicieron responsables de la investigación, y diversas organizaciones de los aspectos aplicativos. Esta situación, cuyo origen se remonta a la Edad Media, ha perdurado hasta nues

---

(72) Véase Villareal. *op. cit.*, carta de presentación.

(73) Véase Mainers. *op. cit.*, p. 50.

tros días, constituyendo un obstáculo para el establecimiento de relaciones creativas, entre las ciencias, la enseñanza y la aplicación. La investigación multidisciplinaria, la enseñanza integrada, la constitución de equipos multiprofesionales, la integración docente asistencial, son ejemplos de intentos para establecer una efectiva relación entre los elementos mencionados" (74).

El componente innovador del proyecto parte de considerar la relación entre el conocimiento, su transmisión y su aplicación, a través del enfoque general de la interdisciplinariedad; parte de considerar el sentido crítico y actuante de la universidad, tomando en cuenta que el estudiante, como apunta Villareal:

"... oriente su propia formación al intervenir en el proceso de transformación de la realidad. Surge de lo anterior, la importancia que se le debe asignar en esta experiencia a las condiciones de la enseñanza. Condiciones que deben permitir la ruptura de las concepciones precientíficas y la adquisición de las científicas. Una no puede ir desligada de la otra.

La superación de la clásica enseñanza por disciplinas, implica la creación de unidades basadas en un objeto interrogante sobre el mismo, donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para dar respuestas científicas. Estas respuestas son conocimientos. El conocimiento —según Piaget— no es una copia de la realidad. Conocer un objeto, conocer un acontecimiento, no es solamente mirarlo y hacer de él una copia mental, una imagen [...] Conocer es modificar, transformar el objeto y entender el proceso de su transformación y, como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido" (75).

(74) Véase Villareal. *op. cit.*, pp. v-vi.

(75) *Ibidem.* pp. vi-vii.

Al definir el perfil educacional se enfatiza el sentido innovador de la propuesta al considerar que,

"El aprendizaje derivado de una participación en la transformación de la realidad, lleva implícito el abordar simultáneamente la producción de conocimientos y la transmisión de los mismos, así como la aplicación de estos conocimientos a una realidad concreta. En consecuencia, la estrategia educativa consiste en pasar de un enfoque basado en disciplinas a uno que se centra en objetos de transformación, transformación que requiere la contribución de varias disciplinas" (76).

El enfoque basado en objetos de transformación es la estrategia del proyecto educativo. Se conjugan simultáneamente la creación, la transmisión y la aplicación del conocimiento, en el contexto de la interdisciplinariedad, analizando así, dentro de un esquema integrado, la investigación, la docencia y el servicio.

Con ese enfoque del proceso educativo, en el anteproyecto se preven algunos problemas y la forma de superarlos:

"Surgen dos problemas al tomar como unidad de enseñanza al objeto de transformación: cómo se seleccionan estos objetos y cómo intervienen las diferentes ciencias y técnicas en el proceso de transformación.

Frete al primer problema, nos encontramos con una limitación o rigidez: las carreras definidas socialmente constituyen el contorno que debemos respetar. El número y tipo de carrera puede variar, así como el paso de una a otra, pero la definición social y legal deberá permanecer. La flexibilidad deberá buscarse —entonces— en el contexto de cada una de las carreras y en sus mutuas relaciones. Los cursos se organizarían por "módulos", los que se definirán

---

(76) *Ibidem*. p. 12.

por aquellos objetos de transformación comunes a diversas disciplinas y profesiones. Así, los módulos iniciales se relacionarán con un número mayor de disciplinas y carreras mientras los terminales se harán más específicos" (77).

El segundo problema mencionado se refiere al modo de cómo intervienen las diferentes ciencias y técnicas en el proceso de transformación, entonces: "teniendo en cuenta que la realidad es una estructura de varios niveles, deberá [el objeto de transformación] ser explicado en función de ellos y las relaciones que guardan entre sí, asimismo se dará una atención especial a la explicación multinivel" (78).

Al resolver, en el nivel teórico general, los dos problemas previstos en la aplicación de ese modelo educativo se agrega un elemento más: la relación de los módulos iniciales con un mayor número de disciplinas y carreras, en comparación con los módulos terminales que serán más específicos. Este planteamiento explica que el proyecto educativo en su desarrollo tiende a la especialización, y que va de lo general a lo particular no negando la interdisciplinariedad, pues el proceso de especialización se acompaña de la estructuración de equipos multiprofesionales integrados.

Por otra parte, el documento define en lo general la metodología educacional que se propone en el Proyecto:

"El estudiante deberá participar en dos niveles en este proceso de transformación de la realidad o de producción de conocimientos: en la búsqueda de información empírica, a través del experimento y en la producción de conceptos a partir de 'los productos teórico-ideológicos ya existentes'.

La convergencia de estas dos actividades llevará a establecer leyes científicas y aprendizaje como una consecuencia de la participación en el proceso. Ningún módulo de-

---

(77) *Ibidem.* pp. 13 y 14.

(78) *Ibidem.* p. 15.

signado por el nombre del objeto de transformación— podrá dejar de contemplar estas dos actividades. Con esto se pretende integrar la práctica con la teoría" (79).

En este contexto se plantea una fuerte crítica a las formas tradicionales en las que se estructuran los planes de estudios en las instituciones de educación superior, ya que de acuerdo al documento citado:

"Tradicionalmente en la planeación de 'currícula', se parte de la existencia de un número de disciplinas que son consideradas como integrantes obligatorias del cuerpo de conocimientos de determinada profesión [...].

En cada una de esas disciplinas se trata de definir objetivos educacionales en términos de conducta, buscándose con frecuencia agotar la temática correspondiente a su campo de conocimientos, y no el ajuste de este conocimiento a la posibilidad de su aplicación en la acción profesional correspondiente.

Este método resulta en un enfoque esencialmente teórico deductivo [...]. Se parte, por tanto, del conocimiento teórico para la aplicación" (80).

Frente a esa forma tradicional se plantea la necesidad de incluir en el proceso de aprendizaje el componente "empírico-inductivo" seguido de un reforzamiento "teórico-deductivo", permitiendo la utilización de un razonamiento doble entre la realidad y la teoría,

"Por eso, antes de intentar definir objetivos educacionales que cubran todo el contenido de conocimientos de estas mismas disciplinas, se debería tratar de diseñar los 'procesos' verticales que se realizan en una profesión dada, y en estos procesos identificar lo que Piaget llama

(79) *Ibidem.* pp. 16 y 17.

(80) *Ibidem.* p. 25.

'esquemas de acción', o que también se podría denominar 'objetivos de proceso'.

Esto permitiría visualizar el perfil de actividades de una profesión dada, para entonces buscar en las disciplinas educacionales, el contenido de conocimientos que sería aplicable para el desarrollo de cada esquema de acción.

Esta situación plantea un cambio en el método de diseño de los planes de estudios, en el cual se pasa del 'objetivo de contenido' (conocimientos) al 'objetivo de proceso' (esquemas de acción). La primera situación de naturaleza exclusivamente 'teórico-deductiva' y, la segunda, en que se busca una completa utilización del ciclo de aprendizaje, partiéndose de lo 'empírico-inductivo' para llegar a nivel de las disciplinas específicas a determinar el conocimiento respectivo y cumplir la etapa 'teórico-deductiva' [...]. (81).

El planteamiento teórico del Documento Xochimilco parte del concepto de interdisciplinariedad que corresponde a un momento de desarrollo de la ciencia moderna, como lo llama Rolando García Boutigue (82). El proceso de diferenciación del conocimiento (formación de las disciplinas y subdisciplinas) tiene su correspondencia en la práctica, que también se diferencia y que se conoce como división social del trabajo, en que cada individuo desarrolla relativamente un menor número de actividades, pero en forma repetida. El proceso de reintegración del conocimiento (interdisciplinariedad) conlleva también a una reintegración de los individuos que realizan diferentes actividades (trabajo de equipo), es decir, el proceso de reintegración del conocimiento representa, en cierto modo, un proceso de socialización del conocimiento, como también la reintegración de la práctica, representa la socializa

(81) *Ibidem*. pp. 26 y 28.

(82) García Boutigue, Rolando U. Epistemología. Teoría de la Ciencia y la Práctica Universitaria. Consideraciones sobre las Bases Epistemológicas de la UAM Xochimilco. p. 8.

ción del trabajo.

Este punto del Documento Xochimilco es el que menos se desarrolla, incluso no señala los antecedentes que le dan origen como un fenómeno mundial; por lo tanto, el concepto de interdisciplinariedad se diluye en el planteamiento del desarrollo del proyecto.

El documento toma la diferenciación que se da entre la producción, la transmisión y la aplicación del conocimiento, planteando que el carácter innovador consiste en la superación de esa diferenciación desde una perspectiva teórico-epistémica concreta (a). Esta diferenciación tiene su correspondencia en la formación de universidades, institutos de investigación y diferentes organizaciones. De ahí se deriva la integración de la docencia, investigación y servicio. Sin embargo, esa supuesta integración carece de sentido al margen de la interdisciplinariedad, que al no explicarse en forma suficiente, genera la ficción de que puede darse en una disciplina, en una profesión, o incluso en un individuo. La integración se logra involucrando al proceso educativo en la transformación de la realidad. Esta transformación conjugaría la producción, la transmisión y la aplicación de los conocimientos. Así, el centro de la integración será el proceso de transformación de la realidad, del cual deriva el planteamiento de los llamados "objetos de transformación".

Los obstáculos previstos en esa estrategia se refieren a la selección y abordaje de los objetos de transformación. Esos obstáculos habrían de resolverse teóricamente: el primero, seleccionando los objetos de transformación dentro del contorno de las profesiones socialmente definidas, aunque pueden ser comunes a varias disciplinas y profesiones; preservando la flexibilidad mediante el número y tipo de profesiones, así como el paso de una a otra; planteando también que el proceso educativo se organizara por módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje), los cua

---

(a) Un estudio más detallado acerca de esa perspectiva, lo encontrará el lector en la obra de García B., R. U. op.cit.

les se definen por el objeto de transformación, relacionando los primeros módulos con un mayor número de disciplinas y carreras, mientras que los últimos serían más específicos; el segundo obstáculo se resuelve abordando el objeto de transformación por los diferentes niveles o sectores en que está organizada la realidad, preservando a través de ello a la interdisciplinariedad, ya que cada disciplina podría abordar el objeto de transformación por un nivel o sector diferente. Sin embargo, surge la duda de si la interdisciplinariedad fue más importante al inicio del proceso educativo que al final del mismo, ya que los módulos iniciales, en contraste con los finales (más específicos), se relacionaron con mayor número de disciplinas y carreras.

El aspecto metodológico del proceso educativo se expone a través del esquema de desarrollo entre la práctica y la teoría, es decir, empírico-inductivo (práctica a teoría) seguido del componente teórico deductivo (teoría a la práctica). Esto cambia el diseño curricular, pues en vez de diseñarlo a partir de los conocimientos existentes y organizados para cada profesión, se parte de los objetos de transformación y de los esquemas de acción u objetivos de proceso, para de ahí desarrollar y organizar los conocimientos a través de los objetivos de contenido.

De los postulados teóricos se derivan los aspectos orgánicos que constituyen a cada unidad académica, donde el elemento central se encuentra en las relaciones planteadas entre el Departamento y las carreras profesionales, dentro de la División y la Unidad; al respecto Villareal apunta:

"Este esquema está fundamentado en los principios que establece la Ley Orgánica de la Universidad, e incorpora algunas innovaciones que le permitan alcanzar los propósitos específicos, que le son conferidos a esta Unidad y, a la vez, le dan la mayor flexibilidad en sus acciones.

Básicamente se contempla la articulación de una estructura orgánica, definida por las características técnico-científicas de los distintos departamentos y una estructu-



ra funcional, encargada de los programas docentes.

Este artificio [...], permite mantener una gran flexibilidad en la programación de la enseñanza, al mismo tiempo que se establece una estructura departamental permanente con mayor énfasis en las actividades de investigación y servicio" (83).

Esa forma de estructuración (ver organigrama circular, Fig. No. 1.) ubica a los Departamentos en una situación muy especial, ya que éstos

"... no estarían organizados en función de una carrera específica, pero sí reunirían las condiciones de cooperar en el desarrollo de varias carreras. [...] los departamentos tendrían una organización permanente, cubriendo cada uno un amplio campo interdisciplinario y las carreras podrían ser temporales, susceptibles de cambios, adaptaciones y reformas en función de la demanda de recursos humanos y de la propia evolución del conocimiento. Varios de estos departamentos podrían, además, constituir el embrión de futuras expansiones, y eventual creación de alguna otra División, como podría ser la División de Ecología, por la importancia y trascendencia del tema" (84).

No obstante, los Departamentos deberían ser presididos por las Divisiones, y bajo ese tenor, la visión organizativa de Villareal fue la siguiente:

"La organización interna de estas divisiones, de acuerdo con los conceptos actuales en que se basan la evolución y el desarrollo de la universidad moderna, se debe de establecer de modo de permitir una amplia interacción entre las distintas disciplinas, que comprendería 'desde la simple comunicación de ideas, hasta una integración conceptual que facilite una interrelación metodológica, epistemo

(83) Véase Villareal. *op. cit.*, pp. 1 y 2.

(84) *Ibidem*. p. 9.

lógica, terminológica y de información'. Se pretende que trabajen juntos individuos con formación en diferentes disciplinas enfrentando la solución de problemas comunes en un ambiente de amplia interfertilización de conocimiento, procedimientos y cultura" (85),

y en lo que a las carreras profesionales se refiere, la estructura organizativa sería la siguiente:

"El coordinador de cada carrera profesional sería nombrado por el Rector y organizaría la respectiva comisión del plan de estudios, integrando profesores sugeridos por las respectivas divisiones con, por lo menos un representante de cada departamento que tenga que colaborar en el curso respectivo [...].

Por supuesto, estas comisiones no constituyen en el organograma una posición permanente que sea ejercida por personal docente con carácter de exclusividad. Las comisiones pueden ser creadas o terminadas dependiendo de la existencia o exclusión de determinado curso o carrera. Sus miembros mantendrán sus funciones a nivel de los departamentos o solamente se reunirán periódicamente para llevar a cabo la planificación curricular y/o los ajustes del plan de estudios que sean necesarios (86).

En cuanto a la organización general de las carreras, se constituye un sistema de organismos colegiados que deberán representar el elemento normativo principal de la estructura funcional de programación docente. Se organizarán tantas comisiones como fuesen las carreras profesionales, debiendo cada comisión estar constituida, por lo menos, por un representante de cada departamento técnico, que tenga relación con el curso respectivo. Estas comisiones estarán presididas por un coordina-

(85) *Ibidem*. p. 7.

(86) *Ibidem*. p. 10.

dor y tendrán como finalidad básica la elaboración de los planes de estudios, el control y la evaluación de su ejecución. Los planes elaborados por estas comisiones se enviarán al respectivo Consejo Divisional para su elaboración definitiva. Ningún profesor participará como miembro de más de una comisión de carrera.

La coordinación de carreras profesionales se sitúa en el organigrama general a nivel de Unidad, colocada en la línea de las unidades complementarias, que responde directamente a la Rectoría, a través del secretario de la Unidad que puede incluso, en un principio, depender de la propia Subsecretaría de Planificación, y deberá disponer de algunas salas para reuniones de las referidas comisiones.

Las dos áreas operativas fundamentales de la Unidad: los Departamentos (básicamente destinados a la investigación y al servicio) y las carreras profesionales (destinadas a la docencia), deberán tener líneas de mando diferentes. Los primeros, de la División y las segundas de la Rectoría vía el secretario de la Unidad. La relación que se preserve entre ambas será a través del personal académico, asignado a los Departamentos y comisionado a las carreras profesionales. La interacción que al parecer se persigue con esta organización, es subordinar la docencia — dando a las carreras carácter temporal— a la investigación y al servicio, ya que los Departamentos mantienen un carácter definitivo o permanente. Sin embargo, desde el punto de vista funcional, este esquema aparece como extraordinariamente complicado, ya que al mismo tiempo que se subordinan las carreras profesionales, se mantiene su autonomía, tratando de evitar que los Departamentos se las incorporen para convertirlo en áreas como los Departamentos en el sistema tradicional.

El organigrama general de la Unidad se ha esquematizado en dos formas: circular y piramidal (ver Figs. 1 y 2). El primer nivel, o nivel central, lo ocupa la Rectoría de la Unidad, aunque subordinada por Ley Orgánica al Consejo Académico, máximo órgano de la misma. (a).

(a) Nótese una discrepancia en el esquema de círculos concéntricos, ya que el Consejo Académico aparece en el círculo inmediato exterior al de la Rectoría.

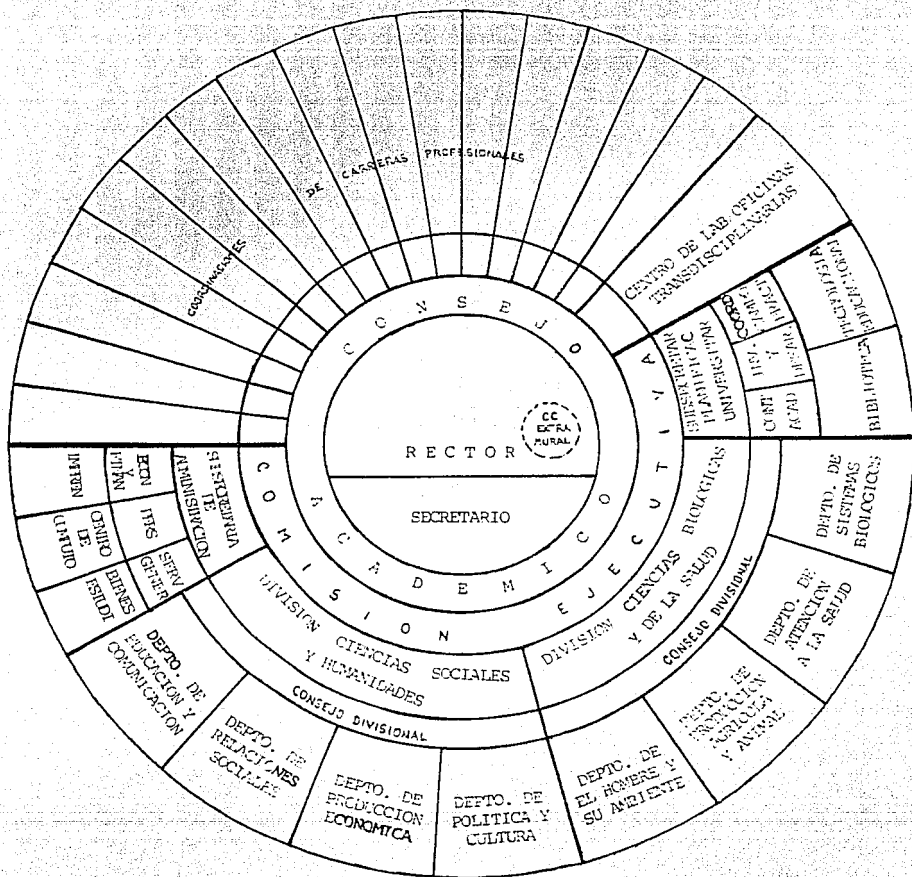


Diagrama No. 1. Organigrama general de la Unidad Xochimilco de la U.A.M. (forma circular).  
Fuente: Villareal Pérez, Ferrón "Documento Xochimilco"... op. cit., p. 3.



Después vienen dos comisiones u organismos con carácter de asesor a la Rectoría; una general, la Comisión Ejecutiva, formada por los funcionarios más altos de la Unidad, con la posibilidad de incorporar asesores externos, y otra más específica, la Comisión de Coordinación Extramural, encargada de establecer relaciones y políticas de cooperación con los organismos de servicio de los distintos sectores de la actividad pública (a).

Sigue la Secretaría de la Unidad, que en el esquema piramidal es la línea inmediata inferior a la Rectoría, y en el circular forma parte del círculo de la Rectoría. De ella dependen dos Subsecretarías, la de Planificación y la de Administración; en el esquema piramidal aparecen en la línea inmediata inferior a la Secretaría, pero en el circular ocupan parte del hemicírculo inmediato exterior de la Comisión Ejecutiva conjuntamente con las Divisiones.

La Subsecretaría de Planificación reúne las oficinas de Contabilidad Académica, siendo responsable del registro, seguimiento evolutivo y evaluación de los estudiantes; la de Investigación y Desarrollo, responsable por la coordinación de los programas científicos; y la Coordinación de los Campos de Práctica, que se encargará de la logística de actividades de adiestramiento, a ser realizadas en otras instituciones fuera del centro universitario, y de acuerdo con la política dictada por el Sistema de Coordinación Extramural. Estas tres oficinas concentran todo tipo de información necesaria para que la Subsecretaría de Planificación elabore y siga periódicamente la programación de actividades técnico-científicas y didácticas de toda la Universidad.

La Subsecretaría de Administración incluye la sección de Economía y Finanzas, la sección de Personal y la sección de Servicios Generales.

En el esquema piramidal sigue una línea que corresponde a las Unidades Com-

---

(a) Aquí aparece la segunda contradicción en el esquema de círculos concéntricos, al situar éste a la Comisión Ejecutiva en un hemicírculo inmediato exterior al Consejo Académico.

plementarias, que son unidades técnico-administrativas del nivel intermedio, y son: la Biblioteca Central, el Centro de Tecnología Educacional, la Imprenta Universitaria, el Centro de Cómputo y la Oficina de Bienestar Estudiantil; en la misma línea se encuentra la Coordinación de Carreras Profesionales y el Centro de Laboratorios/Oficinas Transdisciplinarias, estas últimas responsables del Tronco Común, que son las unidades educativas que desarrollan en forma conjunta todos los estudiantes de la Unidad, independientemente del área o profesión que hayan seleccionado. Esta línea no se desprende de las Subsecretarías, sino que tiene relación directa con la Secretaría y la Rectoría, mientras que en el esquema circular, las dos primeras dependen directamente de la Subsecretaría de Planificación, las tres siguientes de la Subsecretaría de Administración, y las dos últimas colocadas al mismo nivel que la Comisión Ejecutiva. De todas ellas, las cinco primeras se colocan aproximadamente en el mismo círculo que los Departamentos técnico-científicos.

Las dos últimas líneas del esquema piramidal corresponden a las Divisiones y luego vienen los Departamentos. En el esquema circular se encuentra, entre las Divisiones y los Departamentos, el Consejo Divisional, que por Ley Orgánica es la máxima autoridad de las primeras.

Al final del esquema piramidal existen más líneas conectadas con los Departamentos, que representan carreras profesionales y que en su conjunto tienen línea directa con la Coordinación de Carreras Profesionales.

Por otra parte, en relación a las actividades académicas de los estudiantes y docentes-investigadores, el Documento establece:

"En cuanto a la relación teórico-práctica de las actividades docentes, se podría tomar como promedio para efectos de cálculo, que los alumnos dedicasen un tercio del tiempo al estudio individual, un tercio a trabajos prácticos y un tercio a clases teóricas.

El régimen de trabajo y la distribución de las activida

des de los profesores podrían también ser un cálculo en término de promedio, admitiéndose que dedicarían:

40% de su tiempo a la enseñanza,

20% de su tiempo a la administración,

40% de su tiempo a la investigación y/o servicio" (87).

En cuanto a los espacios físicos, éstos se dividen en instalaciones para el aprendizaje e instalaciones para la investigación:

"Las instalaciones de carácter educacional juegan un papel importante en la aplicación de una determinada filosofía educativa.

Los auditorios y aulas convencionales, reflejan en sí mismos un esquema operativo basado en la pasividad del alumnado, y todo el ambiente físico en que se imparte la clase teórica, depende de un sistema de relaciones profesor-alumno en bases de dominación-sometimiento en el cual la autoridad está concedida por el dominio del conocimiento. El mismo laboratorio de demostraciones, no cambia esta situación y la pasividad del estudiante que se limita a asistir, sin participar, constituye el impedimento principal para que el alumno desarrolle un pensamiento empírico-inductivo.

Los criterios de distribución de las disciplinas, en cátedras, departamentos o divisiones, al delimitar áreas físicas de utilización exclusiva y con adaptaciones específicas para determinado tipo de actividad, condicionan el aislamiento entre las mismas disciplinas y bloquean toda forma de cooperación, coordinación o integración en el trabajo docente.

Por esta razón, se hace hincapié en que las innovaciones estructurales y metodológicas propuestas en este documento, encuentren una base adecuada a su implantación y de

---

(87) Véase Villareal. *op. cit.*, p. 39.



sarrollo de la concepción material del ambiente físico (88).

Al desarrollar las alternativas para las instalaciones para el aprendizaje, el Documento menciona las experiencias generadas en varias universidades norteamericanas desde 1952, planteando que las principales limitaciones de éstas derivan de que se fundamentan en el concepto de "multidisciplinariedad", es decir, la simple yuxtaposición de disciplinas, sin una correlación real en el desarrollo de las actividades prácticas (a). Consideran que el concepto a utilizar para el desarrollo de los espacios físicos para la docencia es el de "transdisciplinariedad", que es el establecimiento de una axiomática común para un conjunto de disciplinas. En función de ello se propone la creación de Lab/Oficina Transdisciplinaria (LOT): El funcionamiento de esos "LOTS", está basado en la concentración, en determinada área, de las condiciones necesarias para que, un núcleo de cuatro alumnos, pueda desarrollar todos los tipos de acciones que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada "LOT" incluye elementos físicos para cuatro de estos núcleos de alumnos, lo que da una capacidad para 16 alumnos. Además, cuatro "LOTS" yuxtapuestos en la forma señalada, constituyen una unidad modular completa, con capacidad total para 64 alumnos e instalaciones para dos o cuatro profesores.

Las características de las instalaciones para la investigación, correspondientes a los Departamentos técnico-científicos, quedan definidos al decir que las instalaciones de los departamentos docentes variarán de acuerdo a las características de cada profesión, y podrán incluir oficinas individuales para profesores titulares; oficinas para 1, 2 ó 3 profesores colaboradores; oficinas y/o laboratorios para cinco personas, que pueden incluir instructores, residentes y becarios de posgrado; laboratorios individuales; laboratorios para 2 ó 3 investigadores, y labora-

(88) *Ibidem*. pp. 41 y 42.

(a) El Documento utiliza las definiciones que Guy Berger plantea en el capítulo "Opiniones y Realidades" en la obra Interdisciplinariedad. (Ver *supra*. p. 68).

torios para estudiantes de posgrado (a).

En el capítulo 6 "Estrategias", se mencionan algunas ideas generales para poner en marcha el Proyecto Xochimilco, las cuales describen la forma de instrumentar el plan de desarrollo institucional que se propone (centrado más en los aspectos funcionales, que en la estructura orgánica). Sin embargo, existe una referencia que amplía algunos aspectos sobre las características y operatividad del Tronco Común:

"Todos los módulos del Tronco Común se ofrecerían simultánea y permanentemente. Los alumnos se inscribirían indistintamente en cualquiera de ellos estableciendo por sí mismos su secuencia curricular sin seguir necesariamente un orden predeterminado. Esto permitiría una más fácil distribución de los estudiantes y la utilización de un menor número de profesores. El hecho de que los módulos estén centrados en la producción de conceptos, permite que sean autosuficientes y, por lo tanto, no dependientes de un orden de prelación" (89).

En otras palabras, se permite, cuando menos a nivel de Tronco Común, el manejo indistinto de secuencia de las unidades educativas, lo cual plantea ventajas operativas por un lado, y por el otro, problemas de diseño.

De hecho, el Proyecto previó una calendarización semestral de las actividades académicas, sin embargo, la Universidad en su conjunto adoptó el sistema trimestral, muy común en las universidades norteamericanas. El año lectivo se dividió en cuatro trimestres de acuerdo a las estaciones del año: tres de actividades académicas curriculares (otoño, invierno y primavera) y uno de actividades extracurriculares (verano). Cada trimestre tendría una duración de 12 semanas, incluyendo en és-

(a) El término "de departamentos docentes" podría crear una confusión, sin embargo, en el contexto queda claro que se refiere a los Departamentos técnico-científicos.  
(89) Véase Villareal. op. cit., p. 55.

tas la evaluación final, que debería de cumplirse íntegramente al margen de las interrupciones no programadas, en cuyo caso se correría el calendario.

En su fase inicial, el Proyecto debería desarrollarse a partir del nombramiento y toma de posesión del Rector de la Unidad, y posteriormente, en el lapso de junio de 1974 a noviembre de 1975, continuar con las siguientes gestiones:

1. Selección y nombramiento de secretario y dos subsecretarios.
2. Arreglo de locales administrativos y contratación de personal mínimo e instructores.
3. Selección y nombramiento del Director del Centro de Laboratorios y Oficinas Transdisciplinarias (CLOT) y profesores.
4. Comisión provisional de planificación (constitución).
5. Diseños de planta física para la primera fase de construcción.
6. Construcción de la primera fase de la etapa I.
7. Selección, solicitud y entrega de equipos y suministros.
8. Desarrollo de los módulos para el Tronco Común.
9. Preparación de los exámenes de ingreso de estudiantes.
10. Elaboración del sistema de evaluación y promoción.
11. Grupos de trabajo para organismos de apoyo: Centro de Cómputo.
12. Grupos de trabajo para Biblioteca.
13. Grupos de trabajo para Tecnología Educacional.
14. Selección y admisión del primer grupo de alumnos.
15. Construcción de la segunda fase de la etapa I.
16. Ordenes y entrega de equipos y suministros.
17. Contratación de profesores e instructores.
18. Selección y admisión del segundo grupo de alumnos.
19. Contratación de profesores e instructores.
20. Selección y admisión del tercer grupo de alumnos.

21. Etapa de consolidación: Nombramiento de Directores de División.
22. Instalación de la Comisión Ejecutiva.
23. Establecimiento de los Departamentos.

Por otro lado, entre las principales deficiencias del Documento se pueden citar las siguientes:

1. La falta de una explicación y análisis de la corriente mundial de innovaciones educativas, particularmente, el desarrollo del concepto de la interdisciplinariedad.
2. La reducción del concepto de interdisciplinariedad a la integración de la docencia, la investigación y el servicio, en torno al elemento estratégico del proyecto "objeto de transformación".
3. La falta de desarrollo del concepto "objeto de transformación", como elemento de planeación universitaria, en particular, en los aspectos de servicio e investigación.
4. La mala ejemplificación para el diseño de unidades de enseñanza-aprendizaje ("módulos").
5. La deficiente estructuración del esquema de funcionamiento orgánico, que es contradictorio y poco congruente con los aspectos conceptuales que desarrolla.
6. La falta de ordenamiento lógico en la exposición, lo cual dificulta su comprensión.

No obstante esas deficiencias, el Documento Xochimilco aportó valiosas contribuciones para la creación de una unidad universitaria. Se daban en nuestro país, a nivel de la educación superior —después de varios años de lucha—, condiciones alentadoras para el desarrollo de un proyecto universitario: una Unidad y una Universidad nuevas, producto de una política de reforma educativa como consecuencia de grandes y profundas movilizaciones sociales y dentro de un contexto mundial con un clima de innovaciones educativas y con un documento programático de extraordinaria

calidad.

Observemos finalmente el análisis que Mainers hace con respecto al tiempo que transcurrió hasta el momento del ingreso de la primera generación de alumnos:

"Sin embargo, existió un elemento negativo desde el origen mismo de la Unidad: el tiempo. Desde el nombramiento del Rector de la Unidad, hasta el ingreso de la primera generación de alumnos, mediaron escasos cinco meses, por lo que se generó una verdadera carrera contra el tiempo. No podemos ignorar tampoco la contraparte positiva de este hecho: puso en máxima tensión la capacidad creativa de sus iniciadores, de los pioneros" (90).

### II.2.3 Corrientes teóricas del Documento Xochimilco.

Las características de origen de la Unidad Xochimilco la hacen diferente a otras instituciones. Un factor distintivo del Proyecto fue la profesionalización del trabajo académico, ya que la mayoría de los profesores de las diversas universidades del país eran de tiempo parcial, y por ello, desempeñaban sus actividades académicas como una tarea secundaria. Para que un elemento joven pudiera lograr una plaza de tiempo completo se requería de condiciones extraordinarias, pues deberían pasar muchos años para que, en función de los méritos, pudiera alcanzar esa posición. Así, la expansión de la cobertura de educación superior, sin que existiera un programa previo de capacitación de personal académico, abría la posibilidad de ingreso a un número considerable de gente joven y relativamente inexperta, pero con inquietudes. Por otra parte, el mercado de trabajo, sobre todo el de algunas disciplinas, no crecía en forma proporcional al egreso de los profesionistas, apareciendo las primeras manifestaciones de desempleo. Por esa razón, las instituciones universitarias se convertían en una fuente de empleo.

(90) Véase Mainers. op. cit., p. 82.

Por tal razón, las instituciones de educación superior que se creaban con proyectos nuevos, requerían de personal académico profesionalizado, creando un número considerable de plazas de tiempo completo; se ofrecían plazas mejor remuneradas que las de instituciones ya existentes. Esto dio lugar al llamado "pirateo" de personal académico que más tarde obligó a nivelar las percepciones de las diferentes instituciones de educación superior. Por otro lado, aunque hubo un buen número de profesores que provenían de las universidades previamente existentes, éstos sólo cubrían un porcentaje relativamente bajo del total de las plazas que se abrieron.

Mainers afirma que no existe un estudio sobre la composición del personal académico que se integró a la Unidad Xochimilco en su primera etapa, pero que, a través de la consulta a varios académicos que estuvieron desde sus inicios en la Unidad, la apreciación general que se tiene, en cuanto a su sitio de procedencia, experiencia y nivel académico, es bastante aproximada a la realidad (91). La mayor proporción del personal académico estaba integrado por gente muy joven, con escasa experiencia académica y profesional; sin embargo, independientemente de su inexperience en esos campos, una gran parte de ellos contaba con experiencia política —producto de su participación en las grandes movilizaciones del sector educativo de los años anteriores—. El personal académico con experiencia, no obstante que su promedio de edad oscilaba entre 20 y 25 años, tenía en general un nivel académico alto. Su sitio de procedencia era muy variado; un alto porcentaje provenía de la UNAM y del IPN, y otra parte provenía del extranjero, particularmente de Chile y Argentina (a).

El grupo en general era bastante heterogéneo en cuanto a tipos de preparación, experiencia y sitio de procedencia académica; lo que unificaba al grupo era

(91) *Ibidem*, pp. 84 y 85.

(a) Recuérdese que existe una coincidencia en tiempo con acontecimientos políticos en esos países, que originaron una fuerte corriente migratoria, compuesta en una proporción mayoritaria por intelectuales, cuyo sitio de ubicación preferente fueron las universidades.

su juventud y deseo de realizar sus ideas y proyectos. Sin embargo, cada uno tenía su propia idea acerca del modelo de universidad que había de construirse. Esta heterogeneidad fue un factor que dio una gran variedad al desarrollo del proceso.

En cuanto a los estudiantes, de manera general, su sitio de procedencia era mayoritariamente de escuelas particulares, y en segundo término de escuelas oficiales (preparatorias y vocacionales). Su nivel socio-económico era predominantemente alto o medio alto (92); esto se puede explicar por el hecho de que la Universidad cobraba cuotas bastante más altas que las instituciones oficiales de nivel superior. Esto se prestaba a confusión respecto al carácter oficial de la Universidad, ya que se pensaba que era particular.

Por otro lado, se pueden identificar cinco corrientes teóricas que incidieron en la construcción de la Unidad Xochimilco. Según Mainers, estas corrientes no están bien diferenciadas, ya que internamente son heterogéneas e incluso contradictorias (93). No obstante, como corrientes generales, son identificables:

La primera de ellas es la que se relaciona con la política de la Reforma Educativa del régimen de Echeverría. El grupo teórico es el que se concentraba particularmente en la ANUIES, en la que destaca el equipo de la UNAM, con el Rector González Casanova al frente. Cabe mencionar también el papel tan importante que jugó el entonces presidente de la ANUIES, Alfonso Rangel Guerra. Otro elemento que ejerció una fuerte influencia en la política de la Reforma Educativa, fue Roger Díaz de Cosío (a), con sus diversos escritos sobre política y técnicas educativas. Cabe aclarar que en los primeros años del sexenio, estos grupos, que representaban el sector más radical de la Reforma Educativa, desempeñaban el papel más relevante en las diferentes reuniones y actividades de la ANUIES. Su proyecto más importante

(92) Véase Mainers. *op. cit.*, p. 86.

(93) *Idem.*

(a) Roger Díaz de Cosío ocupó más tarde la Subsecretaría de Planeación de la SEP.

fue la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, pero poco después fueron combatidos culminando con la renuncia de González Casanova a la Rectoría de la UNAM (1975), y un año después fue relevado Rangel Guerra en la presidencia de la ANUIES. La influencia fue más bien indirecta y representaba el contexto en el cual se desarrollaba el Proyecto (ninguna figura importante de esta corriente se desempeñó directamente en el Proyecto Xochimilco).

La segunda es la que conformaba el equipo creador del Documento Xochimilco. Esta corriente tuvo una extraordinaria importancia en el desarrollo del Proyecto, ya que representaba la concepción de la innovación educativa. Su relación y conocimiento de las corrientes de cambio a nivel mundial, y particularmente latinoamericana y de los Estados Unidos, deriva del hecho de su ubicación en un organismo internacional: la Organización Panamericana de la Salud. Esta ubicación marca una fuerte inclinación al área de la salud. Esto representó una limitación evidente, pero también relativa, ya que es muy común, a nivel mundial, que las innovaciones tengan una expresión mayor en esta área. A partir de que la salud empieza a contemplarse como un fenómeno eminentemente social —no biológico como había prevalecido anteriormente—, conecta en forma clara el área de la técnica con el área humanística en un terreno fuertemente aplicativo, es decir, en un terreno de clara aplicación interdisciplinaria.

Hubo distintos elementos que limitaron la participación de esta corriente en el desarrollo del Proyecto. El primer elemento fue que de todo el equipo, el único que se ubicó de tiempo completo en la Universidad, fue el Rector, el Doctor Villareal. El resto se mantuvo en sus posiciones en la Organización Panamericana de la Salud y su participación se limitó a repetidas acciones de asesoría temporal, lo cual permitió mantener una relación estrecha con las diferentes innovaciones (particularmente latinoamericanas), pero restringió importantemente su participación directa. Hay que tomar en cuenta que el Doctor Villareal no era el teórico del grupo,



sino que su papel fundamental era el de administrador y de relaciones públicas. Otra limitación de esta corriente, fue su escaso conocimiento político y de condiciones concretas de nuestro país.

La tercera corriente provenía de la inmigración a nuestro país de académicos extranjeros, principalmente de Chile y Argentina. Esto trajo una rica experiencia, producto de los profundos acontecimientos sociales y políticos de sus países, en los cuales el sector educativo tuvo una activa participación. Las experiencias educativas que se dieron en ese periodo, tanto en Chile como en Argentina, aparecían como un producto de los acontecimientos generales; de esa manera la innovación educativa resultó ser una respuesta a las exigencias del momento político y no se cuestionaba el problema del sector educativo como promotor y agente de cambio social. Existía además, una amplia experiencia de la lucha académica y política en las universidades. El abrupto golpe que sufrieron estos movimientos generó después un periodo de indignación, un proceso de desmoralización que requirió de un prolongado tiempo de recuperación, que fue aún más difícil y tardado en el exilio. Por lo tanto, en general los académicos de esta procedencia que participaron en la Unidad Xochimilco, combinaron la experiencia con desmoralización y escepticismo, lo cual los limitaba para asumir un compromiso real y en todo caso asumían la forma de un compromiso intelectual con el Proyecto. Además, hay que agregar a esto, su misma calidad de emigrantes.

La cuarta corriente se conformaba por los elementos que procedían de la experiencia nacional de las movilizaciones del sector educativo, aunque tuvo poca influencia. La experiencia generada, no permitió el planteamiento de una alternativa al modelo educativo predominante que no fuera la de definir el sentido general que había de dar a la educación, como el de ponerla al servicio de los sectores explotados. Pero no había capacidad para concretar la alternativa, y las acciones tuvieron que tomar la forma de lucha política, que en el campo universitario se expresó como

lucha sindical, con repercusiones en el aspecto académico.

La combinación de las cuatro corrientes señaladas, internamente heterogéneas y contradictorias, ofreció una diversidad que deja ver la riqueza del proceso, pero también la dificultad para obtener el consenso que rigió la acción. Todos estos elementos y la cambiante situación política nacional e institucional, hacían difícil aventurar el futuro sobre la experiencia.

Además de estas cuatro corrientes generales, existía un amplio sector sin una mínima definición, el cual era arrastrado bajo el signo de innovación que representaba el punto de unidad de todos. Se dio una mística de la innovación —no por abstracta deja de ser efectiva—, al grado que el máximo insulto dentro de la Unidad Xochimilco era el calificativo de "tradicional", como lo opuesto a la innovación. Esta mística, basada en la innovación o creación de una alternativa revela la crisis de la educación superior; no obstante que cada quien tenía su propio proyecto de universidad a construir, era un punto de unidad, en la medida en que el Proyecto no se materializaba en forma concreta. De hecho, existía un componente fuertemente subjetivo en la unidad y fraternidad en los inicios del Proyecto, que derivaba de la participación de muchos de los integrantes en los movimientos sociales y políticos que habían tenido lugar en los años anteriores, particularmente el del 68, ya que tenían en común el haber sido objeto de represión, elemento que los hermanaba.

La quinta corriente veía en la tecnología educativa el factor central de la innovación. La organización de los contenidos educativos en torno a los objetivos planteados y organizados en forma expresa (objetivos de contenido como los llama el Documento Xochimilco), las diversas técnicas de dinámicas de grupos, el desarrollo de los medios audiovisuales como auxiliares en la docencia y los sistemas objetivos de evaluación, tuvieron un fuerte impacto en el sistema de educación superior en esa época. El punto polémico de esta corriente no se encontraba en la utilidad de esas técnicas, sino por el hecho de manejarse como el factor central de innovación.

Esta corriente veía en los cambios de conducta que se lograban en los educandos el elemento esencial, sin considerar, cuando menos en forma clara y expresa, en función de qué y en qué contexto se buscaban estos cambios de conducta (94). Otro elemento se centraba en la neutralidad de las técnicas e instrumentos educativos.

Todos estos elementos hasta ahora considerados, dan una idea de la complejidad del Proyecto Xochimilco, que lo convirtió en una experiencia educativa importante y que generó grandes expectativas, tanto fuera como dentro de la Universidad. Por otro lado, hay que reconocer que el discurso pedagógico manejado en el Proyecto Xochimilco, debe su legitimación a otros, provenientes de espacios políticos, sociales e incluso pedagógicos, como los anteriormente expuestos.

---

(94) Véase Mainers, op. cit., p. 93.

## CAPITULO III

### EL SISTEMA DE ENSEÑANZA MODULAR EN LA U.A.M. XOCHIMILCO

#### III.1 Sentido innovador del Proyecto Académico Pedagógico.

El modelo universitario de la UAM-Xochimilco buscó establecer la interdisciplinariedad a través de la vinculación entre las áreas de conocimiento que se establecieron en la Unidad. Esta vinculación vendría determinada por el hecho de que todos los alumnos, independientemente del área que seleccionaran, cursarían al principio de la carrera un módulo interdivisional.

Por otra parte, los autores del "Documento Xochimilco" consideraron que otra característica de la moderna Universidad era la innovación en los procedimientos y en la concepción misma de la enseñanza y del aprendizaje, pues en la formación del estudiante (propuesta en el Documento Xochimilco), el aprendizaje del alumno no se deriva de su participación en la transformación de la realidad, creando y transmitiendo los conocimientos, a la vez que los aplica a una realidad práctica concreta. Sin embargo, cabe preguntarse si esta participación "transformadora" de la realidad garantizó un óptimo aprendizaje, y si el sistema modular fue innovador en sí mismo, o fue sólo un medio por el cual el Estado trató de recuperar la legitimidad perdida por las políticas del anterior gobierno (el de Díaz Ordaz); además, es interesante analizar lo que fue y lo que representó el proyecto en el momento en que se produjo, tanto política como educativamente hablando.

Es por ello que resulta importante para el presente estudio, abordar las características fundamentales del sistema modular que dieron un matiz particular a la Unidad Xochimilco.

### III.1.1 El sistema modular en el marco del proyecto global de la U.A.M.

Desde el punto de vista del Proyecto Xochimilco, la utilización del sistema modular fue algo que no sólo estuvo en relación con un cambio técnico-metodológico, o con una forma de modernizar la transmisión de contenidos dentro de la enseñanza superior, sino que tuvo sentido en el contexto de una universidad que se planteaba nuevos objetivos globales desde la perspectiva de su vinculación y articulación con la sociedad; que buscaba una valorización distinta del carácter de la ciencia, de la forma y modo de producción de conocimientos y del papel del profesional dentro de la sociedad (a).

El módulo es comprendido en el contexto de una universidad que, en torno a la interdisciplinariedad, pretende la acción creativa y la actitud crítica con condiciones para la producción de la ciencia y el conocimiento, en donde no basta una innovación tecnocrática o eficientista, sino que es necesario redefinir el papel y la práctica de los profesionales frente a la sociedad y de los distintos grupos sociales que la componen. Al respecto del sistema modular, Rojas ha expresado lo siguiente:

"El sistema modular se convierte en un instrumento privilegiado para la instrumentación de un proyecto universitario específico, al ser el conjunto de principios operacionales que permiten cambios en las condiciones de formación de profesionales y la producción de ciencia y tecnología en términos de las características y necesidades del

---

(a) Un estudio más detallado al respecto, lo encontrará el lector en la obra de Rolando García B.: Epistemología, Teoría de la ciencia y práctica universitaria. Temas Universitarios, México, UAM-Xochimilco. 1980. 15 pp. En ella, el autor analiza las tendencias que predominaron en el país, acerca de los métodos y la lógica de la investigación científica y sus implicaciones en el quehacer universitario.

país (95).

Por lo tanto, desde el discurso de la Reforma Educativa, se enfatizó el carácter "integral" de la educación y de la articulación de los diversos componentes del sistema, esto haría de la educación una estructura "dinámica, flexible y abierta", con nuevos procedimientos de democratización de la vida educativa y en consecuencia de la vida nacional (96).

En opinión del Secretario de Educación Pública, Ing. Víctor Bravo Ahuja, era necesario una ampliación y reorientación del sistema educativo: "es preciso preparar mexicanos más eficientes, formar espíritus más alertas", se pretendió que los educandos debían ser sujetos activos de su propio proceso educativo. Además, "la educación debe ser en suma la conciencia y la fuerza impulsora del desarrollo"; la reforma de los programas de estudios, los métodos de enseñanza y los materiales didácticos debían ser eficientes y adaptarse al progreso del conocimiento de la realidad, con una actitud crítica responsable que permitiera definir las metas nacionales con la participación colectiva (97).

Cabe destacar la dimensión contextual en la que se desarrolló el proyecto de la UAM, particularmente el modelo propuesto por la Unidad Xochimilco, ya que tanto a nivel nacional como internacional, se conformaron discursos político-pedagógicos que recogieron las demandas expresadas, principalmente por los jóvenes, al final de los 60's.

Trataremos de citar ahora la dimensión particular en la que se formuló el sistema modular.

(95) Rojas Bravo, Gustavo. "El módulo: Estructura Teórica Metodológica" en: Documentos para el análisis del Proyecto Xochimilco. p. 56.

(96) Véase: "Comparecencia del Secretario de Educación Pública en la Cámara de Senadores" 21 de noviembre de 1973. op.cit., pp. 17 y 18.

(97) Discurso pronunciado por el Ing. Víctor Bravo Ahuja, Secretario de la SEP, durante la inauguración del Primer Ciclo de Conferencias y Seminarios sobre la Reforma Educativa. op.cit., pp. 1-15. (Citado por Mainer. op. cit., pp. 8-10).

Entre los objetivos de la nueva Universidad se enfatizaba el satisfacer la necesidad de profesionistas que requiere el desarrollo del país, los intereses de la población estudiantil de nivel superior y la necesidad de integración de la ciencia para la comprensión de la realidad del país. Además, se pretendió así absorber una parte de la demanda de educación superior, mejorando el aprovechamiento de los recursos disponibles; ayudando al establecimiento de mecanismos económicos que llevaran a una mejor distribución del ingreso y del empleo; y desarrollando políticas universitarias orientadas a reducir los efectos de la dependencia externa, sobre todo en lo referente a ciencia y tecnología.

En la alternativa Xochimilco se propuso un enfoque de la planeación educativa que fuera de lo empírico-inductivo a lo teórico-deductivo; empírico en la medida en que se consideró una estrategia indispensable para la adquisición del conocimiento, del contacto del alumno con la realidad. Dado que el mero contacto con la realidad, si bien es indispensable, no es suficiente para generar en el alumno conocimientos científicos, el método empírico-inductivo, teórico-deductivo, propone un contacto condicionado con la realidad, es decir, un contacto conciente en términos no sólo sensoriales y mecánicos sino en términos de para qué y cómo, en términos de problemática y de hipótesis de trabajo (98).

Para alcanzar estos objetivos la Unidad Xochimilco se planteó lo siguiente:

1. Desarrollar sus políticas de docencia, investigación y servicio dentro del marco de las problemáticas más urgentes del país, de acuerdo a un diagnóstico previamente desarrollado.
2. Establecer la vinculación universidad-realidad.
3. Formar profesionistas con actitud crítica, acción creativa y capacitación en la actividad interdisciplinaria, es decir, un profesionista que cuestione y resuel-

(98) Villareal Pérez, Ramón. Anexos. Documentos de Trabajo. "Anteproyecto de Bases Metodológicas de la UFM-Xochimilco". pp. 2 y 3.

va los problemas críticamente, planteando soluciones que contemplen la confrontación, comunicación, producción y aplicación de conocimientos, con una visión más totalizadora de la realidad (99).

Bajo esos planteamientos surgió la alternativa Xochimilco, la cual consistió en el establecimiento de un sistema de enseñanza basada en la reflexión crítica y la acción creativa en articulación con la estructura social. Esta actitud crítica se basa en la capacidad del hombre de establecer relaciones causales que lo lleven de lo meramente descriptivo a lo explicativo, teniendo un claro método de validación científica de las verdades descubiertas y una conciencia fundamentada sólidamente en el compromiso social.

La capacidad creativa se entendió como

"... la integración de las actividades de investigación, docencia y servicio en una sola, fundamentándose en el proceso por medio del cual se crean los esquemas de acción del hombre en el ámbito profesional; el cual parte de un conjunto de verdades y operaciones científicamente válidas (profesión), que se ejercen para transformar la realidad, derivando de ello experiencias y observaciones, que generan conceptos que modifican o confirman las verdades y operaciones de que se partió" (100).

La unión universidad-realidad se establece mediante la interacción entre el estudiante y la problemática del país, fundamentando esta interacción en el desarrollo de su actitud crítica y su capacidad creativa.

Esto es en esencia el sistema modular de enseñanza-aprendizaje, el cual implicó pasar de un enfoque basado en disciplinas a otro que se centrara en lo que se denominó "Objeto de Transformación", lo cual requiere, como se planteó anteriormente

(99) Sánchez R., J. Ricardó, Balance Crítico del Desarrollo de la Metodología Modular en Xochimilco. Puntos de Convergencia y Divergencia. p. 7.

(100) Ibidem. p. 8.



te, de la contribución de diferentes disciplinas, y con ello un enfoque interdisciplinario. Es aquí donde se abren algunas líneas que permiten dimensionar el sentido alternativo que, en su momento, tuvo esta propuesta con respecto a los sistemas de enseñanza tradicional.

En el siguiente punto se abordarán en forma general las ideas sobre lo que es el módulo, sus objetivos, su función y su proceso de diseño.

A partir del diseño modular se intentaron redefinir las bases para la formulación y transformación del conocimiento. En este sentido el módulo se entendió como la unión de la enseñanza-aprendizaje, a través de la cual el estudiante obtiene una serie de contenidos teóricos e interacciona con un objeto de transformación (problema socialmente definido, planteado por la comunidad como necesario para la satisfacción de sus exigencias de desarrollo), derivando una serie de experiencias y observaciones que le permitan conceptualizar nuevas o confirmadas verdades, modificando así sus actitudes. Este proceso es lo que en la propuesta se entiende como esquema de acción u objetivos de proceso. En resumen, un módulo está compuesto por el estudiante, contenidos, esquemas de acción y objetos de transformación (101).

El objetivo del módulo es servir de vehículo de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante participa en dos niveles: en la enseñanza de información empírica (interacción con el objeto de transformación) y en la elaboración de conceptos a partir de los productos teórico-ideológicos ya existentes (contenidos y esquemas de acción) (102).

La función del módulo es la de integrar ordenadamente el conjunto de conocimientos, procesos y operaciones que derivan de la interacción del estudiante con el objeto de transformación.

El proceso del diseño del módulo se realiza teniendo en cuenta:

---

(101) Véase Villareal. Anexos. Documentos de Trabajo. op.cit., pp. 4-7.

(102) Véase Sánchez. op. cit., p. 10.

- La elaboración del perfil educacional por profesores, el cual se da en función de los objetos de transformación determinados por la investigación de los problemas del país.

- El diseño curricular de la Universidad, en el cual se definen qué módulos, en qué orden y cuánto tiempo se debe cursar cada especialidad de estudios con sus salidas laterales, tomando en cuenta los objetos de transformación, los esquemas de acción y las cargas generales de contenido teórico-conceptual de cada módulo (estas últimas son las disciplinas que, definidas socialmente, intervienen en el proceso de transformación de los objetos).

Para el diseño de módulos específicos, el módulo surge (continuando con los puntos anteriores) como producto de los siguientes pasos:

1. Analizar las relaciones existentes entre las ciencias que intervienen en el módulo (objeto de transformación), y determinar los efectos de estas relaciones en la aplicación y en la enseñanza modular.
2. Definir el área concreta de investigación del problema (universo de trabajo).
3. Definir exhaustivamente los esquemas de acción que intervendrán en la transformación del objeto.
4. Determinar Bibliografía (Servicios documentales).
5. Programar las actividades del estudiante (Tecnología educativa) (a)
6. Definir y elaborar los mecanismos de evaluación de manera general (Tecnología educativa).
7. Definir y elaborar los materiales que se requieran en el proceso (Tecnología educativa).
8. Diseñar la investigación docente que se realiza durante el módulo (Investiga-

---

(a) En la época de los 70's, la Tecnología Educativa fue una corriente predominante en el ámbito educativo a nivel mundial, teniendo repercusión en el Proyecto Xochimilco, y más especialmente en los puntos 5, 6 y 7. Por otra parte, en los puntos del 4 al 8, se requería de asesoría de especialistas en esas materias que laboraran en los departamentos que se anotan entre paréntesis.

ción y Desarrollo, Divisiones) (103).

Posteriormente, el módulo deberá ser revisado por un grupo distinto de especialistas para completar los aspectos que hubiesen quedado inconclusos, siguiendo las mismas consideraciones anteriores, pero en orden inverso.

El sistema modular, al mismo tiempo que se inserta en un proyecto global de universidad, sintetiza un conjunto de principios psicopedagógicos que cambia las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto relevante del Proyecto Xochimilco es el que se refiere al conocimiento, el cual surge de una práctica concreta pasando por un análisis crítico. Esta vinculación, teoría-práctica, se da a partir de la formación de una hipótesis con base en la realidad y vuelta a su comprobación mediante un razonamiento doble entre la realidad y la teoría, como se ilustra en la fig. No. 3 (104).



Fig. No. 3.

En la representación de lo que es el conocimiento se propone como eje central la transformación, pero para Piaget

"Las transformaciones y la construcción de conceptos

(103) Véase Villareal. Anexos. Documentos de Trabajo. op. cit., p. 9.

(104) Véase Villareal. "Documento Xochimilco..." op. cit., p. 26.

surgen de dos tipos: la empírica y la lógica matemática. La primera se refiere a la acción sobre los sujetos, a fin de obtener conocimiento por abstracción, basado en los objetos mismos; la segunda se refiere a casos donde el conocimiento es abstraído de la acción misma. En la segunda instancia 'la experiencia es genuinamente lógico-matemática, ya que se trata de las acciones mismas del sujeto'. Debido a esto, las acciones lógico-matemáticas del sujeto se evalúan independientes de los objetos físicos y pueden internalizarse en operaciones manipulables simbólicas" (105).

El proyecto de la UAM-Xochimilco, aunque toma parte de la noción de conocimiento de Piaget, lo lleva a cabo en forma parcial; mientras Piaget distingue dos tipos de acciones, la UAM-Xochimilco "desliza" la noción hacia "la práctica concreta"; mientras Piaget habla de "transformación" en el sentido de actividad estructurante, la UAM-Xochimilco lo entiende como transformación social. De esta manera se fusionan los conceptos de Piaget y el método marxista, en donde se pretende resolver la vinculación teórico-práctica partiendo del método, pero sin profundizar en la concepción de la realidad dándose una "complementación" entre la teoría de Piaget y el materialismo histórico (106).

El examinar ahora algunas de las diferencias básicas entre el sistema de enseñanza modular y el sistema de enseñanza tradicional, nos ayudará a enmarcar los elementos que constituyeron los rasgos de lo que se denominó "Sistema Modular" en la UAM-Xochimilco, y que posibilitaron el desarrollo de un proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) original en la educación superior.

(105) Torres Hernández, Rosa M. Elementos para la Caracterización del Sistema de Enseñanza Modular. pp. 14 y 15.

(106) *Ibidem*. pp. 15 y 16.

## SISTEMA TRADICIONAL

## SISTEMA MODULAR

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Los cursos tradicionales se caracterizan por lecturas de texto, exposición oral y experiencias aisladas de laboratorio. Las experiencias de aprendizaje están enfocadas a la actividad del maestro y a la instrucción del grupo, enfatizando el papel del maestro.

Los módulos proveen combinaciones de experiencia de aprendizaje en una secuencia integral, de manera que cada actividad pueda encajar y complementar las otras. Las experiencias están enfocadas a la actividad del estudiante, con énfasis en el aprendizaje del mismo.

PAPEL DEL MAESTRO

El papel del maestro es:

- 1) Poseedor de todo el saber.
- 2) Transmisor del saber.
- 3) Centro de acción dinámica.
- 4) Ve al alumno como OBJETO.

El papel del maestro es:

- 1) Orientador.
- 2) Asesor.
- 3) Coordinador de la acción educativa.
- 4) Ve al alumno como SUJETO.

OBJETIVOS

Los objetivos no son especificados, o si lo son no son hechos de acuerdo a la actividad del estudiante.

Los objetivos son especificados en términos de comportamiento del estudiante ANTES de que la instrucción empiece.

SELECCION DEL MAT. DE INSTRUCCION

Los materiales de instrucción son seleccionados PRIMERO y las pruebas son hechas de acuerdo a este material, la conducta del estudiante respecto a dichos materiales no es siempre definida claramente antes de empezar el curso.

Los objetivos son establecidos PRIMERO, las unidades de evaluación son designadas para dominar dichos objetivos, el material de instrucción es seleccionado para ayudar al estudiante en el logro de los objetivos.

VELOCIDAD DE LA ENSEÑANZA

Los estudiantes son forzados a ir aprendiendo todos a la misma velocidad. Empezan al mismo tiempo y se espera que termine de la misma manera. El tiempo empleado es usualmente constante para todos los estudiantes.

El estudiante emplea el tiempo necesario para dominar el tópico. Puede repetir partes del módulo cuando es necesario.

### PARTICIPACION DEL ESTUDIANTE

El rol del estudiante es usualmente pasivo, leer el texto o sólo escuchar al maestro, debe memorizar y repetir.

El módulo provee participación activa del estudiante, aprende haciendo. El estudiante está activamente involucrado en la manipulación de los instrumentos y materiales de instrucción.

### REFUERZO

En los cursos tradicionales el comportamiento del estudiante es reforzado o corregido sólo después de grandes exámenes. La mayoría de las veces el estudiante recibe con mucho atraso el resultado de dichos exámenes.

El sistema modular permite refuerzo inmediato y corrección pronta de comportamiento en el estudiante.

### FLEXIBILIDAD

Los cursos convencionales están estructurados sobre semestres o años lectivos y tienden a ser inflexibles.

Los módulos están estructurados sobre ciclos, que son determinados por el tiempo en que el estudiante aprenda el módulo.

### EXITO DEL CURSO

Por la falta de metas en objetivos especificados, el juicio del maestro es la única fuente para saber si el curso está bien y si fue un éxito o no.

Teniendo los objetivos designados y un plan de evaluación, el desarrollo con el módulo puede corregir material instruccional defectuoso y conocer cuando ha tenido éxito en desarrollar el módulo.

### EVALUACION

Los exámenes son sobre el contenido que "se ha dado por visto". Sin objetivos definidos claramente, el estudiante no sabe cómo preparar o estudiar el examen. Las pruebas son raramente usadas como retroalimentación o como diagnóstico del comportamiento del estudiante.

Los estudiantes reciben los objetivos y se les especifica cómo serán evaluados. Las pruebas son hechas como retroalimentación del estudiante y para que domine los objetivos especificados.

### FRACASO DEL ESTUDIANTE

En los cursos tradicionales los fracasos son detectados hasta el final del curso, lo que hace que el estudiante tenga que repetirlo.

Los fracasos del estudiante pueden ser detectados en cualquier paso del progreso del aprendizaje, de tal manera que cada paso debe ser dominado completamente antes de pasar al siguiente. El fracaso puede ser detectado si es debido al material de instrucción o al contenido de la materia en sí y puede ser remediado inmediatamente con un mínimo de tiempo y esfuerzo. El estudiante sólo tiene que repetir cada paso y no el curso completo. (107).

Es a través de un proceso de investigación que el alumno permanentemente delimita y constituye problemas de conocimiento y busca respuestas científicas. La situación educativa modular desarrolla así, un proceso de formación que parte de teorías, paradigmas metodológicos e instrumentos de acción, que permiten al alumno desarrollar permanentemente, y no sólo dentro de la Universidad, un trabajo personal de investigación y estudio de la realidad.

El sistema modular es concebido como un proceso permanente de investigación, que introduce al alumno en una estructura lógica de pensamiento científico, dotándolo de lo que constituye el conocimiento científico en general y su campo específico en particular, disponiendo así de instrumentos de bases lógicas y metodológicas para perfeccionar su conocimiento en forma progresiva y continua. En este sentido, el módulo resulta ser un proceso educativo permanente de búsqueda, investigación y ordenación de nuevos conocimientos.

Desde el punto de vista epistemológico, el modelo que se planteaba en esos momentos la UAM-Xochimilco, estaba basado en la interpretación epistemológica gene-

tica de Piaget. De ella se extrae que el conocimiento no se obtiene por el simple hecho de contemplar objetos, ni es una copia de la realidad, sino que supone, por parte del sujeto, un proceso constructivo de asimilación a estructuras anteriores, es decir, de integración en estructuras previas. En este sentido, el conocimiento es resultado de una dialéctica particular que consiste en una interacción del sujeto que conoce y el objeto que es conocido. La exposición de esa dialéctica ha permitido fundamentar la existencia de mecanismos comunes entre el aprendizaje y la investigación, resaltando el papel que desempeña el sujeto en ambas actividades.

Desde esa perspectiva, el aprendizaje y la investigación no son actividades que difieran de manera absoluta, ya que en ambos casos existe un proceso de creación, de invención. No se pretende aproximar la investigación al aprendizaje, sino de aproximar la enseñanza hacia la actividad de investigación, tratando en última instancia, de establecer una aproximación entre ambas.

Tomando como base la demostración de que todo proceso de conocimiento entraña una actividad creativa, se dedujo un objetivo pedagógico en la UAM-Xochimilco: que el estudiante tenga garantizado por la institución la posibilidad de encauzar esa creatividad, participando directamente en los trabajos de investigación que la propia Universidad desarrolle; con respecto a la selección de alumnos, ésta no puede hacerse "a priori", sino que todos deben contar con la oportunidad de estar en contacto con las investigaciones que la institución universitaria emprenda. Y aunque no todos los alumnos vayan a dedicarse a la investigación científica, lo deseable es que se formen dentro de un "espíritu científico". Por otro lado, el objetivo pedagógico de esa Unidad supone como condición indispensable que la Universidad mantenga programas permanentes de investigación interdisciplinaria, de modo que los alumnos de diversas carreras conozcan y puedan participar en trabajos científicos de ese tipo.

En otras palabras, puede decirse que el modelo epistemológico de la UAM-Xo-



chimilco se inscribió bajo el concepto "objeto de transformación", el cual implicaba la transformación de la organización conceptual y cognoscitiva, tanto del docente como del alumno (108).

Al ser el alumno el elemento central de su propio aprendizaje, a partir de los problemas que derivan del análisis de situaciones concretas, puede tomar los aspectos que mejor se adecúen a sus propios intereses, realizando un tipo de práctica educativa a su propio ritmo y en sus propios tiempos de aprendizaje. Esto asegura una mejor utilización de los recursos de enseñanza-aprendizaje (109), y brinda otras bases para la relación entre el estudiante y el conocimiento, así como una revalorización del trabajo grupal.

Por otra parte, el sistema modular da un nuevo rol al maestro, donde él es un organizador, un inspirador del trabajo de su grupo, creador de situaciones favorables para el intercambio y la comunicación, -más que quien tiene el monopolio de las respuestas y el conocimiento-.

Con ello el sistema modular define el papel del maestro dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, su relación con los alumnos y la forma de realizar la práctica pedagógica. En esta perspectiva, el desarrollo de los programas de formación de profesores son una prioridad en la Universidad, donde los maestros necesarios para la instrumentación del sistema modular, sólo pueden ser formados por la Universidad misma a través de un proceso de entrenamiento teórico-metodológico, así como por la experiencia que deriva del trabajo directo en el aula. Sin embargo, los antiguos criterios de calificación continuaron siendo la base para la evaluación, lo cual planteaba la necesidad de generar mecanismos concretos para valorar el desarrollo del trabajo académico, y de abrirse a la flexibilidad e iniciativa por parte de edu

(108) Beller, Walter. El concepto objeto de transformación en el proyecto académico de la UPM-X. Temas Universitarios. 1987. UPM-Yochimilco. pp. 71-86.

(109) Véase Rojas. op. cit., pp. 51-58.

adores y educandos (110).

### III.1.2. El diseño modular y el diseño curricular.

El conjunto de elementos y rasgos que caracteriza al sistema modular permite ubicar las características del módulo como base del proceso enseñanza-aprendizaje; cabe ahora preguntarnos cómo juega éste en la estructura curricular. Tradicionalmente, el proceso enseñanza-aprendizaje responde a pautas en las cuales se da primero al alumno una serie de conocimientos específicos —la mayoría de las veces como información—, reservando las exploraciones y problematizaciones hacia los últimos años de la formación. Esto da por resultado una concentración de conocimientos en las primeras etapas de la educación, retardando el desarrollo de ejes de reflexión sobre situaciones concretas y sus implicaciones para la formación tanto disciplinaria como interdisciplinaria.

En la estructura modular no existe una separación entre estos dos tipos de aprendizaje; el pensar y el adquirir conocimientos puede ser simultáneo. Si bien la secuencia y la continuidad son importantes en el aprendizaje, éstas no consisten en la sucesión de los elementos o principios de varias áreas de conocimiento, sino en la continuidad de pasos en el aprendizaje que llevan a la formación de ideas y del uso de procesos cognitivos. Lo anterior sugiere dos niveles en el aprendizaje:

1. La secuencia de ideas a las que se enfrenta el alumno en orden de complejidad y el grado de abstracción.
2. La secuencia de los procesos cognitivos en orden de mayor demanda de rigor intelectual como la precisión de análisis requerido, o el rango de aplicabilidad esperado (111).

---

(110) *Ibidem*, p. 63.

(111) *Ibidem*, p. 60.

En la estructura teórica, el módulo puede ser concebido como proceso de investigación frente a los problemas específicos de la realidad, donde el alumno está orientado por el marco teórico que le proporciona el módulo, y la investigación se transforma en un proceso de verificación de hipótesis y reformulación de las mismas.

El proceso básico de la investigación está constituido por la construcción y verificación de hipótesis; los distintos módulos tienen una secuencia y una ordenación específica dentro del diseño curricular, donde el alumno avanza hacia formas más complejas y abstractas. Esto hace que en los distintos diseños curriculares se contemplen procesos de investigación gradualmente más complejos, lo que asegura al mismo tiempo una base lógica y metodológica en las distintas áreas científicas que permiten al alumno comprender la variedad, posibilidad y limitaciones de los métodos de la ciencia.

Un módulo contiene, en forma simultánea, distintos planos teóricos y metodológicos que se articulan a través de la práctica concreta del proceso de investigación, y da secuencia al contenido que el alumno dominará a lo largo de su carrera, en función del profesional que se quiere formar. Sin embargo, una de las dificultades principales del diseño curricular, es la unión de los distintos planos o ejes que contiene el módulo con el proceso básico de investigación.

En la estructura del módulo, un problema particular es la secuencia adecuada de contenidos y de actividades del proceso de investigación. De esta forma, cuando el contenido es percibido exclusivamente como un conjunto de información en el módulo, no existe ningún criterio para distinguir y priorizar entre el material relevante e irrelevante (todos los hechos y la información parecen tener el mismo valor). Para el exceso de información en el módulo se hace necesario prever, a nivel de diseño modular, espacio y tiempo para mucho más que cubrir cargas de contenidos, permitiendo una maduración en los conocimientos dentro del proceso modular. Esto

permite determinar la secuencia de los contenidos en el currículo profesional, desarrollando una serie de ideas temáticas que pueden profundizarse en módulos sucesivos, y en virtud de ello el alumno percibe una continuidad en su proceso de aprendizaje, pudiendo profundizar sobre los contenidos más fundamentales.

Otra dificultad que se presenta en el diseño curricular es el tipo de procesos mentales, el tipo de procesos lógicos a dominar, el nivel y la aplicación de conocimientos en función de los tipos de profesionales que se quiere formar.

Por lo tanto, esta doble problemática sobre el contenido debe conducir hacia un currículo más versátil

"... que al mismo tiempo que prepara a los estudiantes para un conocimiento más profundo del problema del módulo, les permite disponer de las bases mínimas para profundizar en forma independiente, tanto en la universidad, como a la salida de ésta" (112).

Un aspecto importante que se debe señalar, es que el módulo constituye la forma dominante dentro del diseño curricular; sin embargo, no es la única, ya que en función de éste se hace uso de otras formas pedagógicas complementarias, a saber: cursos, seminarios, talleres, prácticas de laboratorio y campo, etc., las cuales, derivadas de cada unidad de enseñanza-aprendizaje, deben planearse a lo largo del proceso. Como ejemplo se puede citar a la carrera de Biología, perteneciente a la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, que incluye en las actividades escolares: prácticas de campo, de laboratorio y talleres.

### III.1.3 El módulo como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

En el sistema modular, la práctica educativa está constituida por la ordenación lógica de una serie de objetivos a cumplir por el módulo en la estructura cu-

(113) Véase Villareal. Anexos. Documentos de Trabajo. *op. cit.*, p. 7.

ricular, articulándose aquellas actividades que derivan de los procesos de investigación que los alumnos llevan a cabo.

Dentro del sistema modular se destaca lo que se ha denominado "objeto de transformación". El objeto de transformación es el "objeto socialmente definido para ser transformado"; (se entiende por transformación los cambios cualitativos hechos por el hombre para hacer social al objeto, en tanto se constituye como funcional para satisfacer las necesidades de la sociedad) (113).

El objeto de transformación se basa en tres niveles explicativos que hacen posible comprender la estructura del módulo:

1) Desde el punto de vista epistemológico, el objeto de transformación está en la perspectiva de repensar las funciones y el papel de la universidad frente a la sociedad, con una concepción de ciencia que enfatiza su carácter instrumental para la transformación de la realidad, lo cual vincula el proceso de producción científica con las necesidades sociales, y a la vez da sentido al sistema modular como expresión de un proyecto de innovación universitaria. En el objeto de transformación queda expresada una concepción interdisciplinaria de la ciencia y el conocimiento científico, al considerar la realidad como una totalidad concreta en la cual sus elementos están relacionados.

2) En lo metodológico, el objeto de transformación cumple el papel central de ser el elemento o problema de la realidad sobre el cual el alumno va a realizar su práctica específica operando sobre la realidad misma. El conocimiento entonces, se expresa metodológicamente como situaciones educativas que permiten, por parte del alumno, la realización de un conjunto de prácticas específicas en interacción con un objeto de transformación determinado.

3) En lo psicopedagógico, el objeto de transformación es el elemento que asegura

---

(113) Idem.

el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema modular. Es a través de la generalización que el alumno accede de las formas particulares de experiencias desarrolladas por diversas situaciones educativas, al campo de la teoría científica (114).

Un problema sobre el objeto de transformación es el que se suscita en torno al carácter de la transformación. Todo conocimiento, en la medida que surge de la praxis del hombre, es transformación, ya que de alguna manera altera la relación del hombre con la naturaleza, permitiendo aumentar la capacidad de dominio sobre ella. Sobre el problema de la transformación es necesario precisar los límites dentro de los cuales puede operar la universidad, pues es evidente que la transformación social es un problema que excede a la posibilidad de la institución.

Un aspecto importante dentro del sistema modular es el tipo de relación entre la universidad y las necesidades sociales, en donde la universidad posee tres planos con los que responde a las necesidades de la sociedad: el primero es a través de la producción de ciencia y tecnología, con la producción de conocimientos que se orienta al estudio de diversos problemas sociales; el segundo es la formación de profesionales que puedan integrarse al campo profesional con una particular visión de su papel; el tercero enfatiza el carácter relativo de la autonomía de las instituciones de enseñanza superior, pero al mismo tiempo la necesidad de su existencia.

El objeto de transformación produce una serie de procesos de conocimiento, que en ocasiones no permite al alumno realizar operaciones de interconexión, análisis y síntesis. En el estudio de la trayectoria histórica de un objeto se crean proposiciones indispensables para una comprensión más profunda del mismo; por ello, al conocer la historia del objeto, es necesario volver a definir, corregir, complemen-

---

(114) Véase Rojas. op. cit., pp. 64 y 65.

tar y desarrollar los conceptos que lo delimitan como objeto de conocimiento. De esta manera, la interrelación entre lo lógico y lo histórico en el sistema modular, implica el desarrollo de un proceso permanente que nos remite de la teoría a la historia, y de esta nuevamente a aquélla (115).

La determinación del objeto de transformación está dada por tres elementos fundamentales: la actitud crítica, la capacidad creativa y la racionalidad científica.

Cualquier objeto de la realidad puede ser un objeto de transformación, pero no todo objeto de la realidad asegura que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se puedan desarrollar esos tres elementos, tan importantes dentro de la metodología modular.

La actitud crítica es la capacidad de entender la realidad como una totalidad en una perspectiva global. El desarrollo de una actitud crítica dentro de esta propuesta, se da sobre la base de un proceso que muestra al alumno cómo la realidad y el mundo están integrados en una unidad. La realidad científica está identificada con el proceso de construcción y resolución de problemas, que incluye el pensamiento crítico reflexivo y las operaciones lógicas asociadas a diversas formas de conocimiento.

El concepto de capacidad creativa resulta un tanto incipiente; sólo cabe destacar que el desarrollo de la capacidad creativa se vincula a las condiciones concretas de enseñanza y a la posibilidad de realizar un proceso distinto de aprendizaje.

Por otra parte, dentro de los elementos constitutivos del módulo, es importante examinar el conjunto de procesos que se producen a partir de la interacción del alumno con el objeto de transformación; procesos que determinan la orientación

---

(115) *Ibidem*. p. 67.

del trabajo teórico-práctico que desarrolla el alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y en los que se fundamenta la práctica educativa.

En un primer aspecto se considera que los esquemas de acción —según Piaget— derivan de la interacción del individuo con el problema a partir de los procesos de asimilación y acomodación.

El segundo aspecto es el "objetivo de proceso", que es la planeación de estos esquemas de acción, en una situación estructurada como es el módulo, en donde se predetermina el conjunto de procesos mentales que el alumno deberá realizar a lo largo del módulo. Por las características del sistema modular y la operación sobre la realidad, se plantean objetivos de proceso que tienen un amplio campo dependiendo del tipo de estructura que el alumno tenga que enfrentar o desarrollar de acuerdo a las prácticas u operaciones sobre el objeto.

El tercer aspecto son los "esquemas de acción científicos" o "esquemas de acción de la ciencia", es decir, los pasos lógicos que el pensamiento científico "determina" como los más adecuados en el desarrollo de determinada situación; esto es la forma científica de enfrentar un determinado problema, de operar sobre un determinado objeto (116).

Estos tres aspectos se superponen y tienden a confundirse en la estructura curricular. Cada uno de ellos aporta elementos específicos para la realización del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del sistema modular.

### III.2 Aportes del sistema modular para la Universidad moderna en México y América Latina.

El sistema de la Universidad Autónoma Metropolitana constituyó una novedad en la historia de la educación superior en México. Su origen fue consecuencia de la

---

(116) *Ibidem*. p. 70.



interrelación de múltiples circunstancias (históricas, políticas, sociales, culturales, científicas y económicas).

Es interesante destacar aquellos "nuevos" conceptos y aspectos en los que se fundamentó el proyecto de la UAM, los cuales pasaron a formar parte de elementos determinantes dentro del sistema de educación superior, constituyendo la base para la generación de experiencias en las que se pudieron implementar algunos aspectos teórico-metodológicos de esta nueva Universidad; entre ellos podemos destacar:

- La interdisciplinariedad, que si bien constituye el eje central del proceso, al mismo tiempo se ubicó dentro del contexto histórico-social, ya que los problemas y circunstancias del país se pretendían resolver por medio de una visión global de las distintas disciplinas del conocimiento. En función de ello, la interdisciplinariedad es un conocimiento a desarrollar, pero en ningún momento el punto de partida como lo plantea el Documento Xochimilco.

- El sistema modular, que fue una propuesta para relacionar la docencia y la investigación a partir del perfil del egresado, es decir, una propuesta en la que se presentaron definiciones y características sobre lo que deberían ser, en ese proyecto, las funciones fundamentales de la universidad y los nexos con las demandas sociales, así como el lugar del profesionista en la sociedad.

- El objeto de transformación, el cual se consideró como necesario para pasar de la teoría a la práctica.

La UAM no sólo es una Universidad en la que se propuso una modernización y un conjunto de estrategias educativas en cuanto a los métodos de aprendizaje, sino también un proyecto orgánico institucional. En la UAM surgieron nuevas carreras y posgrados únicos en el país, tales como: ingeniería ambiental, nutrición, producción animal, diseño de asentamientos humanos, medicina social, medicina del trabajo, desarrollo rural y derecho económico.

Finalmente, cabe señalar que en los acuerdos por los intentos de aclarar,

precisar y aplicar el "Modelo Xochimilco", se generaron otras experiencias semejantes en diversas instituciones educativas; tal fue el caso de varias escuelas de medicina veterinaria, que adoptaron el sistema de enseñanza modular e incorporaron los conceptos a él asociados. También pequeñas Universidades de provincia tomaron en alguna medida el modelo de la UAM para organizarse, entre ellas se encuentran la Universidad Autónoma de Baja California Sur y la Universidad Autónoma de Tlaxcala, que adoptaron la estructura de Divisiones y Departamentos (117).

Tal vez lo más importante es que la propuesta despertó el interés de la comunidad universitaria, no sólo de la UAM, sino también de diversas instituciones, convirtiéndose en un conjunto de versiones que enriquecieron y ampliaron la propuesta inicial (118).

---

(117) Véase Paoli. op. cit., p. 272.

(118) Véase Beller. op. cit., p. 37.

## COMENTARIOS FINALES

Es difícil determinar cuál fue el proceso seguido por la experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco; no pretendemos agotar con este trabajo los materiales al respecto y el sinfín de elementos que se entrecruzaron durante esa época, ya que se impulsaron diversas iniciativas en el plano educativo. Sin embargo, podemos afirmar que este trabajo es un intento por ordenar, sistematizar y analizar las fuentes en las que se expresan los fundamentos, debates y argumentaciones del proyecto educativo de esa Unidad Universitaria en su propuesta inicial.

Esa propuesta fue el resultado de un proceso político-social, económico e histórico muy complejo, en donde el Estado intentó, principalmente a través de la educación, rehacer las bases de la hegemonía generando políticas de descentralización, diversificación y ampliación del sistema educativo (sobre todo de Educación Media Superior y Educación Superior), tratando con ello de dar respuesta a los reclamos y demandas sociales de los sectores medios. La UAM se sitúa como parte de ese proceso, expresado en la política del sexenio del Lic. Luis Echeverría Álvarez y en el marco del debate pedagógico de esa época.

La relación dada entre la política nacional y el desarrollo del proceso de la Unidad Xochimilco, nos muestra una interdependencia en cuanto a la autonomía universitaria existente, pero en forma relativa en tanto que adquiere características particulares en función de la política de desarrollo social y del poder político.

A través de este trabajo se pudo ubicar el discurso político del Estado en esa época, el cual se caracterizó por:

1. Enfatizar la importancia de la educación como instrumento para legitimar el sistema de dominación y reconfiguración en ese momento, frente a la crisis de legitimidad vivida por el Estado mexicano a finales de la década de los 60's, e inten-

tar de ese modo reconstruir la hegemonía del bloque en el poder.

2. Subordinar la educación al desarrollo económico basado en la sustitución de importaciones por la creación de productos nacionales y de relación con las exigencias acreedoras (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional), acrecentándose la deuda externa frente al gasto público.

3. Intentar acceder a otros planes de desarrollo e industrialización similares a la de los países desarrollados, aplicando los métodos educativos de éstos.

Este trabajo es un intento por reconocer que el proceso desde el cual se fue constituyendo la propuesta de la UAM-Xochimilco, en su modalidad de sistema modular, continúa vigente, ya que la problemática de la educación superior, particularmente de las universidades públicas, aún sigue presente en nuestro país con las particularidades que la década de los 70's le imprimió; lo que plantea, como exigencia, analizar esas particularidades que caracterizaron a las instituciones de enseñanza superior.

El desarrollo histórico de la UAM-Xochimilco replanteó y propuso distintas formas de organización y administración institucional que proporcionaran otro tipo de relación con el conocimiento, vinculando los ámbitos de la producción, transmisión y aplicación de éste a la situación de los campos disciplinarios y profesionales, a la particularidad de los actores del proceso educativo, al mercado de trabajo y a las políticas públicas que expresaban voluntades y necesidades sociales específicas.

El proyecto de la UAM-Xochimilco repercutió en el sistema de educación superior, ya que fue tomado en cuenta por otras instituciones, en ocasiones mecánicamente, deshistorizando su propia constitución e incorporándose a otras modalidades.

Es en los procesos de investigación donde se reconocen elementos que pretenden ser innovadores o alternativos, y donde el pedagogo elabora y toma en cuenta categorías para el análisis de otras propuestas contemporáneas, que al ser contempla-

das de manera soslayada, por estimarse de nula o poca importancia, imposibilitan una reflexión pedagógica, pero no obstante, interactúan en forma directa en el proceso educativo. Estudiar estas problemáticas y proponer soluciones (teórico-prácticas) es un compromiso que el pedagogo no puede eludir.

Finalmente, habremos de aclarar que el desarrollo de este trabajo tuvo limitaciones económicas y de tiempo debido al abandono del mismo por una compañera; lo anterior ocasionó que el trabajo se limitara; impidiendo una investigación más amplia (como se pretendía) sobre el impacto de ese modelo educativo, la forma en que repercutió en los alumnos, profesores y administradores que estuvieron en los primeros años del funcionamiento de la Unidad Xochimilco, y la incorporación de los egresados de las primeras generaciones a las necesidades laborales del país. Es en estas líneas donde se sugieren posibles investigaciones en la educación superior en México.

## ANEXO

### CRONOLOGIA DE LOS ANTECEDENTES Y DEL SURGIMIENTO DE LA U.A.M. XOCHIMILCO

Década de los 60's, época de grandes movimientos sociales, crisis del sistema capitalista mundial, movimientos en el sector educativo, cuestionamientos de valores imperantes y propuestas alternativas.

1968, los fenómenos alcanzan su mayor presión a través del movimiento estudiantil-popular, aunque las libertades democráticas de los trabajadores no plantearon ninguna demanda específica del sector educativo.

1970, el inicio del sexenio de Luis Echeverría A., cuya política se inclinó a la "apertura democrática" y de cambio de modelo de desarrollo que había prevalecido en México durante tres décadas de desarrollismo.

Abril de 1970, XII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, Hermosillo, Son., se aprobó el primer documento sobre las características y objetivos de la Educación Superior.

Febrero de 1971, en el D.F. tiene lugar el Primer Ciclo de Conferencias y Seminarios sobre la "Reforma Educativa" para la restauración del sistema educativo nacional, en base a una concepción moderna y flexible hacia el desarrollo regional y nacional.

21 de abril de 1971, Villahermosa, Tab., se delineó el sentido general de la política de la ANUIES y la Reforma Educativa.

27 de mayo de 1973, la ANUIES presentó al Presidente de la República un estudio realizado por sugerencia del propio Mandatario, sobre la demanda esperada de primer ingreso a educación de nivel medio superior y nivel superior con una propuesta de atención a esta demanda. Este es el antecedente más directo de la creación de la

Universidad Autónoma Metropolitana.

18 de diciembre de 1973, son enviados a la Cámara de Diputados los pronunciamientos en torno a la Reforma Educativa, se abroga la Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria del Artículo 3o. y otros correlativos a la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos expedida el 31 de diciembre de 1941.

Finales de diciembre de 1973, se otorga el Decreto que da origen a la Universidad Autónoma Metropolitana y se crea la Ley Orgánica de la misma.

Inicios de 1974, principian los trabajos para la construcción de las dos primeras Unidades de la U.A.M.: Azcapotzalco e Iztapalapa; abren sus actividades académicas en septiembre de ese mismo año.

18 de junio de 1974, la Junta Directiva de la U.A.M. designa como Rector de la Unidad Xochimilco al Dr. Ramón Villareal Pérez, quien junto con su equipo de trabajo (miembros de Recursos Humanos e Investigación de la Organización Panamericana de la Salud) prepararon un documento que describe los lineamientos conceptuales y filosóficos de lo que debería ser la Unidad Xochimilco de la U.A.M. El documento fue presentado al Arq. Pedro Ramón Ramírez Vázquez, Rector General de la U.A.M., quien dio su aprobación y lo denominó: "Alternativa Xochimilco".

Noviembre de 1974, la Unidad Xochimilco de la U.A.M. inicia sus actividades académicas.

## BIBLIOGRAFIA

### LIBROS

- APOSTEL, LEO, BERGER GUY, BRIGGS ASA & MICHAUD GUY. Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y la investigación en las Universidades. OCEP, 1972. (tr. Francisco J. González Ortiz), ANUIES, México, 1975. 423 pp.
- BELLER, WALTER. El concepto objeto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X. Temas Universitarios, No. 10, UAM-Xochimilco, México, 1987, 122 pp.
- BOJALIL, LUIS FELIPE, Eteberto Ortiz Cruz et. al. El proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Comisión de Planeación Universitaria Ampliada, período diciembre 1981-mayo 1982, UAM-X. México, 1987, 4a. ed. 112 pp.
- BRUNNER, J. JOAQUIN. "América Latina y la educación superior en los 80's" en: Universidades y sociedades en América Latina. UAM-Azcapotzalco, México, 1987, pp. 67-112.
- GARCIA BOUTIGUE, ROLANDO U. Epistemología, Teoría de la ciencia y práctica universitaria. Consideraciones sobre las bases epistemológicas de la UAM-Xochimilco. Temas Universitarios, UAM-Xochimilco, México, 1980, 15 pp.
- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO. La Crisis de la Educación Superior en México. Ed. Nueva Imagen, México, 1981, 334 pp.
- LATAPI, PABLO. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. 5a. ed., Nueva Imagen, México, 1987, 256 pp.
- MAINERS, ROLF. Análisis Histórico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. UAM- Xochimilco, México, 1980, 257 pp.
- MUREDDU TORRES, CESAR. Tiempo transcurrido... Análisis histórico de una experiencia de innovación educativa. Temas Universitarios. No. 9, UAM Xochimilco, México, 1987, 100 pp.
- PALLAN FIGUEROA, CARLOS. Bases para la administración de la enseñanza superior en América Latina. El caso de México. Ed. INAP, México, 1978, 177 pp.
- PAOLI BOLIO, FRANCISCO J. "La Universidad Autónoma Metropolitana. Nueva Propuesta de educación superior en México" en: La Juventud Universitaria en América Latina. Juan Carlos Tedesco y Hans Blumenthal (compiladores), CRESALC-UNESCO. ILDIS C. Venezuela, 1986, pp. 265-278.
- PUIGGROS, ADRIANA. "Crisis del sistema educativo. Hacia la transformación del sujeto Pedagógico" en: Imaginación y crisis de la pedagogía latinoamericana. CNCA. Ed. Galerna, México, 1981, pp. 20-24.



- PUIGGROS, ADRIANA. "Introducción: algunas cuestiones metodológicas" en: La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Ed. Nueva Imagen, México, 1983, pp. 10-26.
- 
- "Investigación alternativa y cuestiones epistemológicas en la Pedagogía Latinoamericana" en: Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana. Ed. Galerna, Buenos Aires, 1986, pp. 39-49.
- 
- "La fragmentación de la Pedagogía y los problemas educativos Latinoamericanos" en: Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana. Ed. Galerna, Buenos Aires, 1986, pp. 69-92.
- 
- "Problemas Teórico-políticos de la Pedagogía Latinoamericana" en: Democracia y Autoritarismo en la Pedagogía Argentina y Latinoamericana. Ed. Galerna, Buenos Aires, 1986, pp. 101-117.
- RANGEL GUERRA, ALFONSO. La Educación Superior en México. El Colegio de México. Jornadas 86. México, 1979, 146 pp.
- ROJAS BRAVO, GUSTAVO. "El Módulo: estructura teórico-metodológica" en: Documentos para el análisis del Proyecto Xochimilco. Dolores Martínez Domínguez y Jorge Galeano Massera (compiladores). Temas Universitarios. No. 8, UAM-Xochimilco, México, 1986, 162 pp.
- SANCHEZ, JOSE RICARDO. Balace crítico del desarrollo de la Metodología Modular en Xochimilco. Puntos de Convergencia y Discrepancia. UAM-X. Centro de Investigaciones Educativas, México, 1975, 13 pp.

#### DOCUMENTOS

- ANUIES. "Estudio sobre la Demanda de Educación de Nivel Medio Superior y Superior. Primer Ingreso en el País y Proposiciones para su Solución" en: Revista de Educación Superior, Vol. II. No. 2, México, abril-junio 1973, pp. 63-82.
- 
- "Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana" en: Diario Oficial de la Federación, México, 17 de diciembre de 1973, pp. 83-87.
- APPEAL, EQUIPO. "Alternativas Pedagógicas". Manual para usuarios del SIAPPEAL, (mimeografiado), México, 18 pp.
- AVILA, JOSE. "La Universidad Autónoma Metropolitana: una necesidad de nuestra sociedad" en: Revista SEP, Vol 14, Año IV, No. 20, México, octubre 1975, pp. 21-24.
- BRAVO AHUJA, VICTOR. "Exposición del Secretario de Educación Pública" en: Comparecencia del Secretario de Educación Pública en la Cámara de Senadores el 21 de noviembre de 1973. Dirección General de Información y Relaciones Públicas de la S.E.P., México, septiembre 1974, pp. 13-63.

- BRAVO AHUJA, VICTOR. "Palabras pronunciadas por el Secretario de Educación Pública, Ing. Víctor Bravo Ahuja, ante los Rectores de Universidades y Directores de Instituciones de Enseñanza Superior, con motivo de la entrega del estudio elaborado por la ANUIES en torno a la demanda en los ciclos de educación media y superior, el domingo 27 de mayo de 1973" en: Revista de Educación Superior, Vol. II. No. 2, México, abril-junio 1973, pp. 83-87.
- FUENTES MOLINAR, OLAC. "Un modelo simplificado para la prevención del desarrollo Institucional" en: Revista de la Educación Superior, Vol. II No. 2, México, abril-junio 1973, pp. 36-57.
- LATAPI, PABLO. "Reformas Educativas en los 4 últimos gobiernos (1952-1975)" en: Revista de Comercio Exterior, Vol. 25, No. 12, México, diciembre 1975, pp. 1323-1333.
- MENDOZA ROJAS, JAVIER. "El proyecto Ideológico Modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" en: Perfiles Educativos, No. 12, México, abril-junio 1981, pp. 3-21.
- PUIGGROS, ADRIANA. "Reflexión Crítica sobre el Marco Teórico de APPEAL. La Alternativa Pedagógica". Documento preliminar. Archivo SIAPEAL (mimeografiado), México, 26 pp.
- SENADO DE LA REPUBLICA. "Dictamen del Senado" en: Comparecencia del Secretario de Educación Pública en la Cámara de Senadores el 21 de noviembre de 1973. Dirección General de Información y Relaciones Públicas de la S.E.P., México, 1974, pp. 64-82.
- S.E.P. "Ley Federal de Educación" en: Diario Oficial de la Federación, México, 29 de noviembre de 1973, pp. 34-39.
- TEDESCO, JUAN CARLOS. "Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe" en: Revista Foro Universitario. México, (I) No. 72, noviembre 1986, pp. 8-26; (II) No. 73, diciembre 1986, pp. 7-20; y (III) No. 74, enero 1987, pp. 13-24.
- TORRES HERNANDEZ, ROSA MARIA. "Elementos para la caracterización del sistema de enseñanza modular". Tesina. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1981, 26 pp.
- VILLAREAL PEREZ, RAMON. "Anteproyecto de Bases Metodológicas de la UAM-Xochimilco" Anexos. Documentos de Trabajo. UAM-Xochimilco. México, [1974], 10 pp.
- 
- "Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la Unidad Universitaria del Sur de la U.A.M." UAM-Xochimilco. México, junio 1974, 57 pp.